UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

# Výuka prvopočátečního čtení u dětí s lehkým mentálním postižením. Porovnání metody analyticko-syntetické a metody Sfumato.

Marika Kopečná

Olomouc 2025

Vedoucí práce: PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „*Výuka prvopočátečního čtení u dětí s lehkým mentálním postižením. Porovnávání metody analyticko-syntetické a metody Sfumato*“ vypracovala sama pod odborným vedením. Dále prohlašuji, že všechny užité zdroje jsou zahrnuty v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 14. 4. 2025

Podpis:

**Poděkování**

Mé poděkování patří především PaedDr. Pavlíně Baslerové, Ph.D. za odborné vedení a velmi vstřícný přístup a všem, kdo se účastnili výzkumného šetření v rámci této bakalářské práce. Dále děkuji i své rodině za trpělivost a podporu, kterou jsem při psaní bakalářské práce velmi potřebovala.

# Anotace

| | |
|---|---|
| **Jméno a příjmení:** | Marika Kopečná |
| **Katedra:** | Ústav speciálněpedagogických studií |
| **Vedoucí práce:** | PaedDr. Pavlína Baslerová Ph.D. |
| **Rok obhajoby:** | 2025 |

| | |
|---|---|
| **Název práce:** | Výuka prvopočátečního čtení u dětí s lehkým mentálním postižením. Porovnávání metody analyticko-syntetické a metody Sfumato. |
| **Název v angličtině:** | Teaching early reading to children with mild intellectual disabilities – comparing the analytic-synthetic method and the Sfumato method. |
| **Anotace práce:** | Tato bakalářská práce se zaměřuje na výuku prvopočátečního čtení u dětí s lehkým mentálním postižením, konkrétně na porovnání analyticko-syntetické metody a metody Sfumato. Teoretická část vymezuje pojem mentální postižení, charakterizuje žáky s LMP a popisuje jejich vzdělávací potřeby, zejména v oblasti čtení. Dále představuje metody výuky čtení a jejich roli v rozvoji čtenářské gramotnosti. Praktická část práce obsahuje kvalitativní výzkum, který porovnává efektivitu obou metod pomocí rozhovorů a případových studií. Výsledky výzkumu jsou prezentovány s cílem nabídnout doporučení pro pedagogickou praxi. |
| **Klíčová slova:** | lehké mentální postižení, výuka čtení, analyticko-syntetická metoda, metoda Sfumato, čtenářská gramotnost, speciální pedagogika, základní škola |
| **Anotace v angličtině:** | This bachelor's thesis focuses on the initial reading instruction for children with mild intellectual disabilities, specifically comparing the analytic-synthetic method and the Sfumato method. The theoretical part defines the concept of intellectual disability, characterizes pupils with mild intellectual disabilities, and describes their educational needs, particularly in the area of reading. It also presents various reading instruction methods and their role in developing reading literacy. The practical part of the thesis includes qualitative research comparing the effectiveness of both methods through interviews and case studies. The research findings are presented with the aim of offering recommendations for educational practice. |

| | |
|---|---|
| **Klíčová slova v angličtině:** | Mild intellectual disability, reading instruction, analytic-synthetic method, Sfumato method, reading literacy, special education, primary school |
| **Přílohy vázané v práci:** | Počet žáků s mentálním postižením na základních školách a na paragrafových základních školách<br><br>Informace MŠMT<br><br>Struktura rozhovorových otázek pro učitele |
| **Rozsah práce:** | 71 stran |
| **Jazyk práce:** | Český jazyk |

# OBSAH

Úvod ... 8

1 Mentální postižení – teoretická východiska ... 10
1.1 Vymezení pojmu mentální postižení ... 10
1.2 Klasifikace mentálního postižení ... 13
1.3 Charakteristika žáků s lehkým mentálním postižením ... 16
1.4 Kognitivní a jazykové schopnosti v žáků s LMP ... 17

2 Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením ... 22
2.1 Legislativní rámec vzdělávání žáků s LMP ... 22
2.2 Obsah výuky čtení žáků s LMP během prvních tří ročníků základní školy ... 25
2.3 Potřeby a specifika při výuce čtení ... 27

3 Čtení jako základní dovednost v rámci čtenářské gramotnosti ... 29
3.1 Důležitost počátečního čtení v procesu vzdělávání ... 29
3.2 Metody výuky čtení ... 30
3.2.1 Metoda analyticko-syntetická ... 32
3.2.2 Metoda Sfumato ... 35
3.2.3 Srovnání analyticko-syntetické metody a metody Sfumato ... 38

4 Porovnávání metody analyticko-syntetické a metody Sfumato ... 40
4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky ... 40
4.2 Výzkumný design a metodologie ... 41
4.3 Popis výzkumného prostředí a účastníků ... 42
4.4 Vybrané metody sběru dat ... 43
4.5 Rozhovory: průběh a interpretace ... 45
4.6 Případové studie ... 52
4.7 Zhodnocení a diskuze výsledků ... 56
4.8 Omezení výzkumného šetření ... 61
4.9 Doporučení pro pedagogickou praxi ... 63

Závěr ..... 64
Seznam zkratek ..... 65
Seznam příloh ..... 66
Seznam použité literatury ..... 67

# Úvod

Osvojování čtení a psaní představuje pro dítě po nástupu do 1. ročníku základní školy zásadní životní změnu, neboť tyto dovednosti představují klíč, který otevírá dveře k novým poznatkům a dalšímu poznávání světa. Dostatečná úroveň čtenářské gramotnosti, která zahrnuje nejen zvládnutí techniky čtení, ale i porozumění a schopnost interpretace textu, je nutná pro další rozvoj ve všech vzdělávacích oblastech. Výuka počátečního čtení je proto nezbytným předpokladem pro další osobnostní rozvoj jedince.

Pro děti s lehkým mentálním postižením (LMP) však tento proces představuje specifickou výzvu vyžadující odlišné metodické přístupy a pedagogické strategie. Čtení je pro ně důležité nejen ve škole, ale také pro to, aby se mohly zapojit do běžného života a byly co nejvíce samostatné. Proto je důležité vybírat a používat takové metody výuky, které co nejlépe odpovídají jejich individuálním možnostem a potřebám.

V současnosti má učitel možnost volit z několika metod, jak žáky první třídy naučit číst a psát. Je na jeho uvážení, jaké metody a formy výuky zvolí, nese také ale veškerou odpovědnost za výsledky vzdělávání, neboť je povinen zajistit naplnění výstupů a odučit předepsané učivo v daném časovém rámci, jak stanovuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV).

K tématu mé bakalářské práce mě inspirovalo rozhodnutí jedné z kolegyň, která se v první třídě rozhodla zavést metodu čtení Sfumato. Její kolegyně ve stejné ročníkové paralelní třídě naopak preferuje analyticko-syntetickou metodu. Tento rozdílný přístup mě vedl k hlubšímu zájmu o porovnání těchto dvou přístupů při výuce čtení u dětí s lehkým mentálním postižením.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na komparaci dvou metod prvopočátečního čtení, které se v praxi využívají při výuce dětí s LMP: analyticko-syntetické metody a metody Sfumato. Analyticko-syntetická metoda je v našem, českém prostředí dlouhodobě nejrozšířenější, učí děti číst postupným skládáním hlásek a slabik do slov, zatímco metoda Sfumato je inovativní metoda (a patrně nejmladší), která klade důraz na multisenzoriální zapojení a aktivní učení.

Cílem této práce je analyzovat a porovnat efektivitu těchto dvou metod v kontextu výuky dětí s LMP. Práce se snaží zodpovědět otázky týkající se rozdílů v aplikaci obou metod, jejich vnímané efektivity pedagogy, výhod a obtíží spojených s jejich používáním a vlivu na motivaci a zapojení žáků.

Pro dosažení tohoto cíle byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup, který umožňuje hlubší vhled do problematiky prostřednictvím analýzy rozhovorů s pedagogy a případových studií žáků. Získané poznatky mohou přispět k obohacení metodologie výuky čtení u dětí s LMP a poskytnout učitelům praktické vodítko pro jejich práci.

První kapitola této práce poskytuje teoretický základ, definuje mentální postižení a charakterizuje žáky s lehkým mentálním postižením, zejména jejich kognitivní a jazykové schopnosti.

Druhá kapitola se věnuje praktickému aspektu, konkrétně výuce čtení u těchto žáků. Zahrnuje specifika a potřeby této výuky, učivo prvních tří ročníků a legislativní podmínky jejich vzdělávání.

Třetí kapitola se zaměřuje na problematiku čtenářské gramotnosti, přičemž představuje různé přístupy a metody výuky čtení. Následně jsou v samostatných podkapitolách podrobněji popsány analyticko-syntetická metoda a metoda Sfumato.

Závěrečná, čtvrtá kapitola má praktický charakter a je zaměřena na komparativní analýzu uvedených metod čtení. Obsahuje popis realizovaného výzkumného šetření, jeho průběh, analýzu a interpretaci získaných dat. Následuje diskuze nad zjištěnými výsledky, formulace závěrů a návrh doporučení pro speciálně pedagogickou praxi.

# 1 Mentální postižení – teoretická východiska

Žáci s mentálním postižením představují heterogenní skupinu s různou mírou a charakterem obtíží, které ovlivňují jejich vzdělávací proces. V této kapitole se zaměříme na vymezení základních pojmů, popis legislativního rámce pro vzdělávání a klíčové charakteristiky těchto žáků a jejich vliv na proces učení.

## 1.1 Vymezení pojmu mentální postižení

V psychopedii, oboru speciální pedagogiky zaměřeném na edukaci osob s mentálním či jiným duševním postižením a na zkoumání výchovných a vzdělávacích vlivů na tyto osoby, se stejně jako v dalších pomáhajících profesích, často vyskytují terminologické nejasnosti a významová rozmanitost. Při vymezování základních kategorií se nejčastěji se objevují pojmy jako mentální postižení, mentální retardace, vývojová porucha intelektu nebo osoby s mentálním postižením. (Valenta, Michalík, Lečbych a kol. 2018)

K této terminologické nejasnosti dochází z vícero důvodů, k nejzásadnějším patří etické důvody vyplývající ze samotné podstaty mentálního postižení. Mentální postižení patří spolu s psychickými poruchami a onemocněními mezi nejhůře přijímaná omezení člověka v naší společnosti. Tento postoj je pravděpodobně ovlivněn nejen historicky zakořeněnými předsudky a stereotypy, ale také obtížností vcítit se do situace těchto jedinců a pochopit, jak vnímají svět a své okolí. Lidé s mentálním postižením jsou navíc charakterizováni sníženou intelektuální kapacitou, kterou většinová společnost považuje za jeden ze stěžejních aspektů lidské osobnosti. Kromě toho jsou kategorie mentálního postižení a psychických poruch či onemocnění často nesprávně zaměňovány nebo spojovány. (Slowík 2022)

Tuto skutečnost potvrzuje například i Valenta, když vysvětluje důvody, proč dochází v oblasti psychopedie k revidování terminologického aparátu - většina základních termínů se postupem času stává společensky nepřijatelnými kvůli svému pejorativnímu nádechu. Tento trend v poslední době zasahuje i samotný základní termín mentální retardace, který také začíná být považován za společensky nepřijatelný. Jeho nahrazení výrazem mentální postižení není – zejména v západních zemích – vnímáno jako dostatečné. (Valent, Michalík, Lečbych a kol. 2018)

**Mentální postižení nebo mentální retardace?**

V současné době je tedy kromě termínu „mentální retardace“ také běžně užíván termín „mentální postižení“. Oba pojmy jsou vykládány různě. Někteří autoři je považují

za synonyma. Někteří, například Valenta, Michalík, Lečbych a kol. (2018), však mezi nimi rozlišují – mentální postižení definují jako širší kategorii zahrnující osoby s inteligenčním kvocientem (IQ) pod 85, zatímco mentální retardace je podle nich specifickým podtypem této skupiny.

I Slowík se ztotožňuje s názorem, že termíny „mentální postižení" a „mentální retardace" jsou někdy používány nejednoznačně. Pojmem mentální retardace označuje *vrozený a vývojově rozpoznatelný mentální deficit,* zatímco mentální postižení se (dle něj) vyznačuje úbytkem nebo ztrátou již rozvinutých mentálních schopností, například v důsledku úrazu mozku nebo závažné nemoci v pozdějším období života, což se pozdějším období označuje jako demence. (Slowík 2022, s. 192)

**Termín mentální retardace**

Termín „mentální retardace" byl zaveden po konferenci Světové zdravotnické organizace v roce 1959 v Miláně s cílem sjednotit odborné názvosloví. Do té doby se používaly označení jako slabomyslnost, slaboduchost, oligofrenie, duševní zaostalost nebo rozumový defekt. (Kroupová a kol. 2016)

Kroupová a kol. vymezují pojem „mentální retardace" ve Slovníku speciálněpedagogické terminologie jako „*snížení rozumových schopností*", *souborné označení pro výraznou podprůměrnou úroveň obecné inteligence projevující se od útlého dětství a způsobující i poruchy přizpůsobování*. V pojmu mentální retardace slovo „retardace" znamená opožďování nebo zpomalování, což odráží vývojový aspekt této poruchy. Ve Slovníku je uveden historický vývoj v používání tohoto pojmu, a také i jeho postupného nahrazování jinými termíny. Změnu v terminologii například přinesla i Americká psychiatrická asociace DSM-V, která již nepoužívá pojem mentální retardace, ale nahrazuje jej termínem mentální/intelektuální vývojová porucha. (Kroupová a kol. 2016, s. 197)

Pipeková označuje mentální retardaci za vývojovou poruchu, která narušuje integraci psychických funkcí a ovlivňuje všechny aspekty osobnosti jedince – duševní, tělesné a sociální. Hlavním rysem této poruchy je trvalé poškození kognitivních schopností, které se nejvíce projevuje v oblasti učení. Možnosti vzdělávání a výchovy jsou limitovány v závislosti na stupni postižení. Tento stav je charakterizován celkovým poklesem intelektových schopností (tj. schopnosti myslet, učit se a adaptovat se na okolní prostředí), přičemž se vyvíjí během růstu jedince a může být buď vrozený, nebo se objevit v raném dětství, obvykle do dvou let věku. (Pipeková a kol. 2010)

Další definici mentální retardace, která klade důraz na vliv sociálního prostředí, nalezneme v publikaci Říčana, Krejčířové a kol. (2006, s. 195), kde je tento stav chápán jako *„závažné postižení vývoje rozumových schopností, prenatální perinatální nebo časně poznání etiologie, která vede k významnému omezení v adaptivním fungování postiženého dítěte či dospělého v jeho sociálním prostředí.*“

Termín mentální retardace je doporučeno používat v souvislosti s diagnózou podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN) vydanou Světovou zdravotnickou organizací. V MKN-10 (platná 10. revize z roku 1993) je mentální retardace zařazena do kategorie F – Nemoci duševní a poruchy chování (F00-F99), přičemž mentální retardaci najdeme pod kódem F70-F79.

Dle 10. revize Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10) je mentální retardace: *Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením vývoje, který se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami*. (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR n.d.)

V České republice je tato 10. verze diagnostického manuálu (MKN-10) stále platná, ale nacházíme se v takzvaném přechodném období. Na terminologické změny upozorňuje například Bazalová, když se odvolává na přijetí 11. revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. V současnosti se pracuje na jejím českém překladu. V MKN-11 je v souladu s klasifikacemi používán termín vývojová porucha intelektu. (Bazalová 2023).

**Termín mentální postižení**

Mentální postižení je v současnosti definováno mnoha způsoby, které se však shodují na celkovém snížení intelektových funkcí. V definici, kterou uvádí Valenta a kol. v Katalogu podpůrných opatření je mentální postižení vymezeno jako: *„(neuro)vývojová porucha rozumových schopností demonstrujících se především snížením kognitivních, řečových i dalších schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která omezuje a oslabuje adaptační schopnosti jedince.“* (Valenta a kol. 2020, str.13).

Široké chápání mentálního postižení mělo oporu v každodenní praxi, zejména v případech žáků, kteří kvůli nižším – převážně kognitivním – schopnostem nezvládali nároky běžné školy, ale zároveň nebyli mentálně retardovaní (nacházeli se nad hranicí mentální retardace).

V současnosti se pro takové žáky ve speciální pedagogice začíná používat termín oslabení kognitivního výkonu. (Valenta, Michalík, Lečbych a kol. 2018)

**Oslabení kognitivního výkonu**

V *Katalogu podpůrných opatření*: *Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu* Valenta definuje tento pojem takto: *„Jedná se o snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni mentálního postižení (mentální retardace, ID/IDD), ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru*“. (Valenta a kol. 2020, str. 11)

Mentální postižení se tedy vyznačuje zásadními omezeními v intelektových schopnostech i v adaptivním chování, což ovlivňuje každodenní sociální a praktické dovednosti. Intelektové funkce, často označované jako inteligence, zahrnují širokou škálu mentálních schopností, mezi které patří například poznávání, učení, logické myšlení, řešení problémů, schopnost přizpůsobit se změnám a další. Tyto schopnosti, které jsou zcela zásadní pro úspěšné zvládání běžných životních situací, jsou u jedinců s mentálním postižením významně omezené. (Valenta a kol. 2020)

## 1.2 Klasifikace mentálního postižení

Mentální postižení lze klasifikovat podle různých kritérií, přičemž mezi nejrozšířenější a nejčastěji používané klasifikační systémy patří ty, které se zaměřují na etiologická, symptomatologická (symptomatická) a vývojová kritéria. Dalšími významnými přístupy jsou klasifikace podle závažnosti (hloubky, stupně) mentálního postižení a podle míry podpory, kterou jedinec potřebuje k dosažení co nejběžnějšího způsobu života.

V současné době existuje několik mezinárodních klasifikačních systémů, které se pravidelně aktualizují. Mezi nimi je výše zmíněná Mezinárodní statistická klasifikace nemocí (MKN), Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (DSM) a Mezinárodní klasifikace funkčnosti, postižení a zdraví (ICF). (Chaloupková 2020)

Dále je důležité zmínit, že přístup k diagnostice a klasifikaci mentálního postižení se vyvíjí. Tradičně byl kladen důraz na kvantitativní aspekty, jako je inteligenční kvocient (IQ), avšak moderní přístupy také zohledňují kvalitu života a míru potřebné podpory. Tato změna reflektuje širší pohled na postižení jako na důsledek interakce mezi jedincem a jeho sociálním prostředím. (Valenta, Michalík, Lečbych a kol. 2018)

**Klasifikace podle MKN-10**

Světová zdravotnická organizace dělí v desáté revizi mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10 2025) mentální retardaci do šesti kategorií podle inteligenčního kvocientu následovně:

F 70 lehká mentální retardace (IQ 50–69)

F 71 střední mentální retardace (IQ 35–49)

F 72 těžká mentální retardace (IQ 20–34)

F 73 hluboká mentální retardace (IQ pod 20)

F 78 jiná mentální retardace

F 79 neurčená mentální retardace (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2025)

Při stanovení stupně postižení se zohledňuje nejen celková úroveň inteligence, ale také schopnost jedince vyrovnat se s nároky svého sociálního prostředí a každodenními úkoly (adaptační chování). Jedním z důležitých ukazatelů při určování stupně postižení je inteligenční kvocient, nicméně samotné číslo IQ není jediným rozhodujícím faktorem. Důležitá je také schopnost jedince uplatnit své schopnosti v praktickém životě. (Valenta a kol. 2020)

Pro srovnání uvádíme i klasifikaci mentálního postižení podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11) založenou na hodnocení intelektových schopností a adaptivního chování. V MKN-11 v kapitole 6A00 je uveden termín "vývojová porucha intelektu" (*Disorders of Intellectual Development*), který nahrazuje dřívější označení "mentální retardace" z MKN-10.

Podtypy vývojové poruchy intelektu podle MKN-11:

- mírná porucha vývoje intelektu (6A00.0),
- středně těžká porucha vývoje intelektu (6A00.1),
- těžká porucha vývoje intelektu (6A00.2),
- hluboká porucha vývoje intelektu (6A00.3),
- dočasná porucha vývoje intelektu (6A00.4).

Tato klasifikace se soustřeďuje nejen na úroveň intelektového fungování (IQ), ale také na míru adaptivního chování v různých oblastech života. Přestože je MKN-11 stále ve vývoji a některé klasifikační změny mohou být dále upravovány, základní struktura této diagnostiky již reflektuje současné vědecké poznatky. (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR 2025)

Mentální postižení obecně se vyznačuje výrazným omezením intelektových funkcí a obtížemi v oblasti adaptačního chování. Typickým projevem je snížená schopnost abstraktního myšlení a obtížnější orientace v sociálních situacích. Tyto charakteristiky je nezbytné při komunikaci a práci s osobami s mentálním postižením zohledňovat. (Bendová, Zikl 2011)

Lehké mentální postižení (LMP) představuje stav snížené intelektové výkonnosti, který se vyznačuje omezeními v oblasti kognitivních schopností, adaptivního chování a sociálních dovedností. Dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) je LMP zařazeno do diagnostické kategorie F70 a zahrnuje jedince s inteligenčním kvocientem v rozmezí 50–69.

Podle Šišky děti s lehkým mentálním postižením často vykazují opožděný vývoj v oblasti motorických dovedností, komunikačních schopností a všeobecného poznávání. Jsou schopny v určité míře uplatňovat pravidla logického uvažování, avšak jejich verbální projev postrádá abstraktní pojmy, přičemž převažuje užívání konkrétních výrazů. Většina těchto jedinců dosahuje plné samostatnosti v oblasti osobní péče a zvládá základní praktické činnosti v domácnosti, ačkoli tempo vývoje je oproti běžné populaci zpomalené. Na základě uvedených skutečností lze konstatovat, že tito jedinci mají poměrně dobré předpoklady pro pracovní uplatnění. (Šiška 2012)

**Stupně mentálního postižení v kontextu vzdělávání:**

- Žáci s lehkým mentálním postižením (LMP) jsou vzděláváni na základní škole podle snížené úrovně očekávaných výstupů (MDÚ) uvedených v RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání), tj. na běžné základní škole či na škole (ve třídě) samostatně zřízené de § 16 zákona č. 561/2004 Sb. ŠZ.

- Žáci se středně těžkým mentálním postižením jsou většinou vzděláváni na základní škole speciální podle RVP ZŠS (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální) – díl I., pokud nejsou integrováni na „běžné“ základní škole.

- Žáci s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami jsou většinou vzděláváni na základní škole speciální podle RVP ZŠS – díl II.

- Žáci s hlubokým mentálním postižením jsou většinou vzděláváni individuálně s ohledem na své možnosti s pomocí speciálních pedagogů SPC či „speciální“ školy. (Valenta a kol. 2020)

## 1.3 Charakteristika žáků s lehkým mentálním postižením

S přihlédnutím k tematickému zaměření bakalářské práce je následující část textu věnována problematice žáků s lehkým mentálním postižením. V souladu s názorem Valenty, Michalíka, Lečbycha a kol. (2018) je v textu upřednostňován termín „mentální postižení“, který je používán jako ekvivalent výrazu „mentální retardace“, jenž je z hlediska současného společenského diskurzu považován za méně vhodný. Přestože pojem mentální postižení nemá dle Valenty status coby terminus technicus, je v odborné i laické veřejnosti široce používán, i když jeho přesná definice není jednotná. Tento termín se často využívá jako obecný označení pro osoby s výrazně sníženou inteligencí, tedy pro jedince s inteligenčním kvocientem (IQ) pod 85. Do této kategorie spadají jak osoby s klasickou mentální retardací, tak i ti, kteří se nacházejí na hranici tohoto pásma. (Kroupová a kol. 2016)

Michalík, Voženílek a kol. v *Atlase vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* poskytují komplexní analýzu situace ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (LMP) v České republice. Z analýzy dat za období 2014/2015 až 2020/2021 vyplývá, že došlo k významným změnám v distribuci žáků s LMP mezi běžnými a speciálními školami. Zatímco počet žáků s LMP vzdělávaných ve speciálních školách zaznamenal pokles o 2 892 žáků (z 10 525 na 7 633), počet žáků s LMP integrovaných do běžných základních škol vzrostl o 1 588 (z 3 380 na 4 968). Tento trend naznačuje posun směrem k inkluzivnějšímu vzdělávání, kdy je stále více žáků s LMP integrováno do běžného školního prostředí. Autoři publikace zdůrazňují, že za tímto vývojem stojí rozdílné přístupy krajů k metodickému vedení školských poradenských zařízení, ale i legislativní změny a zpřesnění diagnostiky mentálního postižení (Michalík, Voženílek a kol. 2022). (příloha č. 1)

Aktuální data zveřejnilo i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ve své zprávě (ze dne 3. 12. 2024) vydané při příležitosti Mezinárodního dne osob se zdravotním postižením, který připadá každoročně na 3. prosince. Podle ní se v mateřských školách, základních školách, středních školách a vyšších odborných školách vzdělává přes 20 000 žáků

s mentálním postižením. Jde o nejpočetnější skupinu mezi žáky se speciálními potřebami (žáků se sluchovým postižením je přes 2 000, 1 700 žáků se potýká se zrakovým postižením a skoro 2 500 žáků je s tělesným postižením). Jde ale o celkový počet žáků s MP zahrnující všechny stupně škol. (příloha č. 2)

## 1.4 Kognitivní a jazykové schopnosti v žáků s LMP

Lehké mentální postižení (LMP) je (jak je uvedeno v předchozí kapitole) charakterizováno mírným snížením intelektových schopností a omezením adaptivního chování, které se projevuje v různých oblastech každodenního života. Valenta a kol. (2018) uvádějí spektrum osobnostních charakteristik, které se mohou u jedinců s mentálním postižením projevovat v různé míře a individuální variabilitě. Mezi nejčastěji zmiňované patří například zvýšená závislost na rodičích, zvýšená úzkostnost, sugestibilita, rigidita v chování, obtíže v komunikaci a další. Výskyt těchto znaků není jednotný – některé se objevují frekventovaněji, jiné méně často, a některé se u konkrétní osoby s mentálním postižením nemusí vyskytovat vůbec. Ačkoli se tedy osobnostní specifika u osob s MP mohou značně lišit, je zásadní si uvědomit, že u mentálního postižení nejde o zpoždění duševního vývoje v čase, ale o strukturální změny v rámci vývoje. (Valenta a kol. 2020)

V kontextu vzdělávání žáků s LMP je důležité porozumět dopadu tohoto postižení na kognitivní a jazykové schopnosti, a to i s ohledem na zaměření této práce na oblast počátečního čtení u žáků s LMP.

**Kognitivní schopnosti a jejich vliv na učení**

Pojem „kognitivní“ pochází z latinského slova „cognosco, cognoscere“, což znamená poznávat, seznamovat se nebo zkoumat, a tím získávat nové znalosti. Kognitivní (poznávací) funkce zahrnují jednak schopnost přijímat a zpracovávat nové podněty a informace, jednak jejich následné vyjádření prostřednictvím řeči či chování. Jedná se o komplexní procesy, které začínají pozorností a vnímáním, zahrnují ukládání a vybavování informací z paměti, analýzu vjemů prostřednictvím myšlení, plánování, rozhodování a možnost slovního vyjádření. (Bartoš 2022)

Kognitivní schopnosti zahrnují široké spektrum mentálních procesů, jako jsou pozornost, paměť, myšlení a řešení problémů. U žáků s LMP se často objevují specifické kognitivní obtíže, které mohou ovlivnit jejich schopnost učit se, přičemž rozsah a rozvoj poznávacích procesů vždy závisí na stupni postižení. (Pugnerová, Kvintová 2016). Bendová a Zikl uvádějí, že obecně

platí pravidlo: čím závažnější je stupeň mentálního postižení, tím výraznější jsou obtíže v oblastech vnímání, myšlení, paměti, řeči a dalších kognitivních funkcí. (Bendová, Zikl 2011)

Purgetová a kol. řadí kognitivní (poznávací) procesy mezi tři základní skupiny psychických procesů, kam dále patří procesy emocionální a motivační. Popisují je jako procesy, které člověku umožňují poznávat okolní svět i sebe sama a slouží k rozhodování, usuzování, plánování a řešení problémů. Patří sem: senzomotorické procesy, vnímání, učení paměť, řeč, imaginace a myšlení. (Pugnerová a kol. 2019)

Pro účely této práce se omezíme na popis základních kognitivních funkcí, které mají největší vliv při vzdělávání.

**Pozornost**

Jak uvádí Plháková, pozornost je duševní proces, který napomáhá tomu, abychom si do vědomí pustili jen omezené množství informací. Díky tomu jsme schopni vnímat jen to, co je v danou chvíli důležité, a zabránit tak zahlcení naší mysli. Tímto způsobem je zajištěna ochrana psychického systému před přetížením. Základním rysem pozornosti je tedy její selektivita, která umožňuje zaměřit se na vybrané podněty z vnějšího či vnitřního prostředí, jež jsou v daném okamžiku relevantní, zatímco ostatní jsou potlačeny nebo ignorovány. (Plháková 2023)

Specifika pozornosti u žáků s LMP

Žáci s mentálním postižením mají omezený rozsah záměrné pozornosti, která se vyznačuje nestálostí, rychlou unavitelností a sníženou schopností souběžně vykonávat více činností. Typickým rysem je také nárůst chybovosti při zvýšení objemu vykonávané práce. Ve srovnání se svými intaktními vrstevníky dokáží udržet pozornost po výrazně kratší dobu. Po období soustředění je nezbytné zařadit fázi relaxace, což je základní podmínka pro efektivní strukturování vyučovací jednotky. (Valenta a kol. 2020)

**Paměť**

Paměť je základní kognitivní funkce, která nám umožňuje zaznamenávat, uchovávat a vybavovat si minulé vjemy, zkušenosti a informace. Tato schopnost je naprosto nezbytná pro proces učení. Umožňuje nám nejen učit se a ukládat životní zkušenosti, ale také se k těmto informacím později, v případě potřeby, vracet, což je nezbytné pro náš další rozvoj a adaptaci na nové situace. (Pugnerová a kol. 2019; Plháková 2023)

Specifika paměti u žáků s LMP

U žáků s LMP je často pozorována omezená kapacita krátkodobé paměti, což může komplikovat jejich schopnost uchovávat a zpracovávat nové informace. Tato nedostatečnost se projevuje v obtížích při učení a zapamatování si učiva, což vyžaduje častější opakování a podporu. Paměť těchto žáků bývá mechanická, to znamená, že se spoléhají na opakování a memorování faktů bez hlubšího porozumění. Může to vést k tomu, že si osvojí informace pouze na krátkou dobu, bez schopnosti je efektivně aplikovat v různých kontextech. (Valenta a kol. 2020)

**Myšlení**

Myšlení je pravděpodobně nejkomplexnější kognitivní proces. Jedná se o vnitřní mentální aktivitu, kterou nelze přímo pozorovat. V širším smyslu lze myšlení definovat jako proces zpracovávání a aplikace informací. Tato schopnost má klíčový význam pro vzdělávání dětí. Myšlení zahrnuje několik základních funkcí, mezi něž patří vytváření pojmů, rozpoznávání a identifikace vztahů, deduktivní usuzování na základě výchozích předpokladů, schopnost řešit problémy a generování nových myšlenek či podnětů. (Pugnerová a kol. 2019; Plhálová 2023)

Specifika v oblasti myšlení:

Myšlení těchto žáků je převážně konkrétní, což znamená, že mají potíže s abstraktními koncepty a generalizací. Většina z nich nepřekračuje úroveň konkrétních logických operací a jejich uvažování je vždy vázáno na reálné situace a objekty. (Chaloupková 2020)

Dále je myšlení často stereotypní a rigidní, s tendencí vracet se stále ke stejným způsobům uvažování. Žáci s LMP mají sklon uvíznout v určitých způsobech myšlení a nedokáží flexibilně reagovat na nové situace. (Chaloupková 2020)

Tato skupina žáků bývá nekritická vůči informacím, které přijímají. Často akceptují fakta bez hlubšího zkoumání nebo analýzy, což může ovlivnit jejich schopnost samostatně myslet a rozhodovat se. Myšlení se dále vyznačuje slabou schopností analyzovat a syntetizovat informace. To může vést k nepřesnostem v úsudcích a k problémům při řešení úloh vyžadujících vyšší myšlenkové operace. (Valenta a kol. 2020)

**Smyslová percepce**

Žáci s lehkým mentálním postižením (LMP) vykazují dále specifické charakteristiky smyslové percepce, které ovlivňují jejich schopnost vnímat a interpretovat podněty z okolního světa. Tyto specifika zahrnují:

Zraková percepce: Zrakové vnímání je zásadní pro proces učení čtení a psaní. U žáků s lehkým mentálním postižením tvoří jeho rozvoj důležitou součást reedukačních cvičení. Pokud není zraková percepce dostatečně rozvinutá, může to způsobovat obtíže při osvojování těchto dovedností. (Viktorin 2020)

U těchto žáků je často pozorováno zpomalené tempo zrakového vnímání, což má za následek omezený rozsah percepce. Často se potýkají s obtížemi při rozlišování detailů, jako jsou rozdíly mezi tvary, barvami nebo objekty. To se projevuje například v neschopnosti odlišit figuru od pozadí, což negativně ovlivňuje jejich orientaci v prostoru. (Chaloupková 2020; Valenta a kol. 2020)

**Sluchová percepce**: Pro psychický vývoj je zásadní sluchové vnímání, které má úzký vztah k rozvoji řeči. Švarcová (2006) v této souvislosti upozorňuje, že pomalé vytváření diferenciačních podmíněných spojů ve sluchovém analyzátoru vede ke zpožděnému rozvoji řeči, což se následně negativně odráží v celkovém psychickém vývoji dítěte. U dětí s poškozením nervové soustavy je vysoce pravděpodobné, že se schopnost fonematické diferenciace rozvíjí obtížně a se značným zpožděním.

V procesu čtení se může deficit v oblasti sluchového vnímání projevit různými obtížemi. Patří mezi ně například problémy se spojováním písmen a slabik, orientací ve slovech, tendence k domýšlení slov, záměny hlásek podobně znějících (b, p, d, t, ž, š) a neporozumění významu slov. (Valenta a kol. 2021)

**Prostorová a časová percepce**: Žáci s mentálním postižením často vykazují značné obtíže s orientací v prostoru a čase. Tyto obtíže se projevují problémy s odhadem vzdálenosti mezi objekty a výrazným deficitem v určování stran levá - pravá, vpředu - vzadu, nahoře - dole. Její osvojení má tedy také zásadní dopad na dovednosti, jakými jsou psaní, čtení, práce s mapou, motorika, počítání a celková orientace v každodenním životě. (Valenta, Petráš a kol. 2012)

Tyto kognitivní obtíže mohou vést u žáků s LMP k frustraci a demotivaci, čímž se dále zhoršuje jejich schopnost učit se a rozvíjet dovednosti v oblasti čtení.

### Jazykové schopnosti a jejich význam

Jazyk a řeč patří mezi klíčové pojmy v oblasti lingvistiky. Podle Plhákové je dnes nezbytné, aby odborníci z různých oborů ovládali základní lingvistické termíny. Jazyk lze chápat jako systém znaků (symbolů) sloužící k dorozumívání a komunikaci mezi lidmi. Jazyk má svou gramatickou strukturu a pravidla, která určují, jak jsou znaky kombinovány. Skrze řeč vyjadřujeme své myšlenky, názory a pocity, čímž se stáváme schopni sdílet informace a navazovat vztahy s ostatními. Tímto způsobem se jazyk a řeč vzájemně doplňují a hrají zásadní roli v lidské interakci a poznávání. (Plháková 2023)

Pro úspěšné čtení a porozumění textu jsou jazykové schopnosti nezbytné. U žáků s lehkým mentálním postižením (LMP) se často objevují různé jazykové obtíže, které mohou negativně ovlivnit jejich čtenářské dovednosti. Mezi tyto obtíže patří:

- **Slovní zásoba**: Oproti svým vrstevníkům mají žáci s LMP obvykle omezenější slovní zásobu (malé používání spojek, přídavných jmen i slov), což může bránit jejich schopnosti porozumět textu.

- **Gramatika a syntax**: Vyskytuje se oslabená schopnost vyjadřovat se gramaticky správně a potíže s gramatickými strukturami mohou vést k nesprávnému chápání vět a tím i k problémům při čtení.

- **Pragmatika**: V oblasti receptivní složky jazyka dochází k potížím s porozuměním složitějším větám a abstraktním pojmům, zatímco expresivní složka jazyka bývá zatížena chudší strukturou vět a obtížemi s tvorbou souvislého projevu. (Viktorin 2020)

Na základě analýzy dostupné literatury lze konstatovat, že lehké mentální postižení (LMP) významně ovlivňuje kognitivní i jazykové schopnosti jedince. Nejčastěji bývá oslabena pozornost, paměť, exekutivní funkce a rychlost zpracování informací. To se projevuje obtížemi v učení, řešení problémů a flexibilním myšlení.

Dále se objevují jazyková omezení, jako je narušená schopnost fonematické analýzy a syntézy, snížená schopnost rozlišování zvuků řeči a pomalejší osvojování nových pojmů, které negativně ovlivňují proces čtení a porozumění textu. Tyto oslabené schopnosti mohou výrazně ztížit osvojování čtenářských dovedností, což má dále dopad na celý proces učení. Proto je nutné všechny tyto determinanty zohlednit při výběru vhodných pedagogických metod a strategií výuky čtení u této cílové skupiny. (Vikorin 2020; Valenta a kol. 2020)

# 2 Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

V moderní společnosti je důležité zajistit rovné příležitosti pro všechny její členy, včetně osob s mentálním postižením. Tato zásada se promítá i do oblasti vzdělávání, kde by měli mít všichni žáci rovnocennou možnost dosáhnout kvalitního vzdělání. V případech, kdy žák čelí znevýhodnění, ať už z důvodu zdravotního stavu nebo sociálního prostředí, je nezbytné poskytnout mu odpovídající podporu, která toto znevýhodnění minimalizuje. (Valenta kol. 2020)

Na tomto principu stojí základní myšlenky a zásady inkluzivního vzdělávání, které si kladou za cíl maximálně rozvíjet potenciál každého žáka s ohledem na jeho individuální potřeby a jedinečná specifika. Heterogenita (přirozená různorodost školních kolektivů) je chápána jako normalita a odlišnost je vnímána jako běžný společenský jev, který by školní prostředí mělo přirozeně odrážet. (Slowík 2022)

## 2.1 Legislativní rámec vzdělávání žáků s LMP

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (včetně žáků s lehkým mentálním postižením) je v České republice řízeno několika klíčovými právními předpisy. Legislativa v této oblasti reflektuje principy inkluzivního vzdělávání, jejichž cílem je umožnit každému žákovi dosáhnout maxima v souladu s jeho individuálními dispozicemi. Mezi hlavní normativní akty patří:

1. **Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)** - tento zákon zaručuje právo na vzdělání bez diskriminace, včetně zdravotního stavu, a specifikuje podmínky vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to zejména prostřednictvím následujících paragrafů:

   V § 2 se zaručuje rovný přístup ke vzdělání bez jakékoli diskriminace, včetně diskriminace na základě zdravotního stavu. To znamená, že všichni žáci mají stejné šance na kvalitní vzdělání.

   V § 16 jsou děti, žáci, studenti, kteří ve vzdělávacím systému potřebují podporu, definováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), kteří k naplnění nebo uplatnění svých práv ve vzdělávání potřebují poskytnutí podpůrných opatření, což jsou *nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu*

*stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.* (Zákon č. 561/2004 Sb. 2004)

Podpůrná opatření slouží jako podpora pro pedagogy a cílem je vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato opatření se člení do pěti stupňů podle organizační a finanční náročnosti, a lze je mezi sebou kombinovat. První stupeň navrhuje a poskytuje škola, další stupně pak školské poradenské zařízení. Podpůrná opatření zahrnují například poradenskou pomoc, úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek a speciálních učebnic. (Michalík, Felcmanová 2015)

2. **Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných** - tato vyhláška upravuje pravidla pro vzdělávání dětí a žáků se SVP, včetně podpůrných opatření a organizace vzdělávání. Vymezuje také například maximální počet žáků se speciálními potřebami ve třídě.
   Pro žáky s LMP jsou stěžejní zejména tyto paragrafy:
   § 2 - vymezuje podpůrná opatření. V odstavci 4 dále stanovuje, že *podpůrná opatření se poskytují samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka. Konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom stupni.*

   § 19 - upravuje vzdělávání žáků s mentálním postižením ve školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona. Uvádí se zde, že v těchto zařízeních se nevzdělávají žáci bez mentálního postižení (odst. 5). Nicméně, žáci s LMP mohou mít i jiné kombinované postižení.

   § 23 – týká se přezkoumávání podmínek vzdělávání žáků s LMP, kteří jsou vyhodnocováni (vyšetřeni) rok po zařazení nebo převedení a další vyhodnocení nejpozději do 2 let od předešlého vyhodnocení. (MŠMT 2018)
   Důležité jsou také přílohy vyhlášky č. 27/2016 Sb., které detailně popisují konkrétní podpůrná opatření, nároky na jejich poskytování, kompenzační pomůcky, tvorbu individuálních vzdělávacích plánů a další praktické aspekty vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

3. **Vyhláška 72/2016 Sb. poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních** ve znění pozdějších předpisů – tato vyhláška je pro žáky s lehkým mentálním postižením (LMP) důležitá, protože upravuje poskytování

poradenských služeb, které jsou pro tyto žáky klíčové. Školská poradenská zařízení (ŠPZ) hrají zásadní roli ve vzdělávání žáků se SVP, neboť zjišťují speciální vzdělávací potřeby žáků. Na základě tohoto zjištění pak ŠPZ doporučuje konkrétní podpůrná opatření, která mají upřesnit způsob práce s žákem a zdůraznit jeho individuální potřeby. Důležitým prvkem je také doporučení individuálního vzdělávacího plánu (IVP), který zdůrazňuje závažnost SVP žáka a ukazuje na požadavky změn metod, organizace, forem výuky či hodnocení pro pedagoga, který žáka se SVP vzdělává. (Vyhláška č. 72/2005 Sb. 2021)

Žáci s lehkým mentálním postižením (LMP) mají v českém vzdělávacím systému několik možností vzdělávání. Podle školského zákona mají žáci s lehkým mentálním postižením nárok na vzdělávání buď v běžné základní škole, nebo ve třídách při základní škole zřízených podle paragrafu 16 odst. 9, a také mohou být zařazeni do základních škol zřízených podle paragrafu 16 odst. 9. školského zákona. Všechny tyto formy vzdělávání jsou upraveny Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV). (Bartoňová 2024)

V současné době se žáci s lehkým mentálním postižením (LMP) vzdělávají podle revidovaného Rámcového vzdělávacího programu ze 1. 9. 2023 pro základní vzdělávání (RVP ZV). Dřívější příloha RVP ZV, která specificky upravovala vzdělávání žáků s LMP, byla zrušena. Pro žáky se SVP jsou stanovené Minimální doporučené výstupy (MDÚ) označené písmenem p uvedenými pod OV.

RVP ZV je zákonný dokument, který stanovuje rámec pro vzdělávání všech žáků, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami, a garantuje jim rovný přístup ke vzdělání. Tento program obsahuje specifickou část (část D) věnovanou vzdělávání žáků se speciálními potřebami, která zajišťuje, že jejich vzdělávání bude kvalitní, individuálně přizpůsobené a odpovídající jejich potřebám.

**Důležité body, týkající se organizace vzdělávání žáků s LMP:**

- **Vzdělávání dle RVP ZV:** Všichni žáci v běžných základních školách se vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

- **Individuální vzdělávací plán (IVP):** Školské poradenské zařízení (ŠPZ) může navrhnout IVP jako podpůrné opatření, který zpracovává škola. IVP může zahrnovat předměty speciálně pedagogické péče a pedagogickou intervenci.

- **Minimální doporučené výstupy:** RVP ZV obsahuje minimální doporučené výstupy, které slouží jako vodítko pro úpravy vzdělávacích výstupů v IVP žáka. Tyto výstupy představují cílovou úroveň, které může být dosaženo s využitím podpůrných opatření. Úpravy vzdělávacích výstupů v IVP jsou založeny na doporučení školského poradenského zařízení (v případech stanovených Přílohou č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.) a žádosti rodičů žáka s LMP. Jedná se o podpůrná opatření od 3. stupně výše.

- **Podpůrná opatření:** Žáci s LMP mají nárok na podpůrná opatření, která jsou upravena podle jejich individuálních potřeb a mohou zahrnovat úpravy v organizaci výuky, obsahu vzdělávání, metodách výuky a hodnocení. Tato opatření jsou poskytována v pěti stupních, přičemž třetí a čtvrtý stupeň jsou pro žáky s LMP nejčastější.

- **Speciálně pedagogická intervence:** jde o zajištění předmětů speciálně pedagogické péče jejichž rozsah i náplň nastavuje a doporučuje ŠPZ a (i po konzultaci se školou) rovněž dle konkrétních potřeb žáka. Tyto předměty neslouží k doučování žáka, ale doporučují se v případě, jestli potřeba rozvíjet specifická oslabení, je zaměřen na oblast řečové výchovy, grafomotorických dovedností, logopedických obtíží, vizuálně percepčních dovedností, nácvik sociální komunikace apod.

- **Pedagogická intervence**: Pod termínem „pedagogická intervence“ se rozumí proces vzdělávání žáka, který má přiznaná podpůrná opatření, v předmětech, kde je nutné zlepšit jeho učební výsledky nebo kompenzovat nedostatečnou přípravu na vyučování. (RVP ZV 2023, část D)

## 2.2 Obsah výuky čtení žáků s LMP během prvních tří ročníků základní školy

Osvojení si dovedností čtení představuje základní předpoklad pro další vzdělávání a úspěšné začlenění žáků do společnosti. U žáků s lehkým mentálním postižením (LMP) je proces osvojování těchto dovedností specifický a vyžaduje individualizovaný přístup a úpravu obsahu výuky. Tato kapitola se zaměřuje na obsah výuky čtení u žáků s LMP v prvních třech ročnících základní školy.

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole vzdělávání žáků s LMP se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV), přičemž kompetence, které mají tito žáci získat, vycházejí z výstupů vzdělávání označených jako **„Minimální doporučená**

**úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření“ (MDÚ)**. Tyto minimální výstupy jsou v RVP ZV uvedeny pod očekávanými výstupy pro intaktní žáky a jsou označeny písmenem „p“. Je však důležité zdůraznit, že stanovené postupy je nutné aplikovat uvážlivě a často modifikovat v závislosti na specifikách jednotlivých žáků. Čím je postižení žáka těžší, případně je kombinováno s jiným druhem postižení, tím více je třeba se zamýšlet nad jeho možnostmi. (Baslerová 2023)

V RVP ZV je stanovena tato minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření v českém jazyce a literatuře (ČJL) týkající se čtení takto:

**1. Komunikační a slohová výchova**

ČJL-3-1-01p čte s porozuměním jednoduché texty.

ČJL-3-1-04p dbá na správnou výslovnost, tempo řeči.

**2. Jazyková výchova**

ČJL-3-2-01p rozlišuje všechna písmena malé a velké abecedy.

ČJL-3-2-01p rozeznává samohlásky (odlišuje jejich délku) a souhlásky.

ČJL-3-2-01p tvoří slabiky.

ČJL-3-2-01p rozlišuje věty, slova, slabiky, hlásky. (RVP ZV 2023)

Toto jsou výstupy týkající se konce 3. ročníku ZŠ. Obsah učiva po jednotlivých ročnících uvádí například PaedDr. P. Baslerová (2023) ve své publikaci *Inkluzivní didaktika*.

## 1. Obsah výuky čtení v 1. ročníku

V prvním ročníku je důraz kladen na rozvoj fonematického uvědomení, nácvik zrakové a sluchové percepce a motoriky ruku v ruce s postupným seznamováním s písmeny a slabikami.

- čtení a psaní hlásek a, e, i, o, u, y, m, l, v, t, s, j,
- čtení a psaní otevřených slabik,
- čtení a psaní dvojslabičných slov,
- poslech a vyprávění jednoduchých textů, přednes říkanek.

Pro srovnání, intaktní žáci se v 1. ročníku učí číst a psát písmena celé abecedy, slabiky, slova a věty. (Baslerová 2023)

2. **Obsah výuky čtení a psaní ve 2. ročníku**

Ve druhém ročníku je dokončeno seznamování s abecedou a procvičováno hlasité i tiché čtení.

- čtení a psaní zbývajících písmen abecedy,
- hlasité a tiché čtení.

Intaktní žáci se ve 2. ročníku věnují také gramatice, například krátkým a dlouhým samohláskám, tvrdým a měkkým souhláskám a druhům vět. U žáků s LMP gramatická látka v tomto srovnání pro 2. ročník zmíněna není. (Baslerová 2023)

3. **Obsah výuky čtení a psaní ve 3. ročníku**

V třetím ročníku je ukončen výcvik čtení a kladen důraz na porozumění textu. V gramatice se začínají probírat slova se skupinami dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě, di, dy, ti, ty, ni, ny.

- Čtení s porozuměním jednoduchých textů.

Pro srovnání, intaktní žáci by měli na konci 1. období prvního stupně ZŠ (tedy po 3. ročníku) plynule číst s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti – ČJL-3-1-01. (RVP ZV 2023; Baslerová 2023)

V období počátečního čtení je důležitý individualizovaný přístup, cílená podpora percepčních a jazykových dovedností a využití specifických metodik a postupů, které kompenzují oslabené funkce. Pro práci se žáky s LMP je k dispozici řada metodik zaměřených na jejich vzdělávání. Nabídka publikací pro učitele i asistenty pedagoga je například uvedena na Portále společného vzdělávání (spolecnevzdelavani.upol.cz). (více viz. Baslerová 2023)

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (LMP) vyžaduje přístup přizpůsobený jejich potřebám a schopnostem. Proces osvojování čtení a psaní je zpomalen kvůli omezené kapacitě paměti, snížené pozornosti a slabším kognitivním funkcím. Činitelům, které výrazně přispívají ke zvýšení efektivity nácviku čtení, bude věnována následující kapitola.

## 2.3 Potřeby a specifika při výuce čtení

Při výuce čtení je nezbytné respektovat individuální potřeby a schopnosti dětí s lehkým mentálním postižením (LMP). Tyto děti se často potýkají s individuálními výzvami, které vyžadují úpravu pedagogických metod a přístupů. Jak upozorňuje Bartoňová: vyučovací proces u žáků s LMP by měl být systematicky a pečlivě plánován. V případě stagnace nebo zhoršení

v osvojování znalostí je nezbytné zvážit vhodnou podporu, například formou doučování, nebo upravit pedagogický a metodický přístup. (Bartoňová 2024)

V této kapitole se zaměříme na zásadní faktory, které je třeba brát v úvahu při výuce čtení u žáků s lehkým mentálním postižením (LMP).

- **Větší důraz na multisenzoriální přístupy:** Zapojení více smyslů – jako je zrak, sluch, hmat a pohyb – pomáhá dětem lépe chápat a pamatovat si nové informace. Proto patří tyto metody k nejčastěji využívaným v pedagogické praxi při práci se žáky se speciálními potřebami. (Valenta a kol. 2020)

- **Postupné učení s důrazem na opakování:** Děti s LMP potřebují dostatečný čas na osvojení jednotlivých kroků ve výuce. Postupné učení s opakovaným procvičováním je nezbytné pro upevnění znalostí. Při vzdělávání žáků s LMP je důležité plánovat výuku tak, aby zahrnovala časté opakování a jasnou strukturu. Tím se zajišťuje, že děti mají možnost si osvojit nové dovednosti a znalosti v jejich vlastním tempu. (Bartoňová 2024)

- **Podpora motivace a sebedůvěry:** Motivace a sebedůvěra jsou klíčové pro úspěch dětí s LMP. Pozitivní zpětná vazba a vytváření prostředí, kde mohou děti zažívat úspěch, jsou zásadní. Jak uvádí *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*, učitelé by měli poskytovat příklady obecných učebních postupů a dovedností, které žáci nezískávají spontánně. Důležitou roli hraje i podpora vytváření základních pracovních návyků a dodržování didaktických zásad. (Valenta, Petráš a kol. 2012)

- **Jednoduchý a strukturovaný obsah:** Obsah výuky by měl být jednoduchý, srozumitelný a přímočarý. Texty by měly odpovídat schopnostem dětí s LMP, aby se předešlo frustraci a podpořilo se jejich učení. Důležité je také používat názorné pomůcky a obrázky, které usnadňují porozumění. Strukturovaný obsah umožňuje dětem lépe se orientovat v učivu a usnadňuje proces učení. (Adamus 2019)

- **Individuální přístup:** Každé dítě s LMP je jedinečné, a proto je nezbytné přizpůsobit metody výuky jejich specifickým potřebám. Individualizace výuky zahrnuje pravidelnou diagnostiku pokroku žáka a adaptaci metod na základě jeho aktuálních potřeb. Učitelé by měli být připraveni používat různé strategie, jako například mnemotechnické pomůcky nebo informační technologie, které podporují proces učení. (Slowík 2022)

# 3 Čtení jako základní dovednost v rámci čtenářské gramotnosti

Definice čtenářské gramotnosti se v průběhu času vyvíjela. Na otázku: „Co je to čtenářská gramotnost?“ se v českém prostředí snaží odpovědět řada vědeckých pracovišť a odborníků z praxe.

Jedna z prvních českých definic čtenářské gramotnosti, kterou najdeme v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 34), charakterizuje tuto dovednost jako: „*komplex znalosti a dovednosti jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (například jízdní řád, návod na použití výrobků apod.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a porozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.*“ Už ale i Průcha podotýká, že „*čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti*“.

Další definici můžeme například nalézt na panelu pro čtenářskou gramotnost VÚP: „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech*.“ (Kolektiv autorů – VÚP 2010, s.7)

Často citovanou definicí je také definice čtenářské gramotnosti, kterou PISA (Program pro mezinárodní hodnocení žáků) využívá ve svých šetřeních: „*čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“. (Česká školní inspekce 2023, s. 34)

Ze všech definic je patrné, že čtenářská gramotnost je základem našeho vzdělávání, neboť nám umožňuje získávat informace a rozvíjet další klíčové kompetence. Díky ní dokážeme propojit různé oblasti poznání a úspěšně fungovat ve společnosti.

## 3.1 Důležitost počátečního čtení v procesu vzdělávání

Prvopočáteční čtení (někteří autoři hovoří o „počátečním“ čtení) je považováno za užší pojem než čtenářskou gramotnost, přičemž hlavní důraz je kladen na osvojení techniky čtení a postupné rozvíjení čtenářského zájmu. (Wildová a kol. 2021)

Zvládnutí čtení je prvním krokem na cestě ke gramotnosti, která zásadně ovlivňuje další vzdělávací a sociální vývoj dítěte. Schopnost číst umožňuje dětem získávat nové informace, rozvíjet své myšlení a komunikovat s okolním světem.

Čtení představuje komplexní proces, který vyžaduje součinnost mnoha smyslů a psychických funkcí. U dětí s lehkým mentálním postižením (LMP) je tento proces specifický tím, že vyžaduje přizpůsobené metody a strategie výuky, které reflektují jejich individuální potřeby a kognitivní schopnosti. Vhodně zvolené metody výuky mohou přispět k rozvoji jejich komunikačních schopností a k lepší orientaci v každodenním životě. (Wildová a kol. 2021)

V Pedagogickém slovníku je čtení definováno jako: *Druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů) jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřnímu zpracování příslušné informace. V pedagogickém aspektu má čtení prvořadou důležitost jakožto základní předpoklad vzdělávání.* (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 34)

Pro dětí s LMP představuje převod slov z grafické podoby do zvukové (čtení) náročný proces, proto je důležité zaměřit se na metody, které tento proces usnadňují a zefektivňují. V následující části bude uvedena základní klasifikace používaných metod, které se odlišují svým přístupem.

## 3.2 Metody výuky čtení

Proces nácviku čtení lze realizovat různými metodami. Metody počátečního čtení se obvykle dělí do dvou základních skupin:

- metody analytické – začínají s celkovým vnímáním a postupně vedou k rozpoznávání jednotlivých prvků,
- metody syntetické – začínají s jednotlivými prvky, které jsou následně spojovány do celků. (Fasnerová 2018)

Fasnerová (2018) mezi analytické metody výuky čtení řadí *Jacototovu metodu*, kterou na počátku 19. století ve Francii používal J. Jacotot při výuce dospělých. Tato metoda spočívala v tom, že učitel přečetl žákům větu, kterou oni následně napodobovali a zároveň ukazovali na jednotlivá slova, aniž by je museli rozpoznat. Tento přístup se uplatňoval i v prostředí českých bratří.

Další analytickou metodou je *Vogelova metoda*, označovaná také jako metoda normálních slov, která se používala v Německu. Na rozdíl od izolovaných hlásek se vycházelo ze slov, která mají konkrétní význam. Po rozložení slova na hlásky následovalo jejich opětovné složení. Vogel

kladl důraz na sluchovou a motorickou přípravu žáků, kteří poznávali a kreslili předměty spojené s normálními slovy, rozebírali slovo na písmena a následně je skládali zpět do celku. V českém prostředí se však tato metoda neprosadila. (Fasnerová 2018)

Poslední analytickou metodou prvopočátečního čtení je *metoda globální*. Globální metoda, analytický přístup k prvopočátečnímu čtení, vytvořený Ovide Decrolym, vychází z tvarové psychologie. Původně byla určena pro děti s mentálním postižením, ale osvědčila se i v předškolní přípravě. Tato metoda pracuje s celými slovy a větami, a rozklad na menší části nechává na žákovi. Metoda se opírá o výzkumy očních pohybů při čtení, které ukázaly, že čtení je komplexní proces porozumění textu, a nejen skládání písmen. Slova slouží jako vizuální pomůcky k pochopení obsahu. Důraz byl kladen na rytmické pohyby oka. Čtení je tedy soubor návyků spojených s pohyby očí při čtení. (Fasnerová 2018)

Jednou z nejstarších syntetických metod je *metoda písmenková*, jejímž principem je osvojování názvů jednotlivých písmen. Písmena se četla například „r“ jako „er“ nebo „c“ jako „cé“ a teprve poté se skládala do slabik a následně do slov. Tento přístup byl zpočátku zaměřen převážně na mechanické čtení a trvalo dlouho než žáci pochopili princip této metody. V další *metodě hláskovací* se již písmena nevyslovují např. „em“, ale písmeno m jako „m“ a spojují se ve slabiky a slabiky ve slova. (Fasnerová 2018).

Na rozdíl od předchozích metod *metoda normálních slabik* zůstává relevantní i v dnešní době jako didaktická pomůcka. Používá motivační obrázky s odpovídajícími slabikami umístěnými pod nimi. (Fasnerová 2018)

Další syntetickou metodou je metoda *normálních hlásek*. Tato metoda je založena na hláskách, konkrétně na citoslovcích. Podobně jako předchozí metoda využívá motivační obrázky například hada, husy nebo kočky. Had v trávě syčí „sss“, husa s nataženým krkem také syčí „sss“, a na kočku voláme „ččč“. Metoda vychází z hlásek obsažených ve slovech a v lidské řeči. J. A. Komenský tuto metodu propagoval ve svém díle *Schola ludus*. S prvky této metody se můžeme setkat i dnes v různých obměnách. Je však mnohem efektivnější je využívat například v rámci didaktických her. (Fasnerová 2018)

Nejčastěji používanou syntetickou metodou je *metoda genetická*, kterou její autor Josef Kožíšek navrhl tak, aby kopírovala genezi lidského jazyka.

Genetická metoda je syntetický přístup k výuce čtení, který se snaží napodobit přirozený vývoj řeči. Tato metoda, poprvé představená v roce 1913, se v současnosti vrací jako alternativa

k analyticko-syntetické metodě. Základem je rozklad slov na hlásky a jejich skládání (např. M- Á-M-A → MÁMA). Děti se nejprve učí pracovat se symboly, které zastupují slova nebo věty – nejprve s obrázky, poté s velkými tiskacími písmeny. Důraz na velká písmena v prvním pololetí urychluje přechod k čtení. Malá písmena se zavádějí až později. Tato metoda se v českých školách využívala v letech 1913–1948. (Krejčí n.d.)

Po dlouhou dobu byla v českých školách dominantním přístupem analyticko-syntetická metoda výuky čtení. V současnosti však dochází k rozšiřování spektra využívaných metod, přičemž stále častěji jsou aplikovány i další přístupy. Mezi hojně používané metody patří genetická metoda a globální metoda, která v praxi často podléhá určitým modifikacím, zejména vzájemnému prolínání jejích prvků s jinými postupy. Vedle těchto tradičnějších metod se stále častěji objevují inovativní přístupy, jejichž cílem je usnadnit proces osvojování čtení žákům, kteří v této oblasti narážejí na obtíže. Příkladem takového inovativního přístupu je metoda Sfumato, jež klade důraz na plynulost čtení a propojení percepčních a motorických dovedností. (Wildová a kol. 2021)

V následující kapitole budou podrobně představeny dvě metody rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti – analyticko-syntetická metoda a metoda Sfumato.

### 3.2.1 Metoda analyticko-syntetická

Analyticko-syntetická metoda (ASM) patří v současnosti mezi nejrozšířenější přístupy k rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti. Dnes k dispozici široká škála učebnic a dalších materiálů určených pro výuku čtení a psaní v 1. ročníku a většina z nich vychází právě z tohoto metodického postupu. Učebnicové soubory obvykle obsahují úvodní díl s obrázkovým materiálem, který podporuje rozvoj zrakového vnímání a pomáhá žákům provádět sluchovou analýzu slov – jejich rozklad na slabiky a hlásky – a následnou syntézu. Než se dítě seznámí s prvním písmenem, získává základní zkušenosti s analýzou zvukové podoby slova a postupně se učí rozlišovat pojmy věta, slovo, slabika a hláska. (Wildová a kol. 2021)

**Historie a rozšíření**

Historický vývoj metody analyticko-syntetické podrobně popisuje například Fasnerová (2018) ve své publikaci *Prvopočáteční čtení a psaní*. Počátky analyticko-syntetické metody jsou spojeny se jménem Konstantina Dmitrijeviče Ušinského, který tuto metodu rozpracoval již v roce 1864. V českém prostředí je za propagátora této metody považován Hynek Kohoutek (1905 – 1978), který například zdůrazňoval význam rozvoje rytmizace pomocí básniček a říkadel. O rozvoj této metody se zasloužil také známý český pedagog Otokar Chlup. Pod jeho

vedením byl vytvořen nejen Slabikář, ale také Živá abeceda. Při sestavování slov se využívala skládací abeceda, která sestávala z tiskacích písmen velké i malé abecedy. Tyto písmena se rozstříhala a slabiky a slova se skládaly dohromady. Tyto pomůcky jsou používány dodnes. Metoda byla založena jak na analýze, tak na syntéze. V letech 1951 až 1990 byla analyticko-syntetická metoda jediným povoleným způsobem výuky čtení. I dnes zůstává nejrozšířenější a didakticky nejpropracovanější metodou používanou při nácviku čtení na základních školách v českých zemích. (Fasnerová 2018)

**Princip**

Analyticko-syntetická metoda vychází z porozumění hláskové stavbě slov a kombinuje analýzu i syntézu při procesu čtení.

V názvu „analyticko-syntetická“ se slovo „analyticko“ objevuje na prvním místě, protože výuka začíná analýzou zvukové podoby slova. Tento název byl často doplňován přívlastky „hlásková“ nebo „zvuková“, které zdůrazňovaly zaměření metody na práci se zvukovou stránkou jazyka. (Wildová a kol. 2021)

Tato metoda vychází z mluveného projevu žáka, přičemž klade důraz na práci s větami, slovy a jednotlivými hláskami. Nejprve se pracuje s celkem – větou, která se skládá ze slov, slova se dělí na hlásky a každá napsaná hláska představuje písmeno. Proces výuky spočívá v postupném rozkladu celku na menší části, které se následně opět skládají zpět – hlásky do slabik, slabiky do slov a slovní spojení do vět. (Fasnerová 2018)

**V rámci analyticko-syntetické metody lze z psychologického hlediska rozlišit tři etapy:**

1. **Analytická etapa** – v této fázi se žáci učí rozkládat slova na menší části, tedy na slabiky a hlásky. Dochází k uvědomování si jednotlivých zvukových prvků řeči a jejich vztahů v rámci slov. Tento proces pomáhá dětem pochopit strukturu jazyka a připravuje je na další fázi.

2. **Syntetická etapa** – v této fázi se naopak z menších částí (hlásek a slabik) skládají celá slova a věty. Žáci si osvojují plynulé čtení tím, že propojují jednotlivé zvukové prvky do smysluplných celků. Cílem je, aby si dítě dokázalo spojit jednotlivé hlásky do slabik, slabiky do slov a postupně četlo celé věty s porozuměním.

3. **Etapa automatizace** – v této závěrečné fázi se čtení stává plynulejším a méně namáhavým. Žáci si upevňují dovednosti získané v předchozích etapách a postupně dosahují automatizace čtení, tedy schopnosti číst slova a věty rychle a bez nutnosti vědomého **rozkládání a skládání hlásek. Automatizované čtení umožňuje plynulé a přirozené po**rozumění textu. (Křivánek, Wildová a kol. 1998)

**Etapy výuky čtení analyticko-syntetickou metodou**:

Výuka čtení v 1. ročníku probíhá ve třech hlavních etapách. První etapou je jazyková příprava, která odpovídá tzv. „přípravnému období". Následuje fáze slabikového, analytického čtení, kdy se žáci učí syntéze a analýze otevřených slabik ve formátu „souhláska-samohláska", postupně přecházejí ke čtení slabik jako celků a následně k plynulému, vázanému slabikovému čtení slov. Poslední etapou je plynulé čtení slov a vět. (Fasnerová 2018)

1. **Jazyková příprava (předslabikářové období):**

Tato etapa trvá v průměru přibližně pět týdnů. Během tohoto období se žáci hravou formou připravují na výuku čtení – rozvíjejí duševní procesy nezbytné pro osvojení čtení, pracují se zvukovou podobou slov a seznamují se s prvními písmeny. Zároveň provádějí řadu přípravných cvičení zaměřených na pochopení syntézy slabiky z hlásek, analýzu slabiky na jednotlivé hlásky a dělení slov na slabiky.

Někteří metodici, zejména zastánci globální metody, považovali toto přípravné období za nezbytný vstup do výuky čtení. V rámci etapy jazykové přípravy se proto zaměřujeme na rozvoj řeč a rozvoj kognitivních procesů:

- rozvoj zrakového a sluchového vnímání,
- rozvoj řeči a porozumění,
- rozvoj poznávacích procesů,
- procvičování správného dechu, intonace a artikulace,
- seznamování se s prvními hláskami a písmeny hravou formou. (Wildová a kol. 2021)

2. **Slabičně analytický způsob čtení (slabikářové období):**

Ve druhé fázi výuky mohou žáci společně s učitelem začít pracovat se slabikářem. Pokud již znají souhlásky, stačí jim osvojit si jednu samohlásku, aby mohli skládat otevřené slabiky. V případě, že mají osvojené samohlásky, přidávají k nim souhlásku a tvoří otevřené slabiky tak,

že postupně kombinují jednu souhlásku se všemi samohláskami (např. ma, mo, mu, me, mi). (Fasnerová 2018)

**Čtení probíhá v posloupnosti:**

- čtení slabik otevřených,
- čtení slov složených z otevřených slabik,
- čtení slabik zavřených a slov jednoslabičných, víceslabičných, tvořených, zakončených, zavřenou slabikou,
- čtení vět,
- čtení slov s dvojhláskou/au, ou,
- čtení slov se skupinou dvou souhlásek na začátku a uvnitř slova,
- čtení slov se slabikotvorným r,
- čtení se skupinami di, ti, ni, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě,
- čtení slov s ď, ť, ň. (Wildová a kol. 2021)

**Plynulé čtení slov, vět, textu (poslabikářové období):**

Třetí fáze výuky elementárního čtení se označuje jako poslabikářové období. Ve školním roce obvykle připadá na měsíc červen, avšak jeho průběh závisí na diagnostice třídy, tedy na úrovni čtenářských dovedností žáků, podle níž se volí vhodné texty. Je to období zdokonalování čtení – ke zlepšení čtenářských dovedností se využívají různé hry, křížovky a další interaktivní aktivity. Probíhá individuální nácvik čtení, při kterém se zpřesňuje znalost abecedy a procvičují se obtížná slova. K procvičování plynulého čtení slouží především čítanka, která obvykle obsahuje úryvky z krásné literatury, přizpůsobené věkové kategorii žáků. Čítanka se využívá převážně na konci 1. ročníku, avšak své opodstatnění má i na začátku 2. ročníku. (Fasnerová 2018)

### 3.2.2 Metoda Sfumato

**Historie**

Autorkou této metody je česká pedagožka Mária Navrátilová, která má dlouholetou praxi v oblasti nápravy obtíží se čtením. Původně působila jako operetní pěvkyně a učitelka se zaměřením na hudebně-dramatickou výchovu, přičemž se specializovala na reedukaci čtení. V pedagogické činnosti má více než čtyřicetileté zkušeností. (sfumato.cz n.d.)

Metodu splývavého čtení, jak také bývá nazývána metoda Sfumato, začala vytvářet již v roce 1974, kdy pracovala jako učitelka mateřské školy v přípravném ročníku. Později ji po dobu jedenácti let aplikovala na prvním stupni základní školy, aby ověřila její účinnost v běžných podmínkách školního vzdělávání a sledovala dopad na výsledky svých žáků. Od konce 80. let Dr. Navrátilová pořádá semináře zaměřené na další vzdělávání pedagogických pracovníků, kde seznamuje účastníky s metodikou čtení Sfumato. Je také členkou několika odborných organizací, včetně České pedagogické společnosti a České společnosti „Dyslexie". (sfumato.cz n.d.)

Pro lepší pochopení hlavních zásad a podstaty metody Sfumato čerpáme z formulací uvedených v metodické příručce k výuce čtení touto metodou od Navrátilové *Metodika Sfumato teoretická východiska*, která je dostupná od roku 2013.

**Princip:**

Tato metodika výuky počátečního čtení vychází z odlišných principů než nejčastěji používaná metoda analyticko-syntetická. Navrátilová (2013, str. 59) v metodice uvádí: „*Technika splývavého čtení staví na poznatcích neurofyziologických zákonitostí, jimiž se řídí orgány zraku, sluchu, hlasu, a respektuje způsob, jak pracuje lidský mozek a jak funguje dětské vnímání. Při vytváření čtecích návyků se pracuje se zrakem a sluchem zároveň, a to v přesné posloupnosti, za dostatečné podpory dechového aparátu a s podmínkou správného tvoření hlásek (například bez zbytečných zvuků). Rozlišování prvků řeči se spojuje se sluchovou a zrakovou pamětí a následně s představivostí*."

Tato metoda je založena na koordinaci a posloupnosti smyslového vnímání, konkrétně na propojení zraku – hlasu – sluchu, a to v obou směrech. Jedná se o syntetickou metodu vycházející z fonologického uvědomování, přičemž tempo čtení je určováno centrální nervovou soustavou podle individuální rychlosti zpracování informací. (Wildová a kol. 2021)

Charakteristická je tato metoda především svým nezvyklým způsobem čtení, kdy děti jednotlivé hlásky zpívají. Za základ totiž považuje přirozenou intonaci, dále podporuje zpěvnost lidské řeči a snaží se, aby nedocházelo k deklamování a špatnému frázování. Při samotné výuce je ve velké míře využívána hra – metoda je totiž z velké části postavena na přirozené dětské hravosti. Dalším zpestřením výuky je využívání dramatické výchovy, která dětem umožňuje prožít si čtené a vede je k obsahovému porozumění textu. (Košek Bartošová 2014)

**Etapy výuky čtení metodou Sfumato**

Výuka čtení pomocí metodiky Sfumato probíhá ve dvou etapách: období předslabikářové a slabikářové. (Navrátilová 2013. s. 65)

A) Období „OSBUA“ - předslabikářové (období Živé abecedy)

V této fázi je kladen důraz na rozvoj zrakové a sluchové percepce a diferenciace. Součástí přípravy je rovněž práce s dechem, jejímž cílem je zvýšení dechové kapacity žáků s ohledem na plynulost čtení. Primární složkou tohoto období je správná a zřetelná artikulace. Název OSBUA je odvozen od prvních písmen, s nimiž se žáci v metodě Sfumato setkávají. Tato písmena jsou volena tak, aby se co nejvíce odlišovala z hlediska zrakového, dechového, hlasového i sluchového vnímání. Například písmena „A“ a „O“ nejsou vyučována bezprostředně po sobě, protože jejich tvary v psané podobě jsou si podobné a mohlo by docházet k jejich zaměňování. Výuka v této etapě probíhá ve čtyřech fázích. (Wildová a kol. 2021)

1. fáze: expozice hlásky

Písmena jsou žákům představována nikoliv spelováním („EL“), ale prostřednictvím správné, dlouze držené artikulace bez doprovodného zvuku (například „L“ bez prudkého pohybu jazyka). Učitelka si také (dle Navrátilové) může s délkou pohrávat, jednou výslovnost prodloužit, jindy zkrátit. Obecně ale doporučuje držet písmeno tak dlouho, dokud na něj ukazuje ukazovátkem. (Navrátilová 2013) Každé písmeno je vyvozováno s využitím multisenzoriálního přístupu a mezipředmětových vztahů, což znamená, že do procesu učení jsou zapojeny pohybové, hudební, dramatické a výtvarné prvky. Důležitou roli hraje také hmat a jemná motorika. Žáci si již od počátku osvojují tvary velkých i malých, tiskacích i psacích písmen.

2. fáze: 1. stupeň syntézy: syntéza dvou hlásek

Po zvládnutí prvních pěti písmen se přechází k syntéze dvou písmen. Výuka probíhá s využitím destičky (dochází k zapojení hmatu). Oči při čtení současně vykonávají fixační i sakadické pohyby, přičemž práce s destičkou umožňuje nácvik plynulého přechodu mezi těmito pohyby v přesně dané posloupnosti. Při čtení dochází k perifernímu vnímání, kdy oko předem zachytává další písmeno ještě před jeho vyslovením. Proces zahrnuje nejprve vizuální analýzu písmena, po níž následuje jeho rozpoznání a následné vyslovení. Probíhá záměna písmen, nejdříve záměna samohlásek, poté souhlásek.

3. fáze: 2. stupeň syntézy: syntéza tří hlásek – princip jednoslabičnosti

Zpočátku se zaměřujeme pouze na prodloužené vyslovování hlásek, což zpomaluje celý proces. Prodloužení první hlásky má za cíl zaměřit zrak na první písmeno, které je takto prezentováno delší dobu. Zbývající dvě písmena jsou vnímána okrajově, což usnadňuje jejich rychlejší rozpoznání.

4. fáze: 3. stupeň syntézy: syntéza čtyř hlásek

Čtení čtyřpísmenných slov se stále liší od přirozené řeči, neboť je kladen důraz na pečlivou výslovnost. Nejprve se začíná se syntézou slov bez prodloužených samohlásek. Poté se přidávají slova s dlouhými samohláskami, které se odlišují výrazným čtením. Během čtení jednotlivých slov děti nepřidávají hlásky navíc a učitel používá pouze smysluplná slova. V závěru se zařazují slova s explozivními hláskami, které lze zdůraznit i pohybem – například bouchnutím do lavice.

B) Čtení ze slabikáře

Nejprve se čte pouze hromadně, přičemž čtecí proces probíhá v pomalejším tempu, aby se upevnil čtecí návyk. Později dochází ke kombinaci hromadného čtení s individuálním čtením, kde tempo čtení určuje centrální nervová soustava na základě rychlosti zpracování informací (dodržuje se individuální přístup). V první třídě by mělo být čtení zhruba osmdesát procent společné s učitelem. Učitel dbá hlavně na správnou intonaci. (Navrátilová 2013)

### 3.2.3 Srovnání analyticko-syntetické metody a metody Sfumato

Obě metody, analyticko-syntetická i Sfumato, jsou rozděleny do jednotlivých částí, které jsou stupňovány. Je třeba postupovat od nejjednoduššího a žáky zprvu na samotné čtení připravit.

**Hlavní rozdíly**

- Analyticko-syntetická metoda se zaměřuje v počátečním období především na jazykovou přípravu dětí na čtení. V první fázi je kladen velký důraz na rozvoj fonematického sluchu a hlasovou výchovu.

- Analyticko-syntetická metoda učí děti dlouhé hlásky hned od počátku, metoda Sfumato je vyučuje až v poslední fázi syntézy.

- V analyticko-syntetické metodě se cvičí analýza a syntéza slabik. Pro metodu Sfumato je to zpívání hlásek a následně slov, která jsou brána jako celky.

- Analyticko-syntetická metoda se věnuje porozumění textu výrazně později, protože je pro ni zásadní trénování slabik. Sfumato klade důraz na porozumění čtenému téměř od samého počátku.

**Podobnosti**

- Obě dvě metody vyučují každou hlásku ve spojení se všemi čtyřmi grafémy.

- Ačkoli analyticko-syntetická metoda nepovažuje dramatizaci za prioritní i zde je doporučováno zahrnovat do výuky čtení doplňkové hry, Orffovy hudební nástroje a další aktivity pro rozvoj hrubé a jemné motoriky. Metoda Sfumato ji naopak vnímá jako klíčový prvek pro rozvoj dobrého přednesu čteného textu.

- Hromadné a následně individuální čtení.

- Odstupňování učebnic – nejprve Živá abeceda, slabikář, čítanky a později mimočítankovou četbu.

Srovnání obou metod

| Kategorie | Analyticko-syntetická metoda | Metoda Sfumato |
|---|---|---|
| Pořadí výuky hlásek | V první etapě se žáci seznamují s hláskami s, l, m p a samohláskami a, e, i o u. | Specifické pořadí: O, S, B, U, A. Cílem je maximální kontrast mezi hláskami. Období "OSBUA" může trvat až pět měsíců. |
| Výuka tvarů písmen | Nové písmena poznávají ve čtyřech tvarech (velká, malá, tiskací psací). | Od začátku se učí všechny čtyři podoby písmen (velká, malá, tiskací i psací). |
| Výuka délky hlásek | Krátké a dlouhé samohlásky se rozlišují od začátku. | Krátké hlásky se na začátku exponují dlouze. Dlouhé hlásky až v poslední fázi syntézy. |
| Důraz na hlasitost a délku čtení | Není kladen zvláštní důraz. | Velký důraz na hlasitost, srozumitelnost a délku čtení, až ke zpívání hlásek. Děti se učí pracovat s dechem a břišním lisem. |
| Dramatizace | Méně propracované, dramatizace spíše jako doplněk. | Důraz na dramatizaci, která podporuje rozvoj řeči. |
| Slabikář/učebnice | Běžně dostupné, různé formáty. | Speciální učebnice vytvořené pro 1. a 2. ročník. |
| Pomůcky | Papírové hlásky, které se zakládají do desek. | Destičky s umělohmotnými písmeny. |

(Košek Bartošová 2014; Wildová a kol. 2021)

# 4 Porovnávání metody analyticko-syntetické a metody Sfumato

Osvojení si dovednosti čtení představuje jednu ze základních kompetencí, nezbytných pro další vzdělávání a úspěšné fungování v moderní společnosti. Výběr metody nácviku čtení hraje podstatnou roli v počátcích školní docházky a může významně ovlivnit nejen technickou stránku procesu čtení, ale i rozvoj porozumění textu a celkový vztah ke čtenářství. Způsob osvojování elementárního čtení má proto zásadní význam a je předmětem odborného zájmu a diskuzí.

Vzhledem k dominantnímu postavení analyticko-syntetické metody a současnému zavádění a zkoumání účinnosti metody Sfumato, považujeme za relevantní a přínosné provést jejich komparaci v kontextu reálné výuky na konkrétní základní škole. Cílem této výzkumné části bakalářské práce je proto porovnat analyticko-syntetickou metodu a metodu Sfumato z hlediska jejich využití v počátečním čtení a analyzovat vnímání učitelů ohledně jejich silných a slabých stránek a vlivu na rozvoj čtenářských dovedností žáků.

Na základě polostrukturovaných rozhovorů s učiteli se pokusíme identifikovat výhody a případné nevýhody obou metod, jejich dopad na osvojování čtenářských dovedností u dětí s lehkým mentálním postižením a faktory, které mohou ovlivnit úspěšnost jejich aplikace.

Výzkumná část je rozdělena do několika podkapitol. Nejprve je představena metodologie výzkumu, včetně výběru výzkumného vzorku, použitých metod sběru dat a způsobu jejich analýzy. Následně jsou prezentovány výsledky výzkumu, které jsou doplněny o interpretaci zjištění a jejich diskuzi v kontextu teoretických východisek práce.

Cílem této části práce je nejen srovnání obou metod na základě získaných dat, ale také přispění k odborné diskuzi o efektivitě různých přístupů k výuce počátečního čtení u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

## 4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem praktické části je porovnání efektivity dvou metod prvopočátečního čtení u dětí s lehkým mentálním postižením (LMP) v reálné školní praxi. Zaměříme se na kvalitativní analýzu zkušeností pedagogů.

Hlavní výzkumná otázka: „Která metoda vede k efektivnějšímu osvojení základů čtení u dětí s LMP?“

Na základě tohoto hlavního cíle byly formulovány následující výzkumné otázky:

VO1: Jaké jsou hlavní rozdíly vnímané pedagogy v použití analyticko-syntetické metody a metody Sfumato při výuce počátečního čtení u dětí s lehkým mentálním postižením?

VO2: Jak pedagogové hodnotí účinnost obou metod z hlediska rozvoje čtenářských dovedností žáků?

VO3: Jaké výhody a případné obtíže vnímají učitelé při používání těchto metod v praxi?

VO4: Jaký je subjektivní pohled učitelů na zapojení žáků do výuky čtení při použití každé z metod?

VO5: Co učitelé považují za významné faktory ovlivňující efektivitu výuky čtení u žáků s lehkým mentálním postižením?“

## 4.2 Výzkumný design a metodologie

Pro účely této bakalářské práce byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup. Tento přístup nám umožní hloubkovou analýzu zkušeností pedagogů a jejich postojů v oběma metodám počátečního čtení.

Jedna z definic kvalitativního výzkumu nám říká, že kvalitativní výzkum se zaměřuje na: *„zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“.* (Švaříček, Šeďová a kol. 2010, str. 17)

Jak uvádí Disman, kvalitativní výzkum představuje nenumerické zkoumání a interpretaci sociální reality. Jeho hlavním cílem je odhalit význam, který je sdělovaným informacím přisuzován. Jinými slovy – kvalitativní výzkum usiluje o hlubší pochopení lidí v jejich sociálních situacích. (Disman 1993).

Mezi hlavní výhody kvalitativního výzkumu patří:

- Přirozené prostředí – výzkum probíhá v reálných podmínkách.
- Individuální přístup – zaměřuje se na jedinečné zkušenosti jednotlivců či skupiny jednotlivců.
- Hloubkové porozumění – zkoumání jedince, skupiny nebo události vede k získání detailního popisu a komplexního vhledu do jejich perspektivy.

- Flexibilita – výzkumný proces lze přizpůsobit situaci a nově získaným poznatkům.
- Otevřenost novým poznatkům – není omezen předem stanovenými hypotézami, po výzkumu dat mohou být formulovány nové hypotézy, nebo teorie. (Hendl 2016)

Za zásadní limity kvalitativního výzkumu je považováno:

- Silná redukce počtu sledovaných jedinců (ale možnost získání detailnějších informací).
- Generalizace na populaci je problematická a někdy i nemožná. (Disman 1993)

Při volbě kvalitativního výzkumu si uvědomujeme, že dochází k určité redukci informací. Namísto zkoumání širokého okruhu respondentů se zaměřujeme na hloubkovou analýzu menšího počtu účastníků, což nám umožňuje získat podrobnější data.

I když kvalitativní výzkum vykazuje nižší reliabilitu (kvůli slabé standardizaci), může dosahovat relativně vysoké validity, jak uvádí Disman. Důvodem je, že výzkum není omezený standardizací, což umožňuje volnější formu otázek a odpovědí, jež nevyžaduje taková omezení, jaká jsou běžná v kvantitativním výzkumu. (Disman 1993)

V kvalitativním výzkumu se nejčastěji používají tyto techniky sběru dat: rozhovory, pozorování, analýzu textů a dalších materiálů, což nám právě umožňuje komplexnější pohled na zkoumanou problematiku. (Disman 1993)

## 4.3 Popis výzkumného prostředí a účastníků

Výběr konkrétní základní školy pro výzkumné šetření byl proveden s ohledem na několik kritérií, která umožní relevantní a komplexní zjištění v souvislosti s tématem bakalářské práce. Mezi hlavní kritéria patřila:

- **Zastoupení obou metod čtení**: byla vybrána škola, která používá analyticko-syntetickou metodu a metodu Sfumato, které jsou klíčové pro výzkum.

- **Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP):** s ohledem na inkluzi byla vybrána škola s praxí ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

- **Spolupráce:** základním předpokladem spolupráce byla ochota vedení školy a pedagogů.

Vybraná škola s právní subjektivitou, kterou navštěvuje přibližně 220 žáků, klade důraz na principy inkluzivní vzdělávání. Vzdělávání žáků od prvního do devátého ročníku je realizováno v oboru 79-01-C/01 Základní škola, a to dle školního vzdělávacího programu, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Žáci, u nichž byla stanovena podpůrná opatření, jsou vzděláváni podle školního vzdělávacího programu s upraveným obsahem a očekávanými výstupy.

Tato vzdělávací instituce byla zvolena s ohledem na výše uvedené skutečnosti. Zásadním faktorem pro zařazení této instituce je její přístup k výuce českého jazyka v prvních třídách. Konkrétně se jedná o uplatnění analyticko-syntetické metody, aplikované v 1. B, a metody Sfumato, využívané v 1. A. Zároveň škola klade značný důraz na začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

**Účastníci výzkumu:**

Do výzkumu byli zařazeni učitelé dvou tříd v konkrétní základní škole, ve které se žáci s LMP vzdělávají. Každá třída využívá odlišnou metodu výuky čtení:

- třída A – výuka čtení metodou Sfumato,
- třída B – výuka čtení analyticko-syntetickou metodou.

V každé třídě je žák s LMP, což umožňuje přímé srovnání jejich pokroků v závislosti na zvolené metodě výuky.

**Etické aspekty výzkumu**

Při výběru školského zařízení a realizaci výzkumného šetření byly dodržovány etické principy. Vedení vybrané školy bylo podrobně informováno o cílech a metodách výzkumu a s jejich účastí byl získán svobodný a informovaný souhlas. Stejně tak byla zajištěna anonymita zúčastněných pedagogů a žáků, a získaná data budou použita výhradně pro účely této bakalářské práce.

## 4.4 Vybrané metody sběru dat

Pro získání kvalitativních dat byly realizovány rozhovory s učiteli. Rozhovor patří mezi nejčastěji využívané metody sběru dat v kvalitativním výzkumu. Lze jej charakterizovat jako nestandardizovanou formu dotazování, při níž výzkumník klade otevřené otázky jednotlivým respondentům. Mezi hlavní typy této metody se řadí polostrukturovaný a nestrukturovaný

rozhovor. V rámci našeho výzkumu jsme se rozhodli pro polostrukturovaný přístup. (Švaříček, Šeďová a kol. 2010)

Polostrukturovaný rozhovor byl zvolen s ohledem na možnost získání detailních informací o zkušenostech pedagogů s jednotlivými výukovými metodami, vnímání efektivity metod u žáků s LMP a případné obtíže, se kterými se učitelé setkávají.

Tento přístup umožňuje zachytit výpovědi respondentů v jejich autentické podobě, což je klíčový princip kvalitativního výzkumu. Jak uvádí Švaříček a kol. díky kombinaci předem připravených tematických okruhů a otevřenosti pro spontánní odpovědi poskytuje rozhovor dostatečnou flexibilitu pro přirozený průběh konverzace. (Švaříček, Šeďová a kol. 2010) Dotazovaní mají možnost vyjádřit své subjektivní názory, sdílet vlastní perspektivu a navrhovat souvislosti, které považují za relevantní. Se souhlasem respondentek byly rozhovory nahrány a následně přepsány k dalšímu zpracování a analýze. (Struktura rozhovoru je uvedena v příloze č. 3.)

Jako doplňková metoda sběru dat byla zvolena případová studie, umožňující detailní analýzu a popis jednoho nebo několika málo případů. V této bakalářské práci bude využita „osobní případová studie“, kterou Hendl (2016, s. 105) definuje jako „*podrobný výzkum určitého aspektu u jedné osoby… zkoumají se možné příčiny, determinanty, faktory, procesy, zkušenosti, jež k ní měly vztah*“.

V další klasifikaci Hendl cituje jiného autora Stakeho. Stake (1995) definuje případovou studii jako snahu porozumět určitému sociálnímu objektu v jeho jedinečnosti a komplexitě. V tomto kontextu bychom využili jeho koncept „*intrinsitní případové studie*“, která se soustředí na zkoumaný případ sám o sobě, bez ohledu na širší souvislosti. Výzkumník se nezaměřuje na testování hypotéz či tvorbu teorie, ale na detailní analýzu vnitřních aspektů konkrétního případu – například dítěte, pacienta či organizace. Prostřednictvím hlubokého popisu vybraných stránek případu se snaží dosáhnout komplexního porozumění a objasnit vzájemné propojení jeho jednotlivých částí. Významnou výhodou tohoto přístupu je možnost intenzivního zkoumání specifických charakteristik zkoumaného subjektu, což umožňuje důkladné porozumění jeho dynamice a kontextu. (Stake 1995 in Hendl 2016)

## 4.5 Rozhovory: průběh a interpretace

Sběr dat pro tuto část výzkumného šetření proběhl v období od února do března roku 2025, kdy byly provedeny individuální rozhovory s učitelkami obou sledovaných tříd. S jejich informovaným souhlasem byly rozhovory zaznamenávány pomocí audiozáznamu a zároveň byly pořizovány písemné poznámky pro zajištění následné analýzy. Tyto rozhovory byly následně doplněny přímým pozorováním výuky čtení v jednotlivých třídách, což umožnilo získat potřebná data pro vypracování případových studií.

Při interpretaci rozhovorů jsme využili komparativní analýzu, která se zaměřuje na identifikaci podobností a odlišností mezi zkoumanými entitami, jevy či událostmi. Tento proces napomáhá k určení vztahů mezi nimi a k odhalení jejich potenciálních příčin a důsledků. (Linhart, Vodáková 2017)

V našem případě tuto metodu můžeme velmi efektivně využít k prozkoumání podobností a rozdílů ve zkušenostech, přístupech a názorech na výuku čtení u dětí s lehkým mentálním postižením (LMP).

Úspěšnost komparativní analýzy je podmíněna jasně stanovenými kritérii srovnání.

**Kritéria hodnocení:**

1. Charakteristika metody – srovnání metod výuky čtení.
2. Pedagogické strategie pro žáky s LMP – jaké konkrétní pedagogické strategie jsou používány (zaměření výuky, úpravy ve výuce, pomůcky, individualizace výuky).
3. Specifické problémy u žáku s LMP, vnímané výzvy – identifikace a porovnání vnímaných výzev, v čem se liší.
4. Doporučení/rady – jaká doporučení učitelky zdůrazňují.

**Interpretace rozhovorů:**

Oba rozhovory se zaměřují na zkušenosti učitelek s výukou čtení, a to zejména u dětí s lehkým mentálním postižením (LMP). Přestože obě pedagožky pracují s heterogenní skupinou žáků, jejich přístupy a zkušenosti se v některých ohledech liší, což je dáno především odlišnou metodou výuky čtení, kterou primárně používají.

Vzhledem k tomu, že obě respondentky vyučovaly tyto žáky již v prvním ročníku ve školním roce 2023/2024, disponují přímou zkušeností s aplikací uvedených metod

od počátku jejich školní docházky. V současnosti pokračují ve výuce týchž žáků ve druhém ročníku.

**Respondentka 1 (R1)**: třídní učitelka ve třídě 2. A, ve které probíhá výuka čtení metodou Sfumato. Má 5letou pedagogickou praxi s dětmi s LMP, výuce čtení se věnuje 2 rokem. Absolvovala základní seminář Márie Navrátilové Sfumato – Splývavé čtení a následně i navazující letní školu Sfumata.

**Respondentka 2 (R2)**: třídní učitelka ve třídě 2. B, kde probíhá výuka čtení s využitím analyticko-syntetické metody. Má dlouholetou pedagogickou praxi na prvním stupni ZŠ (14 let). Analyticko-syntetickou metodu (ASM), kterou používá ve výuce, si v průběhu doby přizpůsobila pro heterogenní skupinu žáků.

**Rozbor otázek**

Otázka č. 1 - Jak dlouho se věnujete výuce čtení a jaké máte zkušenosti s prací s dětmi s lehkým mentálním postižením?

- R1: „*5 let praxe a toho 2 roky výuka čtení na prvním stupni ZŠ.*“
- R2: *Této problematice se věnuji od té doby, co jsem nastoupila do této školy, tedy celkem 14 let.*“

Otázka č. 2 - Jak jste se seznámili s metodou výuky čtení, kterou ve své třídě používáte? Absolvovali jste nějaké školení či odbornou přípravu?

- R1: ano, absolvovala seminář a letní školu Sfumata.
- R2: ne, přejala výukovou metodu od školy, ve které začala pracovat.

**Závěr - rozdíl:** Je zde výrazný rozdíl v délce praxe a dále k výuce metodou Sfumato je potřeba absolvovat povinný akreditovaný kurz, na rozdíl od výuky ASM.

Otázka č. 3 - Jak byste stručně charakterizovala metodu, kterou ve výuce používáte?

- R1: popisuje metodu Sfumato tak, jak ji poznala na školení. Zapojení pěti smyslů, pohybový, hudební, dramatický, výtvarný prvek, hmat, jemná motorika, tóny, zvuky, tlačené hlásky s výbuchem, mimický doprovod. Děti u učení syčí, volají a tlačí. Výuka probíhá v pěti daných etapách.

- R2: popisuje ASM jako „tradiční“ metodu, se kterou začínala podle učebnic. Nejprve důsledný rozvoj fonematického sluchu – důsledná fonetika samohlásek, postupné přidávání souhlásek, syntéza hlásek do slabik, slabik do slov.

**Závěr - rozdíl:** Zatímco respondentka 1 popisuje metodu Sfumato jako multisenzoriální a propracovanou, respondentka 2 popisuje analyticko-syntetickou metodu spíše ve smyslu postupu od hlásek ke slovům a zdůrazňuje její adaptaci pro heterogenní skupinu.

Otázka č. 4 - Jakým způsobem je výuka čtení u dětí s LMP ve vaší třídě organizována (struktura hodin, délka výuky, materiály apod.)?

- R1: struktura hodiny má pravidelný řád, na začátku je opakování, poté práce s textem a jeho procvičování, je zde časté střídání aktivit (kresba, dramatizace), zapojení všech 5 smyslů. Hodinu zakončují kreativně, děti kreslí, nebo zkouší dramatizaci. Využívá materiály doporučené autorkou Navrátilovou pro metodu Sfumato.
- R2: hodiny čtení propojuje s psaním, kombinuje různé varianty čtení, při čtení využívá aktivity pro zvýšení čtení s porozuměním, pracovní listy pro práci s textem a další pomůcky. Využívá rozmanité materiály a pomůcky podle toho, jak ji osloví a jeví se ji jako přínosné.

**Závěr - rozdíl:** Ačkoli v obou případech je hodina postavená na střídání různých činností, tyto činnosti se značně liší. Respondentka 1 hraje často hry, děti kreslí nebo využívají prvky dramatické výchovy. Respondentka 2 kombinuje hodinu čtení se psaním a střídá formy čtení k posílení čtenářských dovedností. Další rozdílnost vyplývá z použití odlišných pomůcek - striktní používání pomůcek pro Sfumato u jedné a výběr z různorodých zdrojů u druhé respondentky.

Otázka č. 5 - Jaké konkrétní strategie a pomůcky používáte pro podporu žáků s LMP?

- R1: vychází z IVP žáka, pomoc asistenta pedagoga (AP), úkoly dělí na menší části, individuální přístup, vizuální pomůcky, interaktivní učení, podpora spolupráce, skupinové aktivity.
- R2: vychází z IVP žáka, vizuální pomůcky, využití AP, speciální učebnice pro žáka s LMP, projektové práce ve třídě, zapojování do kolektivu.

**Závěr - podobnost:** Jak v jednom, tak i v druhém případě je patrné zapojení různých činností, které mají za cíl podpořit rozvoj čtení. Obě pedagožky nezávisle na své primární

metodě zdůrazňují, že při práci s dětmi s LMP je nezbytný individuální přístup a využití vizuálních, respektive názorných pomůcek, zapojení celého kolektivu a hojné využívání skupinových prací.

Otázka č. 6 - Jak žáci s LMP na tuto metodu reagují? Jaké jsou jejich nejsilnější a nejslabší stránky při učení čtení?

- R1: „*Žáci s LMP reagují na metodu Sfumato velmi dobře. Za mě je Sfumato jako stvořené právě pro tyto děti.*“ Za silnou stránku považuje snaživost žáků s LMP, za slabou menší slovní zásobu, potíže s porozuměním čtenému, problémy s udržením pozornosti.
- R2: zastává názor že i děti s LMP se zvládnou naučit číst ASM, i když to může trvat déle. Za silnou stránku také považuje snaživost, za slabou nízkou výdrž soustředění, potíže s porozuměním významu slov, potřeba více času pro osvojení učiva, potíže se čtením delších slov.

**Závěr – rozdíl i podobnost:** Hlavní rozdíl v názorech spočívá v preferované metodě výuky čtení pro tyto žáky. Respondentka 1 je přesvědčena o ideálnosti metody Sfumato pro děti s LMP. Naopak, respondentka 2 zastává názor, že i analyticko-syntetická metoda (ASM) je pro tyto žáky vhodná, byť může proces osvojování čtení trvat déle.

Obě respondentky se shodují v identifikaci silných stránek žáků s LMP, kterou je jejich snaha a ochota se učit. Rovněž se shodují v hlavních slabých stránkách, které jim ztěžují proces čtení: omezená slovní zásoba, potíže s porozuměním čtenému textu a problémy s udržením pozornosti.

Otázka č. 7 - Jak byste hodnotili pokrok žáků s LMP v osvojení čtení? Jak rychle postupují ve srovnání s ostatními žáky?

- R1: osvojování čtení je pomalejší, důležité je neustále opakovat a motivovat žáky.
- R2: pokrok hodnotí individuálně dle možností žáka. Žáci s LMP v porovnání s ostatními postupují pomaleji, ale pokrok tam je a je potřeba je neustále oceňovat a chválit.

**Závěr – podobnost**: Lze tedy konstatovat, že obě učitelky vnímají pomalejší tempo osvojování čtení jako charakteristické pro žáky s LMP a shodují se na významu podpůrných strategií, jako je opakování a motivace, přičemž respondentka 2 navíc zdůrazňuje důležitost individuálního hodnocení a pozitivní zpětnou vazbu.

Otázka č. 8 - Jaké specifické obtíže se u těchto žáků nejčastěji objevují? Jak se je snažíte překonat?

- R1: potíže s porozuměním různým pojmům, omezená slovní zásoba, Zadávání jednoduchých úkolů, opakování, vizuální pomůcky.
- R2: ve druhé přídě se objevují potíže nedodržováním délek samohlásek, problémy s měkkými a tvrdými samohláskami, a dě, tě, ně a dále pochopení významu čteného. Zde je již vidět, že tito žáci začínají mít větší problémy se zvládnutím učiva. Neustále se vracet a opakovat.

**Závěr – podobnost:** Obě učitelky si všímají jak obecných (omezená slovní zásoba, porozumění), tak i specifických (rozlišování hlásek) obtíží u žáků s LMP. Shodují se na významu opakování jako základní podpůrné strategie, přičemž respondentka 1 navíc vyzdvihuje důležitost zjednodušení úkolů a vizuální podpory.

Otázka č. 9 - Jakým způsobem hodnotíte úspěšnost výuky čtení u dětí s LMP? Jaké ukazatele (např. plynulost, porozumění textu) považujete za klíčové?

- R1: žáci by měli číst souvisle, nejdůležitější je však porozumění textu.
- R2: nemusí být plynulost, mohou slabikovat, snažíme se o maximální porozumění textu.

**Závěr – podobnost:** Obě respondentky považují porozumění za stěžejní aspekt čtenářské gramotnosti u žáků s LMP. Liší se však v míře důrazu na plynulost čtení, přičemž respondentka 2 klade větší důraz na porozumění i za cenu méně plynulého čtení.

Otázka č. 10 - Měli jste možnost seznámit se s druhou metodou výuky čtení (Sfumato/analyticko-syntetická metoda)? Jaké v ní vidíte hlavní rozdíly oproti metodě, kterou používáte?

- R1: ano, zná základní principy druhé metody. Hlavní rozdíl vidí v tom, že metoda Sfumato skládá jednotlivé hlásky ve slovo, ne ve slabiky. „*Nečteme po písmenech, ale souvisle, Sfumato je metodou zpívanou, přecházíme z písmene na písmeno, prodlužujeme délku hlásek.*“
- R2: dívala se na videa, ale byla i v hodině kolegyně. „*U metody Sfumato mi vadí to, že hned od začátku nedodržují délku samohlásek, přehání ty délky.*“

**Závěr:** Obě respondentky projevily povědomí o druhé metodě výuky čtení, kterou samy primárně nevyužívají. K metodě druhé kolegyně se staví kriticky.

Otázka č. 11 - Domníváte se, že by druhá metoda mohla být pro žáky s LMP efektivnější?

- R1: *„Myslím si, že metoda Sfumato dětem s LMP plně vyhovuje, nevidím analyticko-syntetickou metodu přínosnější.“*
- R2: *„Nedomnívám se, že metoda Sfumato je efektivnější, než mnou používaná metoda analyticko-syntetická.“*

**Závěr – rozdíl:** V otázce efektivity metody Sfumato pro žáky s lehkým mentálním postižením se názory obou respondentek výrazně liší. Respondentka 1 je pevně přesvědčena o tom, že metoda Sfumato plně vyhovuje potřebám těchto dětí. Naopak, respondentka 2 nesdílí toto přesvědčení a nedomnívá se, že by metoda Sfumato byla pro žáky s LMP efektivnější než jí preferovaná analyticko-syntetická metoda. Tento rozpor v názorech poukazuje na rozdílné zkušenosti a interpretace účinnosti jednotlivých metod v kontextu výuky čtení u žáků s LMP.

Otázka č. 12 - Jaké prvky z druhé metody by podle vás mohly být přínosné pro výuku čtení ve vaší třídě?

- R1: s metodou Sfumato je naprosto spokojená a nevidí důvod přebírat jakékoliv prvky z jiné metody.
- R2: nemá problém s užitím prvků z jiné metody, používá zdůraznění počáteční hlásky a metodu zpívaného čtení při logopedických cvičení u koktavosti.

**Závěr – rozdíl:** V otázce přijímání prvků z jiných metod výuky čtení se názory obou respondentek liší. Lze tedy konstatovat, že zatímco respondentka 1 preferuje držet se metody Sfumato, která se jí osvědčila, bez integrace cizích prvků, respondentka 2 je ochotná a schopná kombinovat různé přístupy s cílem optimalizovat výuku pro své žáky, zejména v oblasti logopedické intervence.

Otázka č. 13 - Jaké hlavní výzvy se pojí s výukou čtení u dětí s LMP?

- R1: uvádí, že je nutno počítat s tím, že tito žáci mají omezenou slovní zásobu, potíže s pamětí, zrakovým a sluchovým vnímáním, omezenou pozorností což vše zpomaluje proces učení.
- R2: hlavní výzvy vidí hlavně v nárocích na učitele, výuka dětí s LMP je náročná na trpělivost, empatii, tvořivost, schopnost reagovat na individuální potřeby dítěte.

**Závěr – podobnost:** Lze shrnout, že obě učitelky vnímají výuku čtení u žáků s LMP jako specifickou a náročnou. Respondentka 1 akcentuje především kognitivní a percepční bariéry

na straně žáků, zatímco respondentka 2 vyzdvihuje především zvýšené nároky na pedagogické kompetence a osobnost učitele.

Otázka č. 14 - Co by podle vás mohlo pomoci zlepšit efektivitu výuky čtení pro tyto žáky?

- R1: využívání kombinace hmatového, zrakového a sluchového vnímání, proto doporučuje metodu Sfumato.
- R2: více číst s dětmi, více se jim věnovat, individuální přístup, motivovat je ke čtení tematickými knížkami, číst kratší dobu, ale častěji.

**Závěr – rozdíl:** obě respondentky sice nabízejí konkrétní návrhy, liší se svým pojetím. Respondentka 1 vidí klíč k efektivnější výuce v implementaci multisenzoriálních metod, zatímco respondentka 2 klade důraz na kvantitu a kvalitu interakce mezi učitelem a žákem a na posílení vnitřní motivace ke čtení.

Otázka č. 15 - Jaké doporučení byste dali učitelům, kteří začínají pracovat s dětmi s LMP při výuce čtení?

- R1: individuální přístup a přizpůsobení výuky podle jeho schopností a dovedností, využití různých pomůcek, projevovat dětem podporu a být trpěliví. Oceňovat i malé pokroky, motivovat k další práci, být trpěliví a projevovat dětem s LMP podporu.
- R2: trpělivost a zkoušet různé metody, každé dítě je jiné, je nutný individuální přístup.

**Závěr – podobnost**: Obě respondentky se shodují na klíčových doporučeních pro učitele, kteří začínají pracovat s dětmi s lehkým mentálním postižením při výuce čtení. Obě zdůrazňují nezbytnost individuálního přístupu ke každému dítěti a přizpůsobení výuky jeho specifickým schopnostem a dovednostem. Obě doporučují využívání různých pomůcek a metod.

Obě učitelky shodně identifikují specifické výzvy spojené s výukou čtení u dětí s LMP, jako je omezená slovní zásoba, potíže se zrakovou diferenciací a sluchovým vnímáním, problémy s krátkodobou pamětí a udržením pozornosti. V návrzích na zlepšení efektivity výuky se objevuje důraz na multisenzoriální přístupy, individuální práci a motivaci žáků.

Lze tedy uzavřít, že obě pedagožky považují individualizovaný přístup, trpělivost a flexibilitu v metodách za základní kameny úspěšné výuky čtení u žáků s LMP.

## 4.6 Případové studie

Za účelem realizace praktické části bakalářské práce bylo nezbytné získat relevantní informace o jednotlivých žácích. Při zpracování případové studie byla využita analýza osobní dokumentace konkrétního žáka, dále byl proveden rozhovor s jeho třídní učitelkou a zúčastněné pozorování během výuky čtení.

**Případová studie 1**

Jméno: Anna (jméno bylo změněno)

Věk: 8 let

Třída: 2. B

Metoda čtení: analyticko-syntetická metoda

Tato případová studie se zaměřuje na žákyni Aničku, narozenou v roce 2016, u které bylo na základě vyšetření Školského poradenského zařízení (ŠPZ) vydáno doporučení pro vzdělávání se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Záměrem této studie je komplexně shrnout získané informace o Anně, a to včetně doporučení obsažených v relevantní dokumentaci.

**I. Základní informace o žákyni**

Anička zahájila školní docházku v 1. ročníku základní školy dne 1. září 2024. V aktuálním školním roce 2024/2025 již navštěvuje 2. třídu. Nicméně, žádost o poradenskou pomoc byla podána ještě před nástupem do školy. Díky tomu Anička absolvovala vyšetření ve školském poradenském zařízení (ŠPZ) před zahájením povinné školní docházky, a do první třídy tak nastoupila již s platným doporučením k podpůrným opatřením.

**II. Popis žákyně**

Anička je drobné postavy, tichá dívka, ale usměvavá a přátelská. Pracovní tempo žákyně je pomalejší vzhledem k jejím schopnostem a k narušené pozornosti. Dívka je hravá, ráda se zapojuje do skupinových aktivit a s ostatními dětmi má přátelské vztahy. Mezi její oblíbené činnosti patří kreslení. Pokud jí něco nejde, nebo se jí nechce, velmi rychle vzdává své snažení se slovy, že to neumí.

**III. Závěry vyšetření ŠPZ**

Na základě odborného vyšetření realizovaného ve školském poradenském zařízení, které proběhlo nejprve v pedagogicko-psychologické poradně (PPP) a následně ve speciálně

pedagogickém centru (SPC), byla u Aničky diagnostikována potřeba podpůrných opatření třetího stupně. Tato opatření byla evidována pod identifikátorem znevýhodnění 01M0000. Zároveň bylo doporučeno vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP), který vychází z rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), s minimálně doporučeným rozsahem úprav očekávaných výstupů a zajištěním podpory prostřednictvím asistenta pedagoga. Závěrem zpráva ŠPZ konstatovala, že v nejlepším zájmu žákyně by bylo její vzdělávání ve škole zřízené podle § 16 školského zákona.

**IV. Úroveň kognitivních schopností**

Psychologickým vyšetřením bylo u Aničky zjištěno snížení úrovně kognitivních schopností, které jako celek spadají do pásma lehkého mentálního postižení. Výkony v jednotlivých sledovaných oblastech byly vcelku vyrovnané, avšak byly patrné deficity ve všech sledovaných oblastech.

Pozornost: žákyně vyžaduje časté střídání aktivit. Během vyučování bývá často rozptýlená. Během individuální výuky je vždy více pracovitá a soustředěná.

Paměť: Aniččina paměť je krátkodobá a narušená. Proto je vždy nutné a důležité slovní pokyny zopakovat. Při individuální práci jsou v hojné míře využívání názorné pomůcky.

**V. Úroveň mluveného projevu a jeho porozumění**

Byly identifikovány obtíže v řeči (opožděný vývoj řeči), proto je velký důraz je kladený právě na rozvoj řeči. Bylo doporučeno rozvíjet řeč ve všech jazykových rovinách za pomocí vyprávění příběhů, čtení pohádek atd. a tím pádem i zvyšovat slovní zásobu. Objevily se i logopedické potíže, a proto je nutná i logopedická podpora.

**VI. Zrakové a sluchové vnímání**

Byla zjištěna narušená schopnost sluchové diferenciace – Anička má problémy s určováním počtu písmen ve slově, určováním prvního, posledního písmene, nedodržuje délky samohlásek.

U zrakového vnímání má Anička problémy s pravolevou orientací, byly doporučeny například pomůcky typu obrázkové loto, skládanky, hledání dvojčat a rozdílů mezi obrázky. A dále upevňování a podporování správných očních pohybů pomocí řazení obrázků zleva doprava.

## VII. Hodnocení úrovně čtení

Na základě zúčastněného pozorování, které proběhlo v březnu 2025 je aktuální úroveň čtení následující:

- Výuka čtení probíhala v 1. ročníku analyticko-syntetickou metodou za využití Živé Abecedy a Slabikáře pro 1. ročník základní školy (nakl. Nová škola – DUHA).
- Nyní, ve 2. ročníku žáci pokračují s čítankou *Moje první čítanka* od Jiřího Žáčka.
- Anička používá na základě doporučení a IVP slabikář „*Od A do Z*“ - slabikář pro první stupeň základní školy, díl 2 (nakladatelství Parta).
- Anička čte výrazně pomaleji než spolužáci. Její čtenářské dovednosti jsou omezeny na čtení jednoduchých slov, která jsou tvořena otevřenými slabikami. To odpovídá fázi slabikářového období ve vývoji čtení.
- Zvládá pouze jednoduchá slova typu otevřených slabik (maso, pole, máma, Pepa). Zavřená slabika je už horší – např. pyl, mák, sůl.
- Nemá ještě správně zafixována všechna písmena. Nečte spojitě dvojhlásky au, ou (ale a-u, o-u) nedodržuje délky samohlásek.
- Čtení není příliš hlasité, spíše tišší.
- Vzhledem k Aniččiným potřebám je klíčová individuální práce s asistentem pedagoga. V hodinách čtení se pro podporu jejího čtenářského rozvoje využívají různé metody a materiály, včetně kartiček s písmeny, puzzle a pracovních listů zaměřených na rozvoj fonematického sluchu a nácvik čtení slabik a jednoduchých slov.
- Paní učitelka aktivně řeší Aniččiny potíže a ve spolupráci s asistentem pedagoga usiluje o její maximální rozvoj.

## Případová studie 2

Jméno: Jan (jméno bylo změněno)

Věk: 7 let

Třída: 2. A

Metoda čtení: Sfumato

Druhá případová studie se zabývá žákem Janem, narozeným v roce 2017, u kterého taktéž byla podána žádost o poskytnutí poradenské pomoci a ŠPZ vydalo doporučení pro vzdělávání žáka s podpůrnými opatřeními.

**I. Základní informace o žákovi**

Jenda je také v současné době žákem druhého ročníku. Navštěvuje 2. A třídu, ve které byla zvolena metoda čtení Sfumato. Žádost o vyšetření byla jeho rodiči, na rozdíl od Anny, podána až v průběhu 1. ročníku, a to z důvodu výukových obtíží.

**II. Popis žáka**

Jenda je také drobnější postavy. Je kamarádský, ostatní spolužáci ho mají rádi. Je velmi komunikativní, když sedí sám dokáže se lépe soustředit, pokud sedí se spolužákem je živější a nedává pozor. Jenda je velmi rád chválen. Pochvala ho motivuje k další práci.

**III. Závěry vyšetření ŠPZ**

Ve speciálně pedagogických zkouškách se celkový výkon Jendy pohybuje při spodním pásmu podprůměru. V ostatních specifických subtestech byly zjištěny deficitní výsledky, s potřebou rozvíjet oblast sluchové a zrakové diferenciace, analýzy i syntézy, prostorové orientace i fonologického uvědomování. Tyto oblasti ovlivňují opožděný rozvoj čtení a psaní. Celkově výkon Jendy neodpovídá přiměřenému věku.

Na základě závěrů vyšetření ŠPZ doporučilo škole 3. stupeň podpůrných opatření (PO). Identifikátor znevýhodnění byl stanoven na 01M00K0. Mezi další doporučení patří IVP a podpora asistenta pedagoga ve výuce i školní družině. Bylo doporučeno pokračovat v redukci učiva a v případě neúspěchu přistoupit k výuce dle minimálních výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZŠ).

**IV. Úroveň kognitivních znalostí**

Psychologické vyšetření prokázalo slabší výkony v kognitivním testu, přičemž celkový aktuální výkon Jendy se pohybuje v pásmu lehkého mentálního postižení. Toto je označeno jako prvotní zjištění s velkým rozpětím v profilu kognitivních funkcí (VS 1 až VS 8), což značí nerovnoměrný vývoj kognitivních předpokladů.

Pozornost: zjištěny projevy poruchy pozornosti, nízká koncentrace pozornosti.

Paměť: Jendova paměť je krátkodobá, déle si osvojuje nové věci, potřebuje vedení AP, který mu vše znovu vysvětlí a až pak začíná pracovat.

**V. Úroveň mluveného projevu a jeho porozumění**

Jenda potřebuje podporu v porozumění složitějším mluveným pokynům. Při zadávání instrukcí je proto nezbytné používat jednoduché, jasné a konkrétní věty s jednou klíčovou informací, doplněné o gesta. Pro zajištění porozumění je důležité udržovat oční kontakt.

Asistent pedagoga musí neustále ověřovat, zda Jenda chápe verbální instrukce, zejména ty určené celé třídě.

**VI. Zrakové a sluchové vnímání**

Deficity v této oblasti se podílí na opoždění rozvoje čtení a psaní u Jendy. Konkrétně se jedná o pozvolnější osvojování a zapamatování si písmen. Pro efektivní podporu Jendy je nezbytné rozvíjet specifické dílčí funkce, které mají vliv na čtení. Jedná se o sluchovou diferenciaci (rozlišování hlásek), zrakovou diferenciaci (rozlišování tvarů písmen), analýzu a syntézu (rozkládání a skládání slov), prostorovou orientaci (orientace na stránce, v textu) a fonologické uvědomování (manipulace s hláskami ve slovech).

**VII. Hodnocení úrovně čtení**

Na základě zúčastněného pozorování, které proběhlo v březnu 2025 je aktuální úroveň čtení následující:

- Výuka čtení probíhala v 1. ročníku metodou Sfumato, která má své vlastní učebnice.
- Nyní, ve 2. ročníku, již žáci nemají speciální učebnice k metodě Sfumato, ale pokračují také jako žáci v paralelní třídě s čítankou *Moje první čítanka* od Jiřího Žáčka.
- V oblasti čtení slabik dosahuje Jenda mírně podprůměrné úrovně. Čte pomalu, ale vázaně, mírně slabikuje, zejména u víceslabičných slov.
- Jinak čte v podstatě bez chyb. Mírné váhání se objevuje u tříslabičných slov, ale technika čtení je správná. Při čtení textu jsou výsledky srovnatelné s ostatními spolužáky. Zatím ale nezvládá reprodukci přečteného textu.
- Čtení je přiměřeně hlasité.
- Paní učitelka je přesvědčena o významném vlivu metody Sfumato na jeho pokroky ve čtení.

## 4.7 Zhodnocení a diskuze výsledků

Na základě komparativní analýzy rozhovorů byly porovnány odpovědi respondentek a u jednotlivých kritérií byly identifikovány shody a rozdíly.

1. **Analýza jednotlivých kritérií:**

**Kritérium 1 – charakteristika metody**

V rámci kritéria č. 1, které se zaměřuje na charakteristiku metody výuky čtení, se ukázalo, že respondentky volí rozdílné přístupy v závislosti na své praxi a osobních preferencích. První

respondentka využívá metodu Sfumato, kterou vnímá jako ideální metodu pro žáky s LMP. Vyzdvihuje především její multisenzoriální charakter – tedy to, že zapojuje všech pět smyslů. Do výuky cíleně zařazuje také pohybové, hudební i dramatické prvky, což podle ní pomáhá dětem lépe se soustředit a osvojit si čtenářské dovednosti hravou formou. Naopak respondentka 2 využívá analyticko-syntetickou metodu, kterou upravuje podle potřeb heterogenní skupiny žáků. Její přístup klade důraz na fonetický rozvoj v počáteční etapě výuky čtení a systematické osvojování hlásek a slov, přičemž metodu přizpůsobuje individuálním možnostem a tempu jednotlivých žáků.

Tato rozdílnost ukazuje nejen variabilitu přístupů k výuce čtení, ale i důležitost volby metody v závislosti na konkrétní skupině žáků a pedagogických zkušenostech učitele.

**Kritérium 2 – pedagogické strategie pro žáky s LMP**

Obě učitelky kladou důraz na individuální přístup k žákům, využívání vizuálních pomůcek a zapojení různorodých aktivit do výuky.

Respondentka 1 přizpůsobuje výuku individuálním vzdělávacím potřebám žáků (IVP), rozděluje úkoly na menší části a využívá interaktivní učení. Podporuje spolupráci mezi žáky prostřednictvím skupinových aktivit, čímž posiluje sociální vazby a zvyšuje motivaci k učení.

Respondentka 2 rovněž vychází z IVP a využívá vizuální pomůcky a používá speciální učebnice určené pro žáky s LMP. Taktéž často zařazuje projektové práce, které podporují integraci žáků do kolektivu a rozvíjejí jejich schopnosti v různých oblastech.

Obě učitelky se shodují na důležitosti individuálního přístupu, využívání názorných pomůcek a zapojení žáků do kolektivních aktivit. Tyto strategie jsou v souladu s doporučeními odborníků na speciální pedagogiku, kteří zdůrazňují význam činnostního učení, projektového vyučování a dramatické výchovy při práci s žáky s LMP.

**Kritérium 3 – specifické problémy žáků s LMP – vnímané výzvy**

Obě respondentky se shodují, že proces osvojování čtení u žáků s LMP je náročnější a vyžaduje více času, trpělivosti a opakování.

Respondentka 1 zdůrazňuje význam rozdělení učiva na menší, zvládnutelné části, aby se předešlo přetížení žáků a podpořilo jejich sebevědomí. Také si všímá, že žáci s LMP mají obtíže s porozuměním různým pojmům, kvůli omezené slovní zásobě. Respondentka 2 poukazuje

na to, že žákům s LMP trvá delší dobu, než si osvojí základní čtenářské dovednosti, a proto je důležité poskytovat jim dostatek času a podpory.

**Kritérium 4 – doporučení, rady**

Obě respondentky nezávisle na sobě akcentovaly obdobná doporučení pro pedagogickou praxi, přičemž se shodly na několika hlavních principech efektivní výuky:

Za stěžejní byl označen individuální přístup k žákům, jenž zohledňuje jejich specifické potřeby, schopnosti a tempo učení. Výuka by měla být přizpůsobována jednotlivcům s využitím různorodých pomůcek a metod, mezi něž byly jmenovány například interaktivní tabule, názorné materiály a alternativní didaktické postupy.

Dále byla vyzdvižena potřeba trpělivosti ze strany pedagoga, schopnosti poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu a oceňovat i drobné pokroky v učení. Tento přístup je vnímán jako klíčový pro budování pozitivního vztahu k učení a pro posilování vnitřní motivace žáků.

Závěrem lze uvést, že v pohledu obou respondentek převažuje přesvědčení, že každý žák je jedinečný, a proto by měl být pedagog schopen citlivě a flexibilně reagovat na jeho individuální potřeby. Současně by měl volit takové způsoby práce, jež co nejlépe podpoří rozvoj čtenářských dovedností daného žáka.

**2. Shrnutí hlavních zjištění z případových studií:**

Obě případové studie se zaměřují na žáky s lehkým mentálním postižením (LMP), u kterých byly identifikovány specifické vzdělávací potřeby. U obou žáků se projevují obtíže v oblasti kognitivních schopností, pozornosti, paměti, mluveného projevu a zrakového a sluchového vnímání. Oba žáci vyžadují individuální přístup a podporu ve výuce čtení. Úroveň Aniččina čtení odpovídá slabikářovému období a aktuálně již výrazněji zaostává za svými spolužáky. Zpráva ŠVP konstatovala, že v nejlepším zájmu žákyně by bylo její vzdělávání ve škole zřízené podle § 16 školského zákona. Jenda dosahuje v čtení slabik mírně podprůměrné úrovně, ale čte vázaně a s porozuměním.

**Závěr z případových studií:**

Ačkoli se jedná o žáky s lehkým mentálním postižením, jejich individuální rozdíly jsou natolik výrazné, že je obtížné generalizovat výsledky a vyvodit jednoznačné závěry. Co se týká kognitivních schopností, úrovně mluveného projevu, zrakového a sluchového vnímání, každý žák vykazuje specifické odchylky, které mohou ovlivnit nejen způsob, jakým přijímají a zpracovávají informace, ale také jejich schopnost číst a porozumět textu. Tyto variace se mohou

projevovat i v rozdílné rychlosti osvojování si čtenářských dovedností. V důsledku těchto rozdílů je obtížné jednoznačně určit, která z použitých metod – analyticko-syntetická metoda nebo metoda SFUMATO – je pro dané žáky vhodnější, protože jejich individuální potřeby mohou vyžadovat přizpůsobení metodiky, což znamená, že výsledky mohou být ovlivněny právě těmito variabilními faktory.

**3. Závěrečné shrnutí:**

Můžeme uvést, že se podařilo odpovědět na všechny výzkumné otázky formulované v úvodu práce.

**VO1: Jaké jsou hlavní rozdíly vnímané pedagogy v použití analyticko-syntetické metody a metody Sfumato při výuce počátečního čtení u dětí s lehkým mentálním postižením?**

Hlavní rozdíly mezi metodami respondentky vnímají zejména v přístupu k výuce a míře podpory jednotlivých dílčích dovedností. Analyticko-syntetická metoda klade důraz na systematické osvojování jednotlivých hlásek a jejich spojování do slabik a slov, čímž posiluje fonematické uvědomování. Metoda Sfumato naopak staví na práci s hlasem, rytmem a intonací, přičemž se zaměřuje se na plynulé, zpěvné čtení s důrazem na správnou výslovnost a intonaci. Základní rozdíly v přístupu obou metod jsou shrnuty na straně 39 v této práci.

**VO2: Jak pedagogové hodnotí účinnost obou metod z hlediska rozvoje čtenářských dovedností žáků?**

Obě respondentky se shodly na tom, že obě metody mají potenciál podpořit rozvoj čtenářských dovedností, avšak účinnost každé z nich je podmíněna individuálními schopnostmi žáka. Analyticko-syntetickou metodu oceňuje respondentka zejména proto, že cíleně podporuje rozvoj fonematického sluchu a současně klade výrazný důraz na jazykovou výchovu v období, které předchází nácviku čtení ve slabikáři a má vytvořenou propracovanou systematickou metodiku. Metoda Sfumato byla naopak ceněna pro svou schopnost přirozeně rozvíjet plynulost čtení a podporovat celkové porozumění textu prostřednictvím dramatizace a umožňuje více emoce a přirozenou dětskou hravost.

**VO3: Jaké výhody a případné obtíže vnímají učitelé při používání těchto metod v praxi?**

Obě respondentky viděly výhody ve své používané metodě a nevýhody v technice čtení kolegyně. Za hlavní výhodu analyticko-syntetické metody byla označena její propracovanost, množství dostupných materiálů a možnost snadného přizpůsobení individuálním potřebám žáků. Mezi obtíže byla zařazena vyšší náročnost na pochopení žáky s LMP. U metody Sfumato

bylo pozitivně hodnoceno zapojení rytmu, hlasu, pohybu a emocionality, které mohou zvýšit žákovu motivaci. Mezi problémy byla uvedena výtka na nedodržování délek samohlásek v počáteční fázi výuky čtení.

**VO4: Jaký je subjektivní pohled učitelů na zapojení žáků do výuky čtení při použití každé z metod?**

Učitelka využívající metodu Sfumato vnímá zapojení žáků s lehkým mentálním postižením (LMP) jako velmi intenzivní a přirozené. Metoda je podle ní vhodná právě pro tyto žáky, neboť umožňuje multisenzoriální přístup a aktivní zapojení více smyslů – zrakového, sluchového, hmatového i pohybového. Výuka probíhá v několika etapách, které střídají různé činnosti a tím podporují pozornost žáků. Žáci jsou motivováni, reagují pozitivně a metoda je podle učitelky přirozeně přitahuje. Výuku vnímá jako kreativní a podnětnou, přičemž oceňuje i její přínos v oblasti dramatizace, rytmizace a rozvoje jemné motoriky.

Naopak učitelka preferující analyticko-syntetickou metodu (ASM) vnímá zapojení žáků spíše ve smyslu postupného a systematického osvojování čtenářských dovedností. I když připouští pomalejší tempo, žáci se podle ní dokážou čtení naučit, pokud jsou jim poskytnuty vhodné podmínky a dostatek času. Zdůrazňuje adaptaci metody podle potřeb žáků, využití různých forem čtení a propojení s psaním. U žáků s LMP sleduje zejména porozumění textu, přičemž méně klade důraz na plynulost projevu. Pozitivní zapojení žáků je podle ní podmíněno individuálním přístupem, vhodně zvolenými pomůckami a dostatečnou mírou podpory.

**VO5: Co učitelé považují za významné faktory ovlivňující efektivitu výuky čtení u žáků s lehkým mentálním postižením?“**

Za klíčové faktory byly označeny individuální přístup k žákům, přizpůsobení tempa výuky jejich schopnostem, využívání různorodých pomůcek a metod a důsledná práce s pozitivní zpětnou vazbou. Dále byla vyzdvižena trpělivost pedagoga, schopnost pozitivního posilování i malých pokroků a pružné reagování na aktuální potřeby žáka. Efektivitu výuky výrazně ovlivňuje také míra zapojení žáka, jeho emoční nastavení a celkové prostředí, v němž se výuka odehrává.

Obohacujícím zjištěním bylo, že i při užití rozdílných metod jsou principy jako individualizace výuky, důraz na motivaci a trpělivost jsou hodnoceny jako zásadní determinanty úspěšného zvládnutí čtení.

Za podnětnou lze považovat skutečnost, že respondentky byly schopny reflektovat i výhody metod, které samy primárně nevyužívají, ačkoli míra ochoty integrovat jejich prvky se lišila. Tato skutečnost ukazuje na otevřenost diskurzu o efektivitě různých přístupů k výuce čtení a na potřebu větší metodické flexibility v praxi.

Na hlavní výzkumnou otázku: „**Která metoda vede k efektivnějšímu osvojení základů čtení u dětí s LMP?“** nelze na základě provedeného výzkumu jednoznačně odpovědět. Obě metody vykazují určitou míru efektivity, avšak jejich úspěšnost do značné míry závisí na individuálních dispozicích žáků a schopnosti pedagogů vhodně reagovat na jejich potřeby.

K diskuzi bychom ještě rádi dodali, že v současné době již existuje řada studií a závěrečných prací, které se zabývají úspěšností a efektivitou metody Sfumato. Porovnání s analyticko-syntetickou metodou je častým motivem. Jsou ale i práce, které porovnávají tři metody čtení, například diplomová práce Plavcové (2017). Práce se od sebe liší zejména svým tematickým zaměřením. Zatímco některé se soustředí na žáky s lehkým mentálním postižením, jiné se věnují širší skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo i žákům intaktním. Mezi použitými metodami výzkumu převažuje kvalitativní přístup, který se vzhledem k povaze zkoumané problematiky jeví jako vhodnější pro sběr dat (např. rozhovory, pozorování, případové studie), ale vyskytují se i dotazníková šetření. V pracích, které využívají rozhovor jako výzkumnou metodu, se často objevuje významné omezení počtu respondentů na 3 jedince (Stejskalová 2016, Šromová 2019), což je naprosto v souladu se zásadami kvalitativního výzkumu. V neposlední řadě se práce vyznačují různou mírou kritičnosti vůči metodě Sfumato. Zatímco některé ji jednoznačně doporučují například Eichlerová (2020), jiné poukazují na její potenciální omezení. Na to, že úspěšnost této metody může záviset na individuálních dispozicích žáků upozorňuje například ve své diplomové práci Stejskalová (2016).

S uvedeným konstatováním lze souhlasit, neboť i výstupem našeho šetření je zjištění, že úspěšnost výuky čtení u žáků s lehkým mentálním postižením je více než volbou konkrétní metody ovlivněna schopností učitele efektivně pracovat s heterogenní skupinou, využívat podpůrné strategie, vhodně strukturovat výuku a vytvářet podnětné a bezpečné učební prostředí.

## 4.8 Omezení výzkumného šetření

Za důležité ještě považujeme upozornit na limity realizovaného výzkumu. Faktory, které mohou ovlivnit průběh a výsledky výzkumného šetření, se zpravidla rozdělují do tří hlavních

kategorií: omezení související s výzkumníkem, omezení spojená s účastníky a omezení daná prostředím, ve kterém se šetření uskutečnilo.

V našem případě se jedná zejména o omezení vyplývající z účastníků. Nejvýznamnějším limitem je nízký počet respondentů, neboť byly realizovány pouze dva polostrukturované rozhovory. Tento omezený vzorek byl dán především obtížnou dostupností vhodných účastníků, kteří by splňovali specifická kritéria stanovená při zadávání tématu. Při formulaci výzkumného záměru a stanovení výběrových kritérií nebyla ze strany autorky plně zohledněna jejich omezená dostupnost, což vedlo k výraznému zúžení potenciálního vzorku. Jednalo se zejména o respondenty působící na prvním stupni základní školy, kteří aktivně vyučují čtení metodou Sfumato žáky s LMP. S tím souvisel další limitující faktor, kterým byla geografická dostupnost těchto respondentů, protože autorka byla vzhledem k pracovnímu vytížení odkázána na školy v blízkosti svého bydliště.

Z těchto důvodů je tedy výzkumný vzorek tvořen pouze dvěma respondentkami, což limituje možnost zobecnění zjištění na širší populaci učitelů. Rovněž je třeba vzít v úvahu subjektivitu výpovědí, která může být ovlivněna osobními postoji, zkušenostmi a preferencemi, ale i například momentálním emočním rozpoložením pedagogů. I když některé výpovědi vykazují určitou míru shody, nelze z nich vyvozovat obecně platné závěry. Také případové studie se týkaly pouze dvou žáků. Přestože šlo v obou případech o žáky s LMP, jejich individuální rozdíly v kognici, řeči a percepci jsou tak výrazné, že nelze objektivně porovnat výsledky ani určit, která z metod je vhodnější. Bohužel i zde došlo k nečekané redukci žáků, protože se v průběhu šetření jeden odstěhoval a dalšího jsme museli z důvodu dlouhodobé absence vyřadit. Dalším omezením také může například být zkreslení typu "zrání". Jak upozorňuje Disman (1993) změny, které jsou přirozeným důsledkem plynutí času, bývají v některých případech mylně interpretovány jako účinek experimentální proměnné, tak že může dojít ke zkreslení výsledků. Jinými slovy ke zlepšení čtení nemusí dojít nutně konkrétní metodou, ale tím že děti přirozeně dozrávají.

Za vhodné považujeme zmínit i některé limitující faktory na naší straně – straně výzkumníka. Mezi ty nejvýznamnější patří omezené zkušenosti a dovednosti výzkumníka v oblasti výzkumných metod, které mohly ovlivnit nejen samotný průběh šetření, ale i interpretaci získaných dat. K případnému zkreslení mohlo dojít také v důsledku subjektivního vnímání výpovědí respondentů či neúmyslných chyb při přepisu rozhovorů, a to i přes snahu o maximální objektivitu a přesnost.

Výsledky šetření tedy nelze zobecnit, ale je potřeba je interpretovat jako vhled do dané problematiky v konkrétním institucionálním a časovém rámci. Do budoucna by bylo přínosné rozšířit výzkumný soubor, zahrnout více škol a kombinovat různé metody sběru dat, čímž by se zvýšila validita a relevance zjištění.

## 4.9 Doporučení pro pedagogickou praxi

Doporučení pro praxi bychom chtěli nabídnout dvě. Na tom prvním se shodly nezávisle na sobě respondentky, když se vyjadřovaly k doporučením, jež by adresovaly učitelům začínajícím s výukou čtení u dětí s lehkým mentálním postižením. Za klíčové nepovažují konkrétní výběr metody čtení, nýbrž individuální přístup k dítěti a přizpůsobení výuky jeho schopnostem a dovednostem. Významnější než metodické aspekty, je podle nich pedagogický přístup, zahrnující trpělivost, poskytování pozitivní zpětné vazby, podporu sebedůvěry žáků a schopnost pedagogické kreativity. Právě kreativita může být v praxi realizována prostřednictvím orientace v různých výukových metodách a technikách, otevřenosti k novým podnětům a aktivního hledání cest, jak co nejvíce přiblížit výuku individuálním potřebám žáků.

To druhé doporučeni se týká metody Sfumato. Z hlediska doporučení pro pedagogickou praxi dáváme na zváženou, zda aby se speciální pedagog neměl při seznamování s dostupným spektrem metodických přístupů a technik seznámit také s metodou Sfumato, která se v posledních letech začíná postupně prosazovat i v rámci specializačního vzdělávání učitelů. Příkladem může být dvousemestrální kurz „Metodika Sfumato ve výuce na 1. stupni ZŠ“, jenž je nabízen Jihočeskou univerzitou v rámci celoživotního vzdělávání.

Právě snaha ověřit, zda může metoda Sfumato představovat další přínosný nástroj v portfoliu speciálního pedagoga, byla jedním z hlavních podnětů ke zpracování této práce. Nedošlo sice k ověření její vyšší efektivity ve srovnání s metodou analyticko-syntetickou, ale i tak ji můžeme vnímat jako cenný dílek do mozaiky metod, které mohou napomoci efektivní edukaci či reedukaci čtení u žáků s lehkým mentálním postižením. V tomto kontextu se jeví jako hlavní doporučení nabídka inspirace pro pedagogy, kteří se s touto metodou dosud neseznámili – zvážit její poznání a případné zařazení do vlastní odborné praxe jako jednoho z možných prostředků podpory čtenářských dovedností (nejen) u žáků s lehkým mentálním postižením.

# Závěr

Tato bakalářská práce se zaměřila na porovnání efektivity dvou metod počátečního čtení u dětí s lehkým mentálním postižením (LMP), a to metody analyticko-syntetické a metody Sfumato. V teoretické části práce byly definovány základní pojmy z oblasti mentálního postižení, popsána specifika žáků s LMP a jejich potřeby v oblasti čtení. V další části byla popsána důležitost čtenářské gramotnosti a přiblíženy obě metody výuky čtení.

V praktické části práce byl realizován kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jaké jsou rozdíly v aplikaci obou metod v reálné školní praxi, jak pedagogové hodnotí jejich efektivitu, jaké výhody a obtíže s nimi spojují a jaký je jejich pohled na motivaci a zapojení žáků. Výzkum byl realizován formou polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami a případových studií žáků s LMP.

Výsledky šetření sice nelze zobecňovat, nicméně z rozhovorů vyplynulo, že i přes rozdíly v didaktických principech a formální struktuře lze obě tyto metody v praxi adaptovat pro výuku počátečního čtení u žáků s LMP. Za důležitější faktor úspěchu jsou považovány schopnosti učitele diferencovat výuku, zohlednit specifické potřeby žáků a poskytovat podporující a motivující učební prostředí. Z těchto zjištění tedy vyplývá, že důležitější, než samotná metoda čtení je obsáhlost a promyšlenost pedagogického přístupu.

Závěrem můžeme konstatovat, že výběr vhodné metody výuky čtení u žáků s LMP je komplexní proces, který závisí na mnoha faktorech, jako jsou individuální potřeby žáků, zkušenosti a preference učitele, a také podmínky konkrétní školy. Neexistuje „nejlepší“ nebo „jedna správná“ metoda. Jak uvádí například naše přední speciální pedagožka doc. PaedDr. Olga Zelinková: „*Číst se naučí každý*“ - každé dítě má potenciál osvojit si základní dovednosti v oblasti čtení, pokud je při vzdělávacím procesu zohledňováno jeho individuální tempo a specifické potřeby. (Zelinková 2025) V praxi se často ukazuje jako nejefektivnější kombinace prvků z různých metod, která umožňuje flexibilní a individualizovaný přístup k výuce.

# Seznam zkratek

| | |
|---|---|
| AP | asistent pedagoga |
| ASM | analyticko-syntetická metoda |
| ČJL | český jazyk a literatura |
| IQ | inteligenční kvocient |
| IVP | individuální vzdělávací plán |
| LMP | lehké mentální postižení |
| MDÚ | minimální doporučené výstupy |
| MKN-10 | Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů – 10. revize |
| MP | mentální postižení |
| MR | mentální retardace |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| OV | očekávané výstupy |
| PO | podpůrná opatření |
| RVP ZV | Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání |
| SVP | speciální vzdělávací potřeby |
| SPC | Speciální pedagogické centrum |
| ŠPZ | školské poradenské zařízení |
| ŠZ | Zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon |
| ZŠ | základní škola |
| ZŠS | základní škola speciální |

# Seznam příloh

Příloha č. 1 – počet žáků s mentálním postižením na základních školách a na paragrafových základních školách
Příloha č. 2 – informace MŠMT

Příloha č. 3 - struktura rozhovorových otázek pro učitele

# Seznam použité literatury


ADAMUS, Petr, 2019. *Vzdělávání žáků s mentálním postižením*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské Univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7599-069-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2020. *Specifika vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. [online]. Zapojme všechny. Národní pedagogický institut ČR. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/clanek/specifika-vzdelavani-zaka-s-mentalnim-postizenim-II

BARTOŠ, Aleš, 2022. Kognitivní funkce, soběstačnost a kognitivní syndromy. *Psychiatrie pro praxi*, 2022(02/06), s. 97–98. [online]. Dostupné z: https://psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2022/02/06.pdf

BASLEROVÁ, Pavlína, 2023. *Inkluzivní didaktika*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

BENDOVÁ Petra a Pavel ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854.

Česká školní inspekce, 2023. *Národní zpráva PISA 2022: Matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost*. Boudová, S., Tomášek, V., & Halbová, B. [online]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_přílohy/Mezinárodní%20šetření/PISA_2022_e-verze-9.pdf [cit. 2025-03-30].

DISMAN, Miroslav, 1993. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-822-9.

FASNEROVÁ, Martina, 2018. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0289-1.

HEČKOVÁ, Lenka, 2020. *O inkluzi (4. část): Inkluze v české legislativě* [online]. Péče bez překážek, z. s. [cit. 2025-04-13]. Dostupné z: https://www.pece-bez-prekazek.cz/o-inkluzi-4-cast-inkluze-v-ceske-legislative/

HENDL, Jan, 2023. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 5. přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1968-2.

CHALOUPKOVÁ, Soňa, 2020. *Podpora žáků s mentálním postižením v běžné škole*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

JOHNOVÁ, Jana, 2011. *Učíme děti v 1. ročníku: 1. díl – Didaktika čtení* [online]. Code Creator, s.r.o.; TUL knihovna eTUL. [cit. 2025-04-13]. Dostupné z: https://etul.publi.cz/book/1415-ucime-deti-v-1-rocniku-1-dil-didaktika-cteni

KOLEKTIV AUTORŮ, 2010 *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-41-0. Dostupné také z: https://archiv-nuv.npi.cz/vystupy/gramotnosti-ve-vzdelavani-1.html

KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva, 2014. Metody nácviku elementárního čtení. Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové. ISBN: 978-80-7435-495-3.

KREJČÍ, Veronika, n.d. *Čtenářská gramotnost*. Didaktika českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ a MŠ [online]. © Veronika Krejčí ve spolupráci s Univerzitou Palackého v Olomouci. [cit. 2025-02-22]. Dostupné z: https://didaktikamj.upol.cz/index.php/ctenarska-gramotnost

KREJČÍŘOVÁ, Dana a Pavel ŘÍČAN, 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1049-5.

KROUPOVÁ, Kateřina a kol., 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8.

KŘIVÁNEK, Zdeněk a WILDOVÁ, Radka et al., 1998. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80-86039-55-2.

LINHART, Jiří, VODÁKOVÁ Alena, 2025. *Metoda srovnávací*. In: Sociologická encyklopedie [online]. Sociologický ústav AV ČR. [cit. 2025-03-30]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Metoda_srovn%C3%A1vac%C3%AD

MICHALÍK, Jan, FELCMANOVÁ, Lenka, 2015. *PODPŮRNÁ OPATŘENÍ V NOVELE ŠKOLSKÉHO ZÁKONA* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, [2015-2025]. Dostupné z: http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/4-pravni-uprava-podpurnych-opatreni/4-1-podpurna-opatreni-v-novele-skolskeho-zakona/

MICHALÍK, Jan, Vít VOŽENÍLEK, Pavlína BASLEROVÁ, Martin SADÍLEK, Alena VONDRÁKOVÁ, Jana BARVÍKOVÁ, Eva ČADOVÁ, Lenka FELCMANOVÁ, Petr HANÁK, Jana JANKOVÁ, Petr PETRÁŠ, Renáta VRBOVÁ a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2022. *Atlas vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-6199-1. ISBN online 978-80-244-6291-2. DOI: 10.5507/pdf.22.24461991

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT), 2018. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2025-03-13]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT), 2020**.** *Metodický pokyn k novele vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2025-02-13]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/Metodick%C3%BD-pokyn-k-vyhl%C3%A1%C5%A1ce-%C4%8D.-27_2016-Sb..pdf

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT), 2025. *RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. EDU.cz. [cit. 2025-02-13]. Dostupné z: https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/

NAVRÁTILOVÁ, Mária, 2013. *SFUMATO® – Splývavé čtení®: Metodická příručka*. ABC Music v.o.s.

PIPEKOVÁ, Jarmila et al., 2010. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

PIPEKOVÁ, Jarmila, Marie VÍTKOVÁ, Miroslava BARTOŇOVÁ, Karel PANČOCHA, Lenka SLEPIČKOVÁ, Evžen ŘEHULKA a Helena VAĎUROVÁ, 2014. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7581-8.

PLHÁKOVÁ, Alena, 2023**.** *Učebnice obecné psychologie*. 2., doplněné, aktualizované a přepracované vydání. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-3347-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ, 2016. *Přehled poruch psychického vývoje: psychická deprivace, neurotické obtíže v dětském věku, poruchy chování a syndrom hyperaktivity, psychologie jedinců s různými typy postižení*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-5452-9.

PUGNEROVÁ, Michaela a kol., 2019. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 978-80-271-0532-8.

Sfumato.cz. [n.d.]. *Sfumato – Splývavé čtení* [online]. [cit. 2025-03-04]. Dostupné z: https://www.sfumato.cz/

SLOWÍK, Josef, 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.

STEJSKALOVÁ, Kateřina, 2013. *Legislativa a vzdělávání žáků se speciálními potřebami*. In: Šance dětem [online]. © Obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s., 2011–2025. Dostupné z: https://sancedetem.cz/legislativni-ramec-vzdelavani-zaku-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami

ŠIŠKA, Jan, 2012**.** *Dítě s mentálním postižením.* In: Šance dětem [online]. © Obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s., 2011–2025. [cit. 2025-04-04]. Dostupné z: https://sancedetem.cz/dite-s-mentalnim-postizenim

ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĎOVÁ a kol, 2010. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva, 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přepracované. Praha: Portál. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-060-7.

ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČR. *Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: 10. revize (MKN-10)* [online]. Praha: ÚZIS ČR, 2024 [cit. 2025-04-13]. Dostupné z: https://mkn10.uzis.cz/

ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČR. *Aktuální stav české revize MKN-11* [online]. Praha: ÚZIS ČR, 2024 [cit. 2025-04-13]. Dostupné z: https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11#ceska-verze

VALENTA, Milan, MICHALÍK, Jan, LEČBYCH Martin a kol., 2018. *Mentální postižení: 2., přepracované a aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-0378-2.

VALENTA, Milan, PETRÁŠ, Petr a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-3311-0.

VALENTA, Milan a kol. 2020. *Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5715-4.

VIKTORIN, Jan, 2020. *Přístup k rozvoji percepčně-motorických funkcí u žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách*. Opava: Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-425-0. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/349040948_Pristup_k_rozvoji_percepcne-motorickych_funkci_u_zaku_s_lehkym_mentalnim_postizenim_na_zakladnich_skolach

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online]. Zákony pro lidi. [cit. 2025-03-13]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72/zneni-20210101

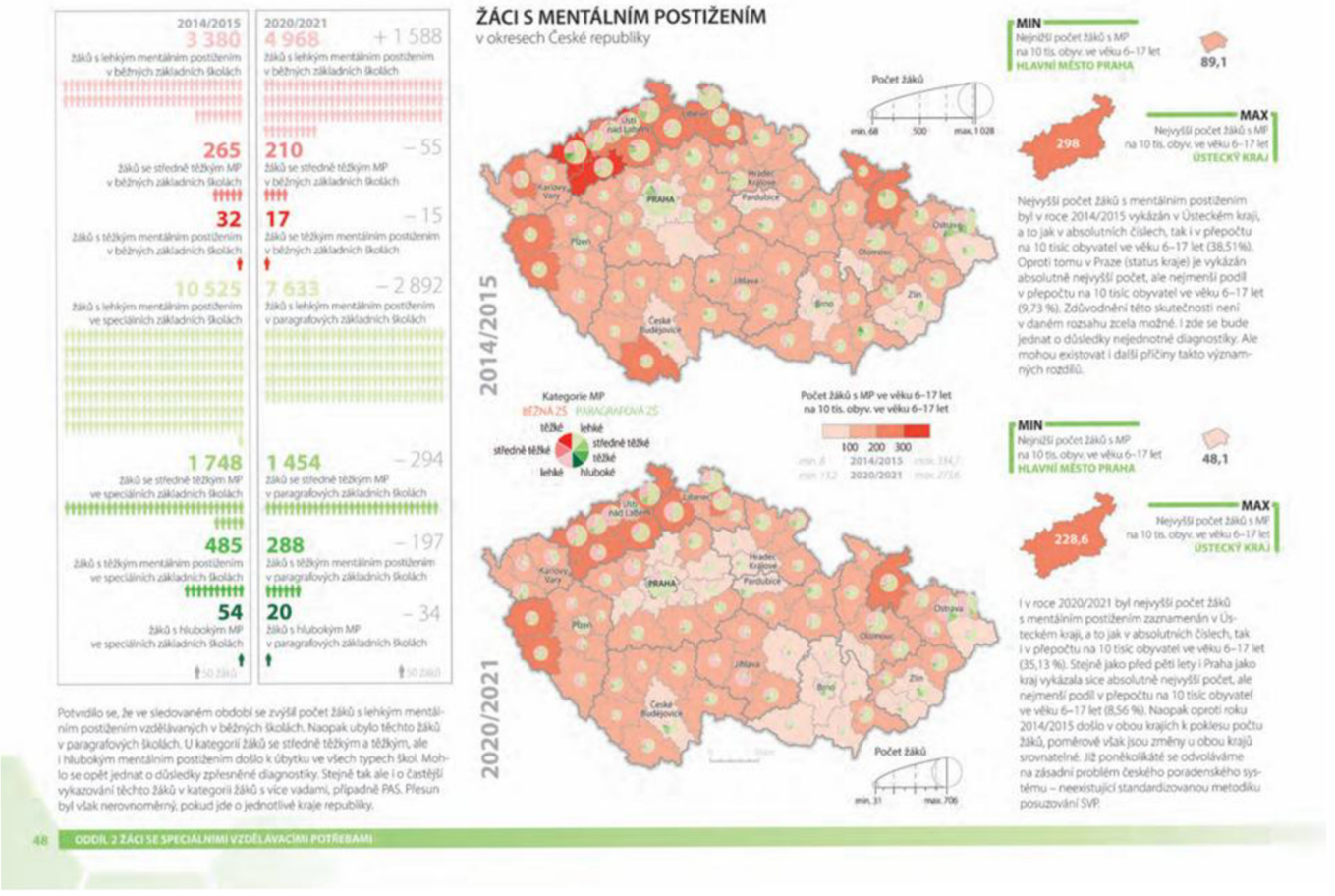
WILDOVÁ, Radka, Eva KOŽELUHOVÁ, Jolana RONKOVÁ, Anna KUCHARSKÁ a Klára ŠPAČKOVÁ, 2021. *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-314-6. Dostupné také z: https://pedf.cuni.futurebooks.cz/detail-knihy/81-didaktika-rozvoje-pocatecni-ctenarske-gramotnosti

Zákon č. 561/2004 Sb., 2004. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. Zákony pro lidi. [cit. 2025-03-13]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

ZELINKOVÁ, Olga. *Zelinkova.cz – výchovné poradenství a konzultace*. [online]. [cit. 2025-04-13]. Dostupné z: https://www.zelinkova.cz/

.

**Příloha č. 1**
**Počet žáků s mentálním postižením na základních školách a na paragrafových základních školách**




Michalík, Voženílek et al. v *Atlase vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*

**Příloha č. 2**

**Informace MŠMT**

**Příloha č. 3**

**Struktura rozhovorových otázek pro učitele**

**I. Úvodní otázky**

1. Jaká je délka Vaší praxe a jaké máte zkušenosti s prací s dětmi s lehkým mentálním postižením (LMP)?
2. Jak jste se seznámili s metodou výuky čtení, kterou ve své třídě používáte? Absolvovali jste nějaké školení či odbornou přípravu?

**II. Výuka čtení danou metodou**

3. Jak byste stručně charakterizovali metodu, kterou ve výuce používáte?
4. Jakým způsobem je výuka čtení u dětí s LMP ve vaší třídě organizována (struktura hodin, délka výuky, materiály apod.)?
5. Jaké konkrétní strategie a pomůcky používáte pro podporu žáků s LMP?
6. Jak žáci s LMP na tuto metodu reagují? Jaké jsou jejich nejsilnější a nejslabší stránky při učení čtení?

**III. Pokrok žáků s LMP**

7. Jak byste hodnotili pokrok žáků s LMP v osvojení čtení?
8. Jaké specifické obtíže se u těchto žáků nejčastěji objevují? Jak se je snažíte překonat?
9. Jakým způsobem hodnotíte úspěšnost výuky čtení u dětí s LMP? Jaké ukazatele (např. plynulost, porozumění textu) považujete za klíčové?

**IV. Srovnání metod (pouze pro učitele, kteří znají obě metody)**

10. Měli jste možnost seznámit se s druhou metodou výuky čtení (Sfumato/analyticko-syntetická metoda)? Jaké v ní vidíte hlavní rozdíly oproti metodě, kterou používáte?
11. Domníváte se, že by druhá metoda mohla být pro žáky s LMP efektivnější? Proč ano/ne?
12. Jaké prvky z druhé metody by podle vás mohly být přínosné pro výuku čtení ve vaší třídě?

**V. Výzvy a doporučení**

13. Jaké hlavní výzvy se pojí s výukou čtení u dětí s LMP?
14. Co by podle vás mohlo pomoci zlepšit efektivitu výuky čtení pro tyto žáky?
15. Jaké doporučení byste dali učitelům, kteří začínají pracovat s dětmi s LMP při výuce čtení?