METODIKA PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM V INKLUZIVNÍ TŘÍDĚ SE ZAMĚŘENÍM NA ŽÁKY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

ILONA BYTEŠNÍKOVÁ, LENKA DOLEŽALOVÁ, RADKA HORÁKOVÁ

MASARYKOVA UNIVERZITA

Metodika práce s třídním kolektivem v inkluzivní třídě se zaměřením na žáky se sluchovým postižením

Metodická příručka

Ilona Bytešníková, Lenka Doležalová, Radka Horáková

Klíčová aktivita 6: Výuka žáků se SVP v inkluzivní třídě ZŠ

Modul 3

Masarykova univerzita

Brno 2020

Publikace je vydána v rámci řešení projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* (registrační číslo projektu CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004872) a s jeho finanční podporou.

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Kniha je šířená pod licencí
CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2020 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-6643-4

OBSAH

O PROJEKTU **5**

ÚVOD **9**

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM **12**

1.1 Sluchové postižení 12

1.2 Kompenzační pomůcky 21

1.3 Komunikace žáka se sluchovým postižením 27

1.3.1 Auditivně-verbální komunikační systémy 27

1.3.2 Vizuálně-motorické komunikační systémy 35

1.4 Recepce psaného textu u žáků se sluchovým postižením 38

1.5 Rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí u žáků se sluchovým postižením 47

1.6 Dramatická výchova ve výuce inkludovaných žáků se sluchovým postižením 55

2 PODPORA POSKYTOVANÁ ŽÁKŮM SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM V INKLUZIVNÍM PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY **58**

2.1 Speciálněpedagogické centrum pro sluchově postižené 58

2.2 Personální podpora 64

2.3 Organizace výuky 69

2.4 Metody výuky 75

2.5 Využití moderních technologií a pomůcek ve vyučování 79

2.6 Úprava obsahu vzdělávání 81

2.6.1 Český jazyk 82

2.6.2 Anglický jazyk 84

2.6.3 Matematika 85

2.6.4 Naukové předměty 86

2.7 Desatero pedagoga žáka se sluchovým postižením v inkluzivní třídě základní školy 87

3 DÍLČÍ PROJEKT KA6 – ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI – SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM **89**

3.1 Cíle a metodologie 89

3.2 Charakteristika výzkumného souboru a prostředí 92

3.3 Průběh a vyhodnocení výzkumného šetření 93

3.3.1 Ilustrační příklad naplňování podpůrných opatření (PO) u žáka s postižením sluchu 98

ZÁVĚR **103**

SUMMARY **104**

LITERATURA **106**
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A SCHÉMAT **112**
JMENNÝ REJSTŘÍK **114**
VĚCNÝ REJSTŘÍK **116**
PŘÍLOHY **119**
SEZNAM ZDROJŮ VYBRANÝCH GRAFICKÝCH PODKLADŮ **294**

O projektu

Cílem projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* je realizovat kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Naučit pedagogy zacházet s diverzitou v inkluzivní třídě. Vypracovat koncept pro inkluzivní vyučování s podporou zahraničních zkušeností. Zasíťovat školy, podpořit zkušenosti dobré praxe. Zaměřit se na podporu žáků s SVP při vstupu na trh práce, zpřístupnit vzdělávání s využitím pohybových volnočasových aktivit. Podpořit inkluzivní vzdělávání osvětovými aktivitami určenými pro veřejnost.

Projekt je realizován prostřednictvím šesti klíčových aktivit. Jednotlivé klíčové aktivity jsou komplexně zaměřené na inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Byly vybrány a definovány tak, aby naplňovaly cíl projektu, kterým je realizovat kvalitní inkluzivní zdělávání žáků s SVP na základní a střední škole a maximálně podpořit zapojené školy a školská zařízení do realizace a výstupů projektu.

Jednotlivé klíčové aktivity jsou:

- Povinné aktivity
    - Aktivita č. 1: Řízení projektu
- Povinně volitelné aktivity
    - Aktivita č. 2: Škola jako centrum kolegiální podpory
    - Aktivita č. 3: Podpora žáků s SVP při vstupu na trh práce
    - **Aktivita č. 6: Výuka žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ**
- Volitelné aktivity
    - Aktivita č. 2: Pohybové inkluzivní volnočasové aktivity
    - Aktivita č. 3: Zahraniční stáž pro pracovníky s cílovou skupinou
    - Aktivita č. 4: Osvětové aktivity na podporu inkluzivního vzdělávání

Klíčová aktivita 6 *Výuka žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ* řeší problém kvalitního vyučování žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ. K faktorům vedoucích k úspěšnému vzdělávání žáků s SVP patří erudovaný a zkušený učitel. Způsob zacházení s diverzitou žáků je považován za stimul pro učitele, jak učit kreativně. Cílovou skupinou budou žáci s SVP se zřetelem na žáky s Aspergerovým syndromem, s narušenou komunikační schopností, se sluchovým a zrakovým postižením, s mozkovou obrnou, s epilepsií, se zrakovým postižením a se specifickými

poruchami učení (SPU). Inkluzivní vyučování pro žáky s SVP bude organizováno po dobu jednoho školního roku min. tři vyučovací hodiny týdně. Vyučovací jednotky budou vycházet z RVP ZV a školního vzdělávacího programu, s přihlédnutím k individuálnímu vzdělávacímu plánu žáka s SVP. Vyučování u žáků s Aspergerovým syndromem bude zaměřeno na podporu a rozvoj sociálních, emocionálních a komunikačních kompetencí. U žáků s narušenou komunikační schopností budou ve vyučování využity specifické techniky rozvoje jejich komunikačních schopností. U žáků se sluchovým postižením bude výuka zaměřena na posilování sociálně-emočních kompetencí. Při inkluzi žáků se zrakovým postižením bude využito zážitkové vyučování s cílem posilovat specifické kompetence potřebné pro jejich samostatný život. U žáků s mozkovou obrnou a epilepsií budou zařazeny do vyučování aktivity zaměřené na posilování resilienčních faktorů, jak zvládat zátěžové situace. U žáků s SPU bude výuka českého jazyka zaměřena na individuální čtenářské zážitky, reflektovanou tvorbu vlastního textu. V cizím jazyce bude vyučování zaměřené na poslech, zpěv a recitaci cizojazyčných písní, říkadel a básní s cílem rozvoje a prohloubení receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti. Vyučování v matematice bude využívat hry na odstranění strachu z matematiky.

Výstupem klíčové aktivity 6 je zpracování devíti modulů, obsahujících metodiku a vzdělávací program pro žáky se SVP, podle vybraných druhů postižení.

- **Modul 1:** Žáci s Aspergerovým syndromem (metodická příručka) (Bazalová)
- **Modul 2:** Žáci s narušenou komunikační schopností (metodická příručka) (Chleboradová, Kopečný)
- **Modul 3:** Žáci se sluchovým postižením (metodická příručka) (Doležalová, Bytešníková, Horáková)
- **Modul 4:** Žáci s tělesným postižením se zaměřením na mozkovou obrnu (metodická příručka) (Opatřilová, Zámečníková)
- **Modul 5:** Žáci se zdravotním znevýhodněním se zaměřením na epilepsii (metodická příručka) (Fialová)
- **Modul 6:** Žáci se zrakovým postižením (metodická příručka) (Röderová, Pavlovská, Vrubel)
- **Modul 7:** Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na SPU a zdravotní postižení – český jazyk a literatura (metodická příručka) (Klímová, Zítková)
- **Modul 8:** Žáci s SPU – cizí jazyk se zaměřením na francouzský jazyk (metodická příručka) (Schejbalová)
- **Modul 9:** Žáci s SPU – matematika (metodická příručka) (Blažková)

V současné době je realizován **Akční plán pro inkluzivní vzdělávání pro léta 2019–2020**, který navazuje na APIV 2016–2018, v jehož rámci bylo identifikováno několik kritických míst, kterým je třeba věnovat pozornost i nadále:

- uplatnit větší důraz na rozvoj potenciálu každého žáka;
- zajistit hlubší mezioborovou spolupráci a cílenou práci s veřejností;
- doplnit chybějící zajištění vyhodnocování strategií (monitoring, reportování, iniciace nápravných opatření).

Cílem APIV pro léta 2019–2020 je zlepšovat podmínky pro realizaci změn a přispívat ke kladnému přijetí myšlenky inkluze u odborné a širší veřejnosti v rámci tří strategických cest:

- Strategická cesta 1 – Informace, data a otevřená komunikace
- Strategická cesta 2 – Škola, pedagog a žák
- Strategická cesta 3 – Mezioborová spolupráce

Ze strategické cesty 2 – **Škola, pedagog a žák** – považujeme v souvislosti s naším projektem za důležité:

- podpořit rozvoj potenciálu každého žáka při jeho individuální vzdělávací cestě, podpořit jeho otevřenost a pozitivní postoje k druhým;
- dbát, aby sami pedagogičtí pracovníci byli otevření odlišnosti a uměli vhodně individualizovat výuku;
- dbát, aby specifické cíle vedly k podpoře rozvoje kompetencí nezbytných pro naplnění principů inkluzivního vzdělávání;
- **vytvořit snadno dostupné metodické materiály jako podporu profesního rozvoje pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání;**
- posílit kompetence školního poradenského pracoviště v oblasti práce s jednotlivými skupinami žáků s potřebou podpůrných opatření.

Pro rozvoj potenciálu každého žáka je nezbytná jak podpora v jeho individuální vzdělávací cestě, tak podpora jeho otevřenosti a pozitivních postojů k druhým. Aby mohli být pedagogičtí pracovníci svým žákům dobrými průvodci, je třeba, aby sami byli otevření odlišnosti a uměli vhodně individualizovat výuku.

Prostřednictvím dalšího vzdělávání je nezbytné zvýšit kompetence pedagogických pracovníků zejména v oblasti pedagogické diagnostiky, individualizace vzdělávání, výuky heterogenních kolektivů, formativního hodnocení a hodnocení výstupů v kontextu individualizovaných cílů vzdělávání.

Předpokládá se vznik metodických materiálů, jako jsou videonahrávky, virtuální hospitace, animovaná videa, audionahrávky kazuistik apod., které budou prezentovat příklady dobré

praxe jako doplněk katalogů podpůrných opatření. Kvalitu a přínos materiálů je třeba sledovat již při jejich vzniku, například v rámci vybraných spolupracujících škol, kde by se materiály testovaly v praxi.

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.
Řešitel projektu OP VVV
Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole

V Brně 24. srpna 2020

Úvod

Vytváření inkluzivního prostředí pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a práce s kolektivem třídy jsou aktuálně každodenními tématy a předměty diskusí nejen pedagogických pracovníků. U žáků se sluchovým postižením se běžně uvádí komunikační bariéra či nedostatečně rozvinuté jazykové kompetence jako faktory znesnadňující či znemožňující úspěšný proces vzdělávání v inkluzivním prostředí. Díky rozvoji technologií (moderní kompenzační pomůcky – sluchadla, kochleární implantáty, bezdrátová technologie apod.) a pokrokům v oblasti medicíny (screeningové vyšetření sluchu, kvalitní nastavení kompenzačních pomůcek, operace KI či jiných implantátů zajišťujících „návrat“ ke slyšení, mezioborová spolupráce apod.), v oblasti sociálních služeb (raná péče a podpora rodin s dětmi s postižením sluchu od raného věku) a v neposlední řadě v oblasti vzdělávání, školské legislativy (zavedení systému podpůrných opatření ve vzdělávání), se daří v oblastech komunikačních a jazykových kompetencí dosahovat u dětí a žáků s postižením sluchu lepších výsledků, než jak tomu bylo v minulosti. Je ovšem třeba mít stále na paměti, že se jedná o kompenzační pomůcky a systémy, které nemohou u všech zaručit plné porozumění mluvené řeči. Proto je třeba věnovat maximální pozornost odlišnostem ve vývoji dítěte, monitorovat jeho reakce v různých situacích a prostředích a podle toho zvážit další možnosti péče a volbu komunikačních strategií.

Rodina hraje v oblasti jazykového vývoje dítěte klíčovou roli. Tato skutečnost platí jak pro děti slyšící, tak zejména pro děti s postižením sluchu. Narušená kvalita či úplná absence vnímání zvuků způsobená sluchovým postižením může rozvoj komunikačních schopností dítěte negativně ovlivnit. Je třeba vytrvat v hledání vhodných přístupů, pracovat systematicky, trpělivě a dbát na důslednou přípravu dětí na čtení, pracovat s knihami, prohlížet společně obrázkové knížky, leporela a číst jim již od raného věku. Míra dosažených komunikačních kompetencí je jedním z faktorů podmiňujících vývoj osobnosti dítěte se sluchovým postižením.

Rozdíly v míře úspěšnosti budou u dětí se sluchovým postižením patrné ve výkonech v rámci běžné komunikace a *komunikace ve školním prostředí*. Běžná řeč je mnohokrát procvičena, pojmy stálým opakováním upevněny. Běžná komunikace je i méně náročná, jednodušší, často stereotypní. Naopak, školní, výuková komunikace je mnohem náročnější. Úroveň výukové komunikace nemusí odpovídat ani intelektu dítěte, ani jeho dobře rozvinuté řeči běžné. Přitom učitelé a někteří rodiče předpokládají stejnou úroveň komunikace výukové a běžné, a mohou tak klást na dítě neadekvátní požadavky. Nechápou pak, proč výsledky neodpovídají jejich

očekávání. Dítě se sluchovým postižením potřebuje na upevnění mnohem větší počet opakování, která mu systém našeho školství, pro velkou obsažnost učiva, nemůže zajistit.

Pro rodiče dětí se sluchovým postižením, pedagogy, kteří se s dětmi a žáky se sluchovým postižením během své praxe setkávají, a stejně tak i pro jejich kamarády či spolužáky ve škole bývá zpočátku obtížné správně zvolit způsob komunikace a dodržovat pravidla pro komunikaci s jedinci s postižením sluchu. Vše chce čas, trénink a trpělivost. Pedagogové či asistenti pedagoga nemohou ovlivnit to, jakou má žák ztrátu sluchu, jakou využívá kompenzační pomůcku či jaké dosavadní schopnosti a dovednosti v oblasti komunikačních a jazykových kompetencí doposud nabyl, ale mohou se snažit zajišťovat vhodné podmínky pro příjem informací během výuky, a to díky dodržování správných metod a forem práce, zásad pro komunikaci apod. Bezesporu jsou tímto na pedagogy kladeny zvýšené nároky na přípravu hodiny – musí si hodinu promyslet v kontextu zajištění podmínek pro příjem informací, které chtějí žákům v hodině předat, a současně zajistit, aby stejné množství informací získal i žák se sluchovým postižením. Zároveň je s tímto často spojená spolupráce s asistentem pedagoga či druhým pedagogem (žák se sluchovým postižením není mnohdy jediné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě) – jejich kooperace a systematická příprava na výuku může být, především zpočátku, velmi náročná.

Nemá-li pedagog prozatím zkušenost se vzděláváním žáků se sluchovým postižením, je přirozené, že cestu k vhodnému vedení vyučovací hodiny bude nějakou dobu hledat. Z doporučení ke vzdělávání, vydaném odpovídajícím školským poradenským zařízením, se dozvídá, jak s žákem pracovat, jaké metody a formy práce jsou vhodné, jak by měla vypadat organizace vyučování, jaké pomůcky by měl ve výuce používat apod., ale praxe a vlastní zkušenosti jsou nenahraditelné. Každý pedagog má osvědčené postupy práce, stereotypy, kterých ve výuce využívá, ovšem někdy jsou to metody a postupy, které mohou být pro žáka s postižením sluchu nevhodné. Vše vyžaduje čas, otevřenost k novým informacím a prožitkům, nadšení i zklamání, průběžnou motivaci a vytrvalost. Záleží vždy na souhře mnoha okolností, na ochotě a kreativitě pedagoga, úspěšné spolupráci a komunikaci pedagogických pracovníků s rodiči apod.

Metodická příručka je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole jsou předložena teoretická východiska vzdělávání žáků se sluchovým postižením, v rámci nichž bylo naší snahou zasadit popisovaný problém do širších souvislostí. Stručně je zde charakterizováno sluchové postižení, možnosti kompenzace, komunikace žáka se sluchovým postižením, rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí žáků se sluchovým postižením a dramatická výchova ve výchově inkludovaných žáků se sluchovým postižením. V kapitole druhé jsou představeny různé možnosti podpory poskytované žákům se sluchovým postižením v inkluzivním prostředí

základní školy. Na takto postavený teoretický rámec navazuje třetí kapitola, v níž jsou prezentovány zásadní výstupy z dílčího projektu KA6 C – Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – se sluchovým postižením.

Předkládaný text by měl jak pedagogům, tak rodičům nabídnout odpovědi na otázky, které v průběhu procesu vzdělávání žáka se sluchovým postižením vyvstanou, popř. je nasměrovat správným směrem v případě rozhodování se o tom, co je pro žáka se sluchovým postižením vhodné a co nikoli.

1 Teoretická východiska vzdělávání žáků se sluchovým postižením

1.1 Sluchové postižení

Sluchové postižení představuje velmi širokou a rozmanitou skupinu osob, které mají různě závažné obtíže v oblasti slyšení a následně rozumění jak zvukům okolním, tak zvukům mluvené řeči. Mezi jedince se sluchovým postižením můžeme zařadit obecně jedince nedoslýchavé, neslyšící či ohluchlé. V současné době samostatnou kategorii jedinců se sluchovým postižením představují uživatelé kochleárního implantátu. Podrobnější klasifikace sluchového postižení uvádí např. Horáková (2012), Lejska (2003), Leonhardt (2001) a Šlapák s Floriánovou (1999).

V odborných publikacích a učebních textech se v současnosti často setkáváme s informacemi, které jsou směřované především k výchově a vzdělávání jedinců s těžším stupněm sluchového postižení, které bylo odhaleno již v raném či batolecím věku. Rodiny s těmito dětmi se v ideálním případě po stanovení diagnózy dítěte foniatrem stávají klienty středisek rané péče nebo speciálněpedagogických center pro sluchově postižené. Hlavním úkolem pracovníků těchto poradenských zařízení je doporučit pro dítě vhodný komunikační systém, sledovat celkový rozvoj dítěte současně s rozvojem sluchových možností dítěte za využití daných kompenzačních pomůcek (zpočátku binaurálních sluchadel) a pomáhat rodičům přijmout sluchové postižení jejich dítěte, vyrovnat se s novou situací a se získáváním informací z oblasti sluchového postižení. Dalším úkolem je pomáhat při výběru vhodného školského zařízení a orientovat se také v sociálním systému, tzn. v možnostech využití různých příspěvků a dávek, na které mají jako rodiče dítěte se sluchovým postižením nárok. Tyto rodiny často v průběhu předškolního věku dítěte získávají určitou představu o tom, jakým způsobem a v jaké škole bude s největší pravděpodobností jejich dítě vzděláváno. Některé z těchto dětí využívají k rozvoji sluchového vnímání a mluvené řeči sluchadla, která k tomuto rozvoji dostačují. V jiných případech děti v průběhu několika měsíců či let po stanovení diagnózy podstoupí kochleární implantaci. Určitá část dětí s těžkým postižením sluchu využívá ke komunikaci primárně znakový jazyk a osvojování jazyka mluveného probíhá primárně přes písmo. Můžeme si však dovolit říci, že většina z nich má před začátkem povinné školní docházky vybudovaný komunikační systém, pomocí kterého jsou v daném

školském zařízení dále vzdělávány. Toto by mělo být jedním z hlavních cílů předškolní přípravy.

Možnosti diagnostiky v raném věku jsou v dnešní době na velmi dobré úrovni i díky screeningovému vyšetření. Daří se zajišťovat i úspěšně vést následnou péči o tyto děti a jejich rodiny. Je však třeba upozornit, že výjimkou není ani stav, kdy je sluchová vada odhalena až kolem třetího roku věku či dokonce v období předškolním. Motejzíková (2013) uvádí, že pokud se zkombinuje např. lehká nedoslýchavost s výbornými pozorovacími a kombinačními schopnostmi a vysokou obecnou, zejména sociální inteligencí, může se dokonce stát, že vada sluchu zůstane nerozpoznána až do školního věku. Výjimkou není také to, že se u dítěte potíže se sluchem začnou objevovat až v průběhu dětství, např. v důsledku adenoidní vegetace, při vleklých rýmách či zánětech středouší. V těchto případech se může jednat o stav přechodný, ale i trvalý. U těchto dětí není zpravidla třeba, aby byly vzdělávány ve školách pro sluchově postižené. Není důvod, aby vzdělávání v běžné základní škole tyto děti nezvládly. Jsou zde ovšem kladeny nemalé požadavky na třídní učitele, příp. další pedagogy či pedagogické pracovníky, kteří s těmito žáky přicházejí do kontaktu. Tyto požadavky souvisí jak s vytvářením vhodných podmínek pro vzdělávání těchto žáků (pokud se již ví, že žák má určitou ztrátu sluchu kompenzovanou vhodnou kompenzační pomůckou), tak s určitou mírou informovanosti v oblasti možných potíží, které mohou nasvědčovat tomu, že žák hůře slyší – pedagog poté rodiče na tuto skutečnost může upozornit.

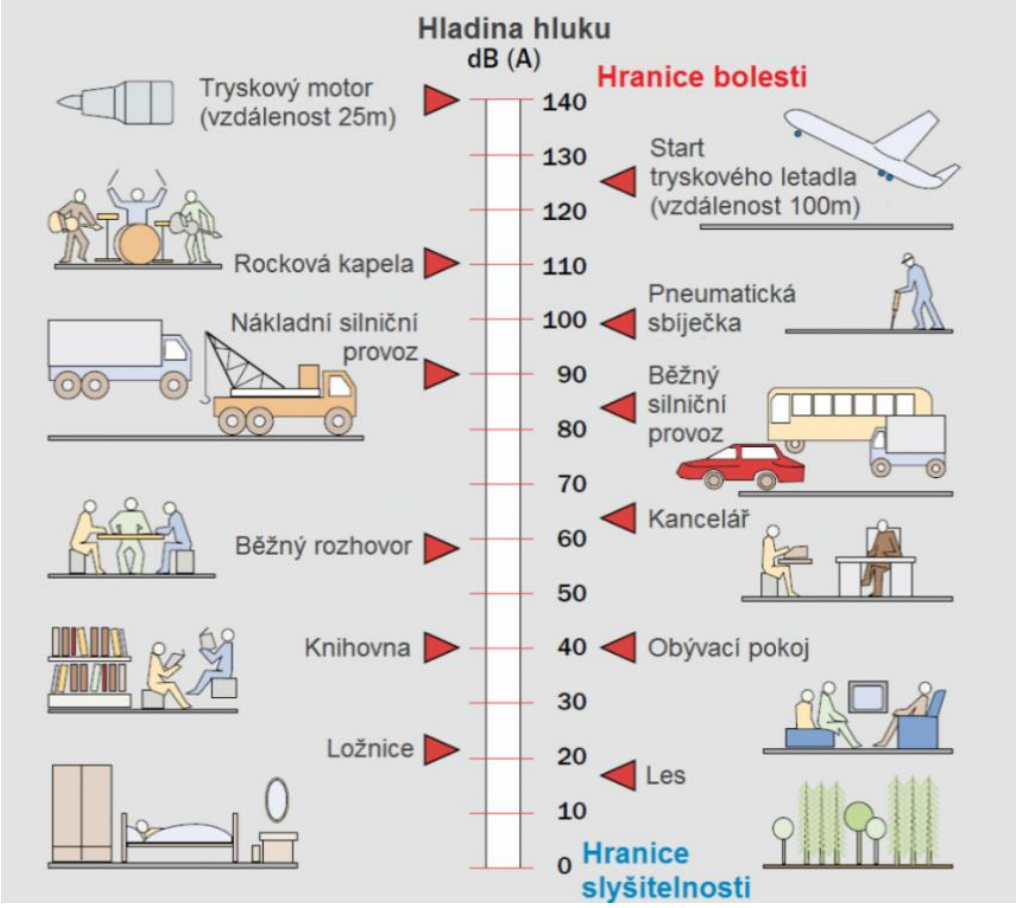
Klasifikace sluchového postižení

Z hlediska **kvantity** slyšeného zvuku je možné sluch posuzovat podle ztráty v decibelech. Jednou z takových klasifikací je klasifikace sluchových vad podle Světové zdravotnické organizace (WHO), viz tabulka 1.

Tab. 1: Klasifikace sluchových vad dle WHO (Horáková, 2012)

Velikost ztráty sluchu podle WHO	Název kategorie ztráty sluchu
0–25 dB	Normální sluch
25–40 dB	Lehké poškození sluchu
41–60 dB	Střední poškození sluchu
61–80 dB	Těžké poškození sluchu
81 dB a více	Velmi těžké poškození sluchu až hluchota

Pro ilustraci, s jakými zvuky se v našem životě setkáváme a do jaké míry jsou pro náš sluch zatěžující, nám může posloužit obr. 1, který znázorňuje běžné zvuky v našem okolí s vyjádřením hodnoty v dB.



Obr. 1: Příklady hladin hluku v běžném životě.

(zdroj: www.vapis-sh.cz)

V rámci klasifikace sluchových vad zohledňujeme také **dobu vzniku** (viz tab. 2) sluchového postižení, podle níž dělíme sluchové postižení na dvě skupiny – vrozené a získané. U vrozených vad sluchu se může jednat o geneticky podmíněné sluchové vady či kongenitálně získané sluchové vady. V případě získaných vad sluchu můžeme rozlišovat ještě vady získané před fixací řeči, tzv. prelingválně, tj. do šestého roku života dítěte, nebo po fixaci řeči, tzv. postlingválně, tj. kdykoli po období ukončeného vývoje řeči, tedy po šestém roce života dítěte (Horáková, 2012). Toto hledisko je pro nás velmi významné především s ohledem na rozvoj a úroveň mluvené řeči, samozřejmě však i s ohledem na další faktory, které determinují vývoj konkrétního jedince a jeho individuální schopnosti a dovednosti.

Tab. 2: Klasifikace dle doby vzniku s ohledem na rozvoj mluveného jazyka (Hudáková, 2005, s. 13)

Doba vzniku vady sluchu	**Velikost ztráty sluchu**	
	Hluchota	**Nedoslýchavost**
Před osvojením mluveného jazyka (**prelingválně**, tj. do šestého roku života)	Prelingválně ***neslyšící*** lidé	Prelingválně ***nedoslýchaví*** lidé
Po osvojení mluveného jazyka (**postlingválně**, tj. po šestém roce života)	Postlingválně neslyšící / ***ohluchlí*** lidé	Postlingválně nedoslýchaví lidé (většinou lidé se ***stařeckou nedoslýchavostí***)

Dalším hlediskem pro klasifikaci sluchového postižení je **lokalizace** jeho vzniku, přičemž zde rozlišujeme periferní nedoslýchavost či hluchotu a centrální nedoslýchavost či hluchotu. U periferních poruch či vad sluchu se jedná o poškození periferní části sluchového analyzátoru včetně periferního neuronu. Dále pak v tomto případě hovoříme o **převodní (konduktivní), percepční (senzorineurální)** či **kombinované poruše či vadě sluchu**. Nejvíce se v populaci vyskytuje percepční typ nedoslýchavosti, který je způsoben poškozením senzorických struktur hlemýždě nebo vzácněji sluchového nervu (Valvoda, 2007). U centrální nedoslýchavosti či hluchoty se jedná o abnormální zpracování zvukového signálu v mozku, kdy dochází ke komplikovaným defektům způsobeným různými procesy, které postihují korový a podkorový systém sluchových vad (Horáková, 2012).

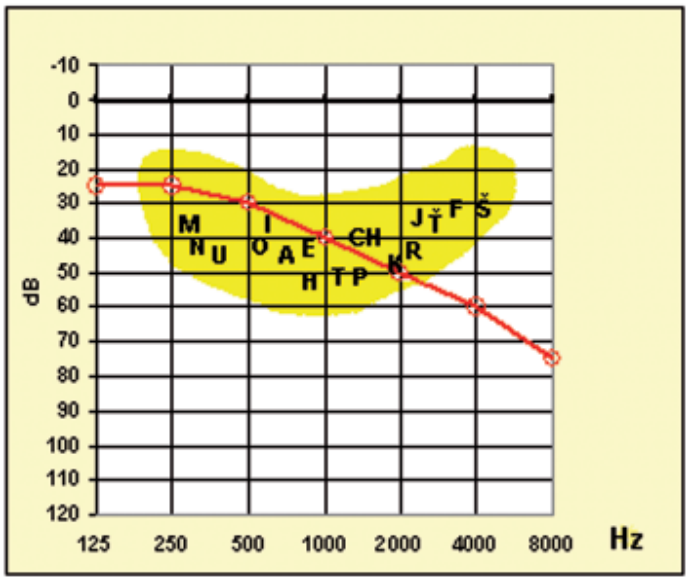
Pro přehled uvádíme tabulku č. 3, kde nalezneme výše uvedené typy sluchových vad se znázorněním dopadu na kvalitu či kvantitu slyšení zvuků a mluvené řeči včetně možností kompenzace.

Tab. 3: Přehled typů sluchových vad, které se mohou vyskytovat ve školním věku (Truckenbrodt & Leonhardt, 2016)

Typ sluchové vady	**Lokalizace vzniku postižení**	**Kvalita sluchového vjemu / Sluchový vjem**	**Možnost kompenzace**	**Možnosti osvojení řeči / Dopad na kvalitu řeči**
Periferní poškození sluchu / sluchové vady				
Převodní nedoslýchavost	Vnější / střední ucho.	Oslabený, tichý, ztlumený.	Sluchadlo.	Možnost osvojení hlasité řeči v přirozených podmínkách.
Percepční nedoslýchavost	Vnitřní ucho / sluchový nerv.	Zkreslený, s mezerami / neúplný.	Sluchadlo, kochleární implantát. Vždy pozměněná kvalita slyšení, nenahradí nikdy přirozené slyšení.	S podporou kompenzačních pomůcek je možné osvojit si mluvenou řeč.
Smíšená nedoslýchavost	Kdekoli od vnějšího ucha po sluchový nerv včetně.			
Hluchota / velmi těžká vada sluchu	Vnitřní ucho, sluchové dráhy.	Zbytky sluchu, zkreslené slyšení.	Zisk ze slyšení díky KI, přínos sluchadel pouze omezený.	Rozvoj řeči možný s podporou KI v raném věku.
Ztráta sluchu postlingválně / během života / ohluchlost			Většinou KI, často s dobrým efektem díky sluchovým zkušenostem z doby před ztrátou sluchu.	Možnost osvojení hlasité řeči závisí na době, kdy se sluchová vada projevila – řeč již často bývá osvojena, a díky tomu může být dále rozvíjena.
Centrální poškození sluchu				
Porucha zpracování zvukového signálu v CNS	CNS, zachované fce. sluchu v periferní oblasti sluchového analyzátoru.	Nedostačující vnímání a zpracování akustického signálu.	Bezdrátová technologie, optimální akustické podmínky.	Omezené porozumění řeči.

Rozumění řeči je jednou z nejdůležitějších a nejdiferencovanějších funkcí lidského sluchu. Lehké poškození sluchu činí podle Valvody (2007) obtíže obvykle jen na pozadí hluku, při špatné artikulaci mluvčího nebo při šepotu. Střední poškození sluchu již s sebou přináší poruchu porozumění hlasité řeči při komunikaci na větší vzdálenost nebo při hovoru více osob.

Při těžkém poškození sluchu mívá jedinec obtíže v porozumění hlasité řeči i v tichu a z malé vzdálenosti. Obtíže závisí zejména na tíži a frekvenčním rozložení sluchové ztráty. Větší obtíže přináší postižení vysokých frekvencí. Na frekvencích 2–4–6 kHz se nachází jak druhé formanty některých samohlásek (i), tak většina souhlásek, zejména neznělých (ch, f, c, s, š…). Ty obsahuji málo zvukové energie, ale mají pro řeč velký distinktivní význam. Vliv percepční vysokofrekvenční hypakuze na slyšitelnost jednotlivých hlásek je znázorněn na obrázku č. 2. U menších ztrát sluchu mají při stejném sluchovém prahu kupodivu větší obtíže s rozuměním jedinci s převodní než s percepční nedoslýchavostí. Je to dáno tím, že u převodních poruch jsou oslabeny všechny zvuky, tiché i hlasité, u percepčních poruch bývá hlasitost u nadprahových zvuků dobrá.



Obr. 2: Tónový audiogram s vyznačení řečového pole (tzv. řečový banán).

(Valvoda, 2007, s. 515)

Sluchové postižení může mít s ohledem na jeho typ, stupeň a dobu vzniku různě závažné, nebo naopak minimální dopady na rozvoj osobnosti dítěte, popř. dále na jeho výchovu a vzdělávání, zařazení do školského zařízení apod. Významnou roli zde hraje včasná diagnostika a kompenzace sluchové vady a včasná podpora ze strany lékařů a speciálních pedagogů.

Žáci s jednostrannou ztrátou sluchu

Sluchová vada se může vyskytovat i jednostranně. **Jednostranná ztráta sluchu** je ztráta sluchu pouze v jednom uchu, přičemž druhé ucho není zasaženo ztrátou sluchu nebo trpí pouze minimální ztrátou. Jednostranná hluchota zabraňuje porozumění řeči a zvuku zejména v hlučném prostředí a také ztěžuje prostorovou orientaci. Poslech pouze jedním uchem vyžaduje větší úsilí, což může být únavné a mít špatný dopad na vzdělávání. Se ztrátou sluchu v jednom uchu se ztěžuje prostorová orientace. Všechny zvuky jsou vnímané jenom nepostiženým uchem, a tak to vypadá, že všechny zvuky vycházejí z jednoho směru. Toto vede ke ztrátě prostorové orientace a ztížení komunikace v hlučném prostředí. Binaurální sluch neboli poslech oběma ušima zprostředkovává lidem prostorové vnímání. Prostřednictvím binaurálního sluchu je mozek schopen porozumět řeči v tichém i hlučném prostředí, poznat směr zvuku a nabídnout plný potenciál zvukového zážitku (www.medel.cz). I v případech, kdy je sluchová vada trvalá, neovlivňuje významným způsobem osvojování komunikativních kompetencí ani výsledky vzdělávání. Dále se můžeme setkat s dětmi a žáky s **oslabením v oblasti sluchového vnímání v** důsledku opakovaných zánětů středouší a horních cest dýchacích, se zvětšenou nosní mandlí a jinými onemocněními, která se dají léčit a vyléčit. Po přechodnou dobu, než vyléčen zánět či snížen dopad chronického onemocnění, je třeba taktéž myslet na zajištění odpovídajících akustických podmínek a pravidel při komunikaci.

Žáci s těžkým postižením sluchu a žáci neslyšící preferující komunikaci v českém znakovém jazyce

Jednou ze skupin žáků se sluchovým postižením jsou **žáci s těžkým sluchovým postižením a žáci neslyšící**, kteří bývají zpravidla vzděláváni ve školách pro sluchově postižené, resp. ve školách zřizovaných dle par. 16, odst. 9 školského zákona, tzn. školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Velmi často se jedná o školy, které ve svém oficiálním názvu nenesou název Základní škola pro sluchově postižené, ale nejčastěji jsou zde vzděláváni žáci se sluchovým postižením, žáci s narušenou komunikační schopností, popř. žáci s lehkým mentálním postižením, poruchou autistického spektra apod. Není výjimkou, že jsou v těchto školách vzděláváni žáci se sluchovým postižením a dalším přidruženým postižením.

Vzdělávání v inkluzivním prostředí by pro žáky s těžkým sluchovým postižením a pro žáky neslyšící bylo velmi obtížné, protože jim *chybí základní předpoklad ke zvládání standardní výuky i socializace – orální řeč*. V interakci se spolužáky a učiteli pak dochází

k nedorozumění a nepochopení obsahu sdělení na obou stranách. Aby mohly tyto děti navštěvovat běžnou základní školu, otevírá se zde otázka, zda by bylo vhodné využívat tlumočníka znakového jazyka, který by byl přítomen po celou dobu výuky. Zpravidla se tyto děti, preferující komunikaci ve znakovém jazyce, cítí bezpečněji a příjemněji v prostředí vrstevníků, jejichž dominantním komunikačním systémem je také znakový jazyk, tzn. právě ve zmiňovaných školách pro sluchově postižené. Neznamená to však, že by se zcela izolovaly od intaktní populace. Kromě školské inkluze existují možnosti zapojení se v rámci volnočasových aktivit a pak záleží jen na rodičích a samotných dětech se sluchovým postižením, zda využijí nabídek různých sdružení umožňujících trávení volného času ve společnosti slyšících dětí. Dochází pak k obohacování a získávání nových zkušeností na obou stranách – jak u dětí slyšících, tak u dětí se sluchovým postižením.

Přestože tedy většina žáků s těžkým sluchovým postižením či žáků neslyšících není vzdělávána v běžných základních školách, velké množství doporučení pro práci při výuce, ve škole či pro správnou komunikaci v tomto materiálu platí i pro skupinu žáků, kteří primárně komunikují českým znakovým jazykem.

Žáci s centrální nedoslýchavostí, resp. s poruchou zpracování / vnímání akustického signálu v CNS

(CAPD – central auditory processing disease – centrální poruchy zpracování sluchového signálu)

O poruše zpracování či vnímání akustického signálu hovoříme tehdy, když se vyskytují potíže v oblasti sluchového vnímání, které nemohou vysvětlit testy na periferní sluchové funkce. U méně významných lézí může být dokonce tónový audiogram zcela normální. Centrální nedoslýchavost se vyznačuje výrazně nižším porozuměním řeči ve srovnání se sluchovým prahem pro čisté tóny. Jedná se o sluchový handicap pramenící z poškození mozkových funkcí a charakterizovaný atypickým rozeznáváním, rozlišováním, seskupováním, zařazováním nebo lokalizací ***neřečových zvuků***. Nejedná se o poškození vyšších centrálních funkcí řečových nebo jiných kognitivních funkcí. Je-li však postižení lokalizováno do vyšších etáží CNS, zejména do mozkové kůry, může centrální postižení sluchu připomínat fatickou poruchu nebo poruchu intelektu. Postižení mohou mít *menší slovní zásobu, mají problémy s porozuměním slov, identifikací zvuků, potíže s binaurální fúzí a směrovým slyšením*. Kromě tohoto postižení pozorujeme také další ložiskový neurologický nález způsobený primární patologií, která k centrální poruše sluchu vedla (nádory); případně může být pacientovi diagnostikována epileptická aktivita v oblasti temporálního laloku (Lavička [online], Rottenberg, [online]).

U většiny těchto žáků nemusí být projevy CAPD na první pohled nijak nápadné a všimnout si jich můžeme až v určitých situacích během vyučování. Nápadnosti můžeme sledovat v několika oblastech: sluchové vnímání, řeč, výukové obtíže / obtíže při učení, psychosociální oblast (viz schéma č. 1) (Truckenbrodt & Leonhardt, 2016).

Sluchové vnímání

- špatné porozumění v hlučném prostředí
- záměna zvukově podobných slov a zvuků
- pomalejší učení nazpaměť (oslabená auditivní paměť)
- zvýšená citlivost na zvuky, méně oblíbený poslech hudby a zvukových her

Jazyk a řeč

- formulace krátkých vět
- pomalejší výbavnost pojmů
- dysgramatismy
- vyhýbavé odpovědi

Obtíže v učení

- problémy při psaní diktátů, při čtení a pravopisu
- slabší koncentrace
- pomalejší tempo v práci, dezorientovaná práce
- potíže při skupinové práci
- upřednostňování zadání úkolů pomocí vizualizace a praktické ukázky

Psychosociální oblast

- pocit méněcennosti nebo obavy ze selhání
- potíže při navazování kontaktu (i z důvodu častého neúspěchu)

Schéma 1: Možné projevy u žáků s CAPD (Truckenbrodt & Leonhardt, 2016).

Žáci s CAPD vyžadují podobnou podporu a zajištění podmínek pro komunikaci a vzdělávání jako žáci s periferní nedoslýchavostí. Doporučení pro práci v inkluzivním prostředí škol obsažené v tomto textu tedy mohou být využity i u žáků s CAPD. Další podporu a pomoc mohou v rámci konzultací a osobních setkání poskytnout speciální pedagogové ze speciálněpedagogických center pro sluchově postižené.

Pro více informací k dopadu konkrétních typů sluchových vad na komunikaci v běžném životě a ve škole viz kapitola 1.3 a 1.4, které se věnují komunikaci.

1.2 Kompenzační pomůcky

Do jaké míry je sluch poškozen a jak dítě či žák se sluchovým postižením slyší bez kompenzační pomůcky, popř. následně i s ní, je možné zjistit na základě odborného vyšetření na ORL/foniatrii prostřednictvím tzv. tónové audiometrie. V případě, kdy zjišťujeme nejen to, jak slyší, ale i jak rozumí mluvené řeči, se jedná o tzv. slovní audiometrii. V obou případech se jedná o vyšetření, které předpokládá spolupráci vyšetřovaného. Výsledkem vyšetření je tzv. **audiogram**, z něhož lze vyčíst stupeň sluchového postižení, typ postižení a možný dopad na míru slyšení okolních zvuků a mluvené řeči a porozumění okolním zvukům a mluvené řeči. Na základě výše zmíněných subjektivních vyšetřovacích metod, kterým předchází řada objektivních audiometrických vyšetření, je stanoven **práh sluchu** – dle toho se posléze odvíjí návrh na příslušnou kompenzaci v podobě *sluchadel či kochleárního implantátu.*

Na výběru konkrétního **sluchadla** se podílí lékař-foniatr, který podle požadavků, možností a individuálních nároků konkrétního jedince navrhne optimální variantu. Při samotném nastavování sluchadla je hlavním cílem dosáhnout toho, aby byl sluchadlem zesílený signál pro jeho uživatele přínosem. Signál by měl být frekvenčně upraven tak, aby vyrovnal ztráty sluchu konkrétního uživatele sluchadla (Havlík, 2007). To znamená, že pokud to ztráta sluchu daného jedince vyžaduje, vysoké frekvence se zesilují více než hluboké, hluboké frekvence se potlačí apod. Sluchadlo musí být dokonale přizpůsobeno tak, aby bylo schopno zesílit zvukový signál o určitou hodnotu, ale jeho zesílení nesmí překročit hladinu nepříjemného nebo bolestivého poslechu. Sluchadla dnešní generace nabízí celou řadu funkcí, které ovšem nejsou využívány hned v raném věku, spíše až později, u pokročilých uživatelů. Příklad: dosáhne-li zvuk v okolí úrovně, která znemožňuje srozumitelnost řeči osoby, se kterou uživatel sluchadla právě komunikuje, sluchadlo automaticky aktivuje zaostření poslechu na konkrétní hlas tohoto člověka a potlačí hluk akustického prostředí.

U dětí, u nichž ani vysoce výkonná sluchadla neumožňují recepci a rozvoj mluvené řeči, protože zbytky jejich sluchu jsou prakticky nevyužitelné, je indikována kochleární implantace. **Kochleární implantát** představuje nitroušní elektronickou smyslovou náhradu, která je určena lidem s těžkým sluchovým postižením, nebo lidem zcela neslyšícím. Tichý (2009) uvádí, že činnost kochleárního implantátu je založena na zcela jiných principech než činnost sluchadel. Popisuje, že „zatímco sluchadla zvuk zesilují, a tím kompenzují ztrátu citlivosti vnitřního ucha, kochleární implantáty zvuk sejmutý mikrofonem analyzují a přetvářejí na sled elektrických impulsů, kterými jsou pak stimulována vlákna sluchového nervu. Díky tomu se v nervových vláknech vytváří vzruchy, které jsou pak ve sluchových centrech vyhodnoceny jako sluchové vjemy“ (Tichý, 2009, s. 198).

Jak již bylo zmíněno, sluchadla a kochleární implantáty hrají klíčovou roli při kompenzaci sluchové vady u dětí i dospělých. Objevují se ovšem situace, kdy jejich uživatelé čelí potížím v **akusticky náročných situacích**. Zejména se jedná o horší porozumění mluvené řeči v příliš hlučném prostředí, při větší vzdálenosti mluvčího nebo při pobytu v místnosti se špatnou akustikou apod. Tyto okolnosti zapříčiňují špatný poměr signálu řeči k šumu a zde se nabízí prostor pro užití **FM technologie** (frekvenční modulace ultrakrátkých vln) nebo novější **digitální technologie** (Roger technologie). Jedná se o typy **bezdrátových zařízení**, které mají za úkol pomáhat lépe vnímat mluvenou řeč. Osoba, se kterou uživatel dané technologie hovoří, nosí mikrofon s vysílačem. Ten vysílá zvukové signály k posluchači, který má integrovaný či připevněný miniaturní přijímač na sluchadle nebo kochleárním implantátu, **a** tím je umožněno přijímání řečových signálů (Horáková, 2014, 2017).

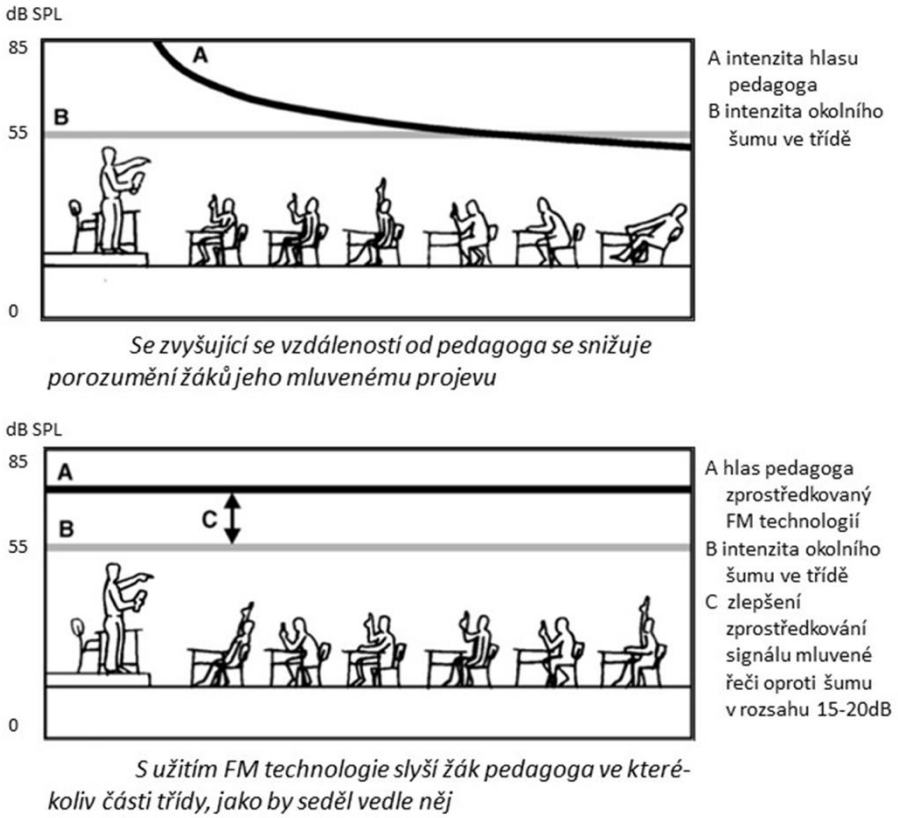
Pro přehled uvádíme tabulku č. 4, která představuje nejčastěji používané kompenzační pomůcky. Obrázky v tabulce jsou ilustrativní. Pokroky v oblasti moderních technologií a kompenzačních pomůcek, i s ohledem na odlišné výrobce a množství značek, nám neumožňují představit všechny pomůcky. V případě zájmu o seznámení se s kompenzačními pomůckami jednotlivých značek doporučujeme navštívit webové stránky konkrétních výrobců, např. Phonak, Widex, Cochlear, MED-EL, Advanced Bionics (AB) apod.

Tab. 4: Přehled kompenzačních pomůcek (Truckenbrodt & Leonhardt, 2016)

Typ kompenzační pomůcky	Typ sluchové vady	Umístění pomůcky	Funkce	Vzhled (příklad)
Sluchadlo – závěsné	Převodní, percepční i smíšená nedoslýchavost – středně těžká až těžká.	Zavěšené na boltci ucha.	Zesiluje a moduluje zvuky a přenáší je přes vnější, střední ucho do ucha vnitřního, kde probíhá zpracování zvuku pokračujícího dále do mozku.	
Sluchadlo – boltcové, zvukovodové, kanálové	Převodní, percepční i smíšená nedoslýchavost – střední až středně těžká nedoslýchavost.	V ušním boltci či ve zvukovodu.	Zesiluje a moduluje zvuky a přenáší je přes vnější a střední ucho do ucha vnitřního, kde probíhá zpracování zvuku pokračujícího dále do mozku.	
BAHA systém	Atrézie zvukovodu (uzavřený, nevyvinutý zvukovod), popř. těžká převodní nedoslýchavost, kdy nelze využít sluchadla závěsného.	Na čelence „Softband“ (u dětí) či přímo přes titanový čep umístěný na výběžku kosti spánkové za boltcem.	Kostním vedení zvuku dochází k přenosu vibrací, které jsou způsobeny příchozím zvukem, a obchází se tak vnější a střední ucho. Zvuk je veden přímo do ucha vnitřního.	

Kochleární implantát – se závěsným řečovým/zvukovým procesorem	Velmi těžká nedoslýchavost, hluchota – oboustranně.	Zbytky sluchu, zkreslené slyšení.	Zvuk je pomocí vnější části KI zakódován a posílán přímo do vnitřního ucha, kde jsou v hlemýždi implantované elektrody, které nahrazují sluchové buňky. To dráždí sluchový nerv. Jeho funkce musí být zachována.	
Kochleární implantát – „vše v jednom“				
Bezdrátová technologie – Roger systém	Všechny typy kompenzovaných sluchových vad (sluchadly či KI), popř. centrální nedoslýchavost.	Vysílač a mikrofon – zavěšený na krku či klopě pedagoga/mluvčího, v ruce (vzhled jako klasický mikrofon) či na stole (při hovoru více osob – např. diskuse u stolu) a přijímač – žák se SP má buď miniaturní přijímač integrovaný v kompenzační pomůcce (sluchadlo / KI), nebo připevněný na sluchadle či KI, popř. zavěšený na krku.	Zvuky jsou přes bezdrátový mikrofon vedeny přímo do kompenzační pomůcky (sluchadla, KI). Umožňuje lepší porozumění mluvené řeči v příliš hlučném prostředí, při větší vzdálenosti mluvčího nebo při pobytu v místnosti se špatnou akustikou.	
Bezdrátová technologie – FM systém				

Na děti se sluchovým postižením, které jsou zařazené v běžných základních školách, jsou kladeny nemalé nároky v oblasti koncentrace a poslechu. Jak je z obrázku č. 3 patrné, hladina hluku při vyučování v běžné třídě se pohybuje průměrně kolem 60 dB. I když dítě s postižením sluchu sedí v přední lavici, intenzita hlasového projevu učitele bývá maximálně o 5 dB vyšší, tedy přibližně 65 dB. Signál řeči (v tomto případě hlas pedagoga) by měl být alespoň o 15 dB vyšší, než je šum v dané třídě. Při využití bezdrátové technologie je tento poměr stabilně zajištěn (viz obr. 3).



Obr. 3: Simulace poslechu ve třídě s užitím bezdrátové technologie

(zdroj: https://www.idetskysluch.cz/kompenzace/nazor-odborniku/bezdratova-technologie-101/)

Žáci, kteří bezdrátovou technologii ve školách hlavního vzdělávacího proudu používají, vykazují lepší výsledky při porozumění ve vyučování a rychlejší reakce na pokyny pedagoga. To je patrné i z výpovědi učitelky žáka druhé třídy, který při vyučování využívá KI spolu s bezdrátovou technologií: „…je pozornější, slyší prakticky všechno… Více se zapojuje do výuky, více se hlásí.“ „Při práci s dětmi ve skupinkách mám jistotu, že s FM systémem mu nic neunikne.“

Dalo by se říci, že u těchto dětí probíhá kvalitnější stimulace podporující jejich kognitivní a sociální rozvoj. Pomocí bezdrátové technologie je zajištěn optimální přístup k řeči a dochází k bezděčnému učení a osvojování si různých frází a slovních obratů bez nutnosti očního kontaktu (resp. odezírání), tedy i ve chvílích, kdy se dítě vzdaluje od mluvčího.

Je třeba si uvědomit, že bezdrátová technologie *nemá nahrazovat sluchadla ani kochleární implantát, ale zajistit lepší poměr signálu řeči k šumu*. O jaké poslechové situace se v případě konkrétního dítěte jedná, by měl vyhodnotit pedagog v úzké spolupráci se samotným žákem, příp. za podpory speciálního pedagoga (zástupce poradenského zařízení). Obecně lze říci, že čím dříve se dítě se sluchovým postižením naučí vnímat využití bezdrátové technologie jako rutinní součást kompenzace své sluchové vady, tím lépe samo vyhodnotí, za jakých podmínek ji bude potřebovat. Zkušenost s novou poslechovou situací se projevuje v rychlejší adaptaci v pozdějším věku v akusticky náročných podmínkách (Thibodeau, 2008, in Horáková, 2014). Samozřejmě je třeba zdůraznit, že u každého dítěte je situace velmi individuální a proces adaptace na danou technologii se liší (Horáková, 2014, 2018). Některé děti vyhodnotí, že bezdrátovou technologii chtějí používat pouze při skupinové práci, při diskuzi, kdy neslyší odpovědi ostatních spolužáků. Rovněž je vhodné její využití při výuce cizích jazyků. Naopak v některých situacích žáci s postižením sluchu bezdrátovou technologii odmítají a tuto skutečnost je třeba respektovat.

Odmítání užívání kompenzačních pomůcek v podobě sluchadel nebo kochleárního implantátu u dítěte, které je zvyklé a dobře adaptované, je jev poměrně vzácný. V prostředí běžné školy, kde je nejen žák se sluchovým postižením vystaven nadměrné hlukové zátěži, se ovšem může stát, že nastanou situace, kdy se necítí komfortně. Přirozenou reakcí tedy může být, že si dítě sluchadla nebo kochleární implantát na chvíli vypne a „uzavře se“ do svého světa ticha. Uvědomíme-li si, že dítě, žák či student s postižením sluchu je vystaven permanentnímu úsilí spojenému s poslechem v akusticky náročném prostředí, může se jednat o reakci zcela přirozenou. Typickou situací může být přítomnost žáka ve školní družině či jídelně, kdy si dítě kompenzační pomůcku vypne. Běžně by se ale mělo jednat o výjimečnou situaci, časově krátce omezenou.

1.3 Komunikace žáka se sluchovým postižením

1.3.1 Auditivně-verbální komunikační systémy

Sluchové postižení s sebou přináší, jak vyplývá i z výše uvedených skutečností, především *bariéru v oblasti komunikace a přirozeného osvojování mluvené řeči.* Z této skutečnosti a z dalších specifik vyplývajících z přítomnosti sluchového postižení u dítěte vychází předpoklady pro úspěšné zařazení dítěte se sluchovým postižením do běžné školy. Patří mezi ně především *srozumitelná řeč a dobré vnímání a rozumění řeči druhých*, přiměřeně k věku rozvinuté *osobnostní vlastnosti* (samostatnost, sociální zralost), schopnost *ovládat a používat sluchadlo (příp. kochleární implantát)*, průměrná *inteligence, schopnost užívat český jazyk slovem i písmem* přibližně na stejné úrovni jako průměrní slyšící spolužáci, *stav sluchu* (byť velikost sluchové ztráty není rozhodující), úspěšná a *včasná sluchově-řečová výchova, ochota ke spolupráci rodiny* dítěte, *ochota okolí (učitelé, spolužáci*) přijmout dítě mezi sebe a v neposlední řadě přiměřená *speciálněpedagogická pomoc dítěti i rodině* (Pulda, 2000).

Míra dosažených komunikačních kompetencí je jedním z faktorů podmiňujících vývoj osobnosti dítěte se sluchovým postižením. Rozsah podnětů, které dokáží jedinci se sluchovým postižením aktuálně vnímat a zároveň pro ně mají informační význam, je mnohem menší než u slyšících. Slyšící mohou vnímat jak řeč, tak jakékoliv zvuky přicházející z okolního prostředí zcela přirozeně. Omezení možnosti vnímat nebo rozlišovat zvukové podněty a chápat jejich význam se projevuje potížemi v oblasti osvojení a využití orální řeči. Jedinci s těžkým sluchovým postižením a jedinci neslyšící nemají zpravidla možnost užívat jiný komunikační systém než mluvený jazyk, neboť se většina těchto dětí rodí do rodin slyšících a rodiče nejsou jazykově připraveni a vybaveni, např. v již zmiňovaném znakovém jazyce, který by vyhovoval jejich možnostem a potřebám. V důsledku sluchového postižení může docházet k *podnětové deprivaci a* ke vzniku *komunikační bariéry*. Z hlediska jazykového projevu dětí se sluchovým postižením (především s těžším stupněm sluchového postižení či s vrozeným sluchovým postižením) můžeme sledovat určité nápadnosti ve všech jazykových rovinách, a to i přes využívání moderních kompenzačních pomůcek (digitální sluchadla, kochleární implantáty). Podle Lechty (2008) dochází při osvojování českého jazyka k potížím jak z kvantitativního, tak kvalitativního hlediska.

Nejdůležitějším obdobím pro rozvoj jazyka u dítěte je tzv. *senzitivní období*, které se vztahuje na věk do třetího roku života. Nervová soustava dítěte je v tomto úseku života nejlépe připravena osvojit si řeč a gramatiku jakéhokoliv jazyka (Jabůrek, 1998; Vaněčková, 1996).

Nutnou podmínkou je ovšem obousměrně srozumitelná a funkční komunikace mezi dítětem a jeho nejbližším okolím. „Jazyková bariéra člověku komplikuje život více než samotná ztráta sluchu.“ (Strnadová, 1998a, s. 66). Rodinné prostředí má nezastupitelný význam v předávání zkušeností a seznamování dítěte s okolním světem. Na základě těchto zkušeností se světem dítě buduje svůj pasivní a aktivní slovník, ale díky poznatkům osvojeným v průběhu života také dokáže při čtení přiřazovat správný význam celému čtenému textu.

Při volbě jazyka, komunikačního kódu a komunikační strategie v didaktickém procesu a terapii dochází často ke kontroverzím. Obecně se pokládá orální přístup za přístup s nejvyšším koeficientem sociálního začlenění do majoritní společnosti, nemusí však být tím nejvhodnějším pro osoby s těžkou sluchovou nebo kombinovanou vadou, kdy je nutné preferovat znakové jazyky z důvodu optimální cesty k dosažení maximálně možného kognitivního rozvoje. Současná doba ukazuje, že jednostrannost a hledání jediného správného edukačního a rehabilitačního programu je již minulostí a budoucností je pouze otevřený systém diferencovaných edukačních a rehabilitačních programů pro jedince se sluchovým postižením.

Při posuzování úrovně jazykových schopností dítěte se sluchovým postižením je třeba také přihlížet i k *odlišnému rozvoji řeči a jazyka v běžné komunikaci ve školním prostředí*. Běžné komunikační situace jsou mnohokrát procvičeny, pojmy stálým opakováním upevněny. Kromě toho je běžná komunikace i méně náročná, jednodušší, často stereotypní.

Naopak **školní, výuková komunikace** je mnohem náročnější, a to nejen nutností stylistické přesnosti, ale i pro množství nových pojmů, které neustále narůstá a které si dítě nemá čas kvalitně osvojit tak jako pojmy řeči běžné. Úroveň výukové komunikace u dítěte s postižením sluchu nemusí odpovídat ani intelektu dítěte, ani úrovni jeho běžné řeči, která může být dobře rozvinutá. Výuková komunikace být méně pohotová, nepřesná, může být postiženo i porozumění, a to jak novému výkladu, tak odbornému textu. Reprodukce naučeného může váznout a působit dojmem neznalosti. Je postižen nejen samostatný mluvní projev, ale i samostatný projev písemný. Přitom učitelé a někteří rodiče předpokládají stejnou úroveň komunikace výukové jako u komunikace běžné, a mohou tak klást na dítě neadekvátní požadavky. Nechápou pak, proč výsledky neodpovídají jejich očekávání.

Dítě se sluchovým postižením je odtrženo od mimovolního slyšení, které slyšícím pomáhá v osvojení mnoha školních pojmů. Zdravé děti mnoho pojmů registrují, i když se jimi přímo zabývají až později. Dítě se sluchovým postižením nemá možnost mimovolní slyšení využít, proto je pro něj učení novým pojmům obtížnější. Potřebuje na upevnění mnohem větší počet opakování, která mu systém našeho školství, pro velkou obsažnost učiva, nedá (Barvíková, web SPC Ostrava).

PROJEVY ŽÁKA s (neodhaleným a nekompenzovaným) oslabeným sluchovým vnímáním či s postižením sluchu:

Oblast poslouchání/slyšení	Občas **nereaguje na pokyny** učitele (žák nepracuje, dělá něco jiného).
	Je **nesoustředěný** – bývá duchem nepřítomen (nedává pozor).
	Jeho reakce jsou **horší v hlučném prostředí.**
	Špatně reaguje na pokyny v **tělocvičně.**
	Dělá **chyby při psaní, v diktátu** – zaměňuje zvukově podobná slova nebo párové hlásky.
	Neustále **se doptává**, může to vypadat, že ruší, povídá si se spolužáky.
	Neslyší nebo špatně rozumí tomu, co čtou **žáci ve vzdálenějších lavicích** – může se manifestovat jako nepozornost.
	Některému učiteli rozumí lépe než jinému (dáno polohou hlasu, rychlostí řeči, artikulací apod.). Nerozumí při **poslechu ze zvukového nosiče.**
	Má potíže s porozuměním řeči **při hromadných akcích.**
	Nerozumí, protože ho ruší **hluk z ulice**.
	Snížená úspěšnost při učení se nazpaměť – básničky, písničky apod. – nedostatečně rozvinutá auditivní paměť.

Jazykový projev žáka	Mluví přes nos (při zvětšené nosní mandli).
	Více se soustředí na ústa – **odezírá.**
	Mluví v krátkých větách.
	Déle se rozmýšlí a hledá vhodná slova.
	Dysgramatismy.
	Častější vyhýbavé/neadekvátní odpovědi. Občasné reakce.
	Špatná výslovnost, komolení slov, potíže s měkčením, délkou hlásek při psaní.

Chování ve vyučování	Potíže při psaní diktátů, při čtení a pravopisných cvičeních.
	Snížená schopnost koncentrace / oslabená koncentrace / nepozornost.
	Rychlejší nástup únavy.
	Pomalejší pracovní tempo. Práce bez organizace.
	Náhlé zhoršení prospěchu – při získané, prozatím neodhalené sluchové vadě.
	Vyrušuje, baví se.
	Potíže při skupinové práci.
	Nemá domácí úkol nebo **vypracuje něco jiného**.
	Upřednostňovány bývají úkoly, u nichž je využívána vizualizace nebo praktická ukázka.

Psychosociální oblast	**Straní se** ostatních spolužáků.
	Potíže s navázáním kontaktu, souvisí s častými nedorozuměními.
	Slabé sebevědomí.
	Časté obavy ze selhání

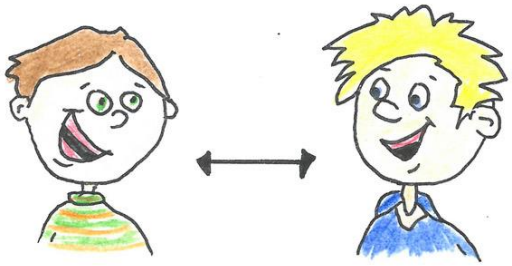
(Truckenbrodt & Leonhardt, 2016; Barvíková et al., 2015).

Odezírání (vizualizace mluvené řeči)

Komunikace s dětmi a žáky s **lehkou a střední nedoslýchavostí kompenzovanou sluchadly, s jednostrannou sluchovou ztrátou** či **s dětmi a žáky s KI**, kteří mají příjem akustických informací omezen jen částečně, tzn. jsou schopni *vnímat okolní zvuky a mluvenou řeč* s případnou podporou prostřednictvím **odezírání,** by měla probíhat za dodržování určitých podmínek a zásad pro tuto komunikaci. Pokud tyto podmínky zajištěny nejsou, může docházet ke zhoršení porozumění obsahu sdělovaného, a tím pádem k narušení celého komunikačního procesu.

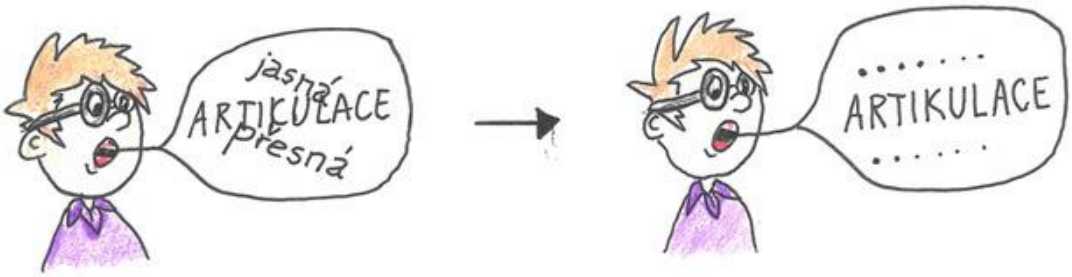
Při vzájemné komunikaci, prosím, dbejte na to, aby:

- byl před započetím rozhovoru mezi Vámi a žákem navázán *zrakový kontakt*. Pokud se na Vás žák nedívá, můžete ho upozornit lehkým dotykem na rameno, paži nebo předloktí (naopak dotyk na hlavu, záda či znakující ruce může vyvolat negativní reakci);
- byl *zrakový kontakt* po dobu vzájemné komunikace *nepřetržitě udržován* (obr. 4);



Obr. 4: Zrakový kontakt.

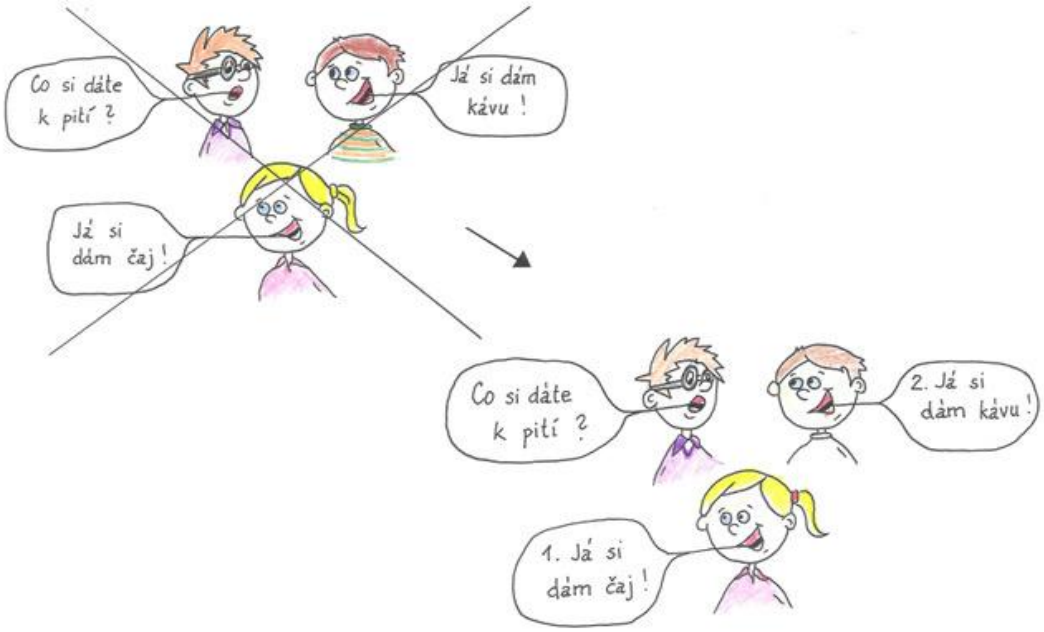
- byl žák předem informovaný o *tématu hovoru* i o jeho změně;
- byl žák upozorněn na *změnu mluvčího*;
- žák viděl na Vaše ústa, když mluvíte, nebo na ústa dalšího mluvčího;
- žák nebyl oslněn;
- byla zajištěna dostatečná *intenzita osvětlení* prostoru, kde se nacházíte;
- Vaše *artikulace* nebyla moc rychlá a nezřetelná, ale ani příliš pomalá a nepřirozená, tzn. zvolněte tempo řeči a zřetelně artikulujte (obr. 5);



Obr. 5: Zřetelná artikulace.

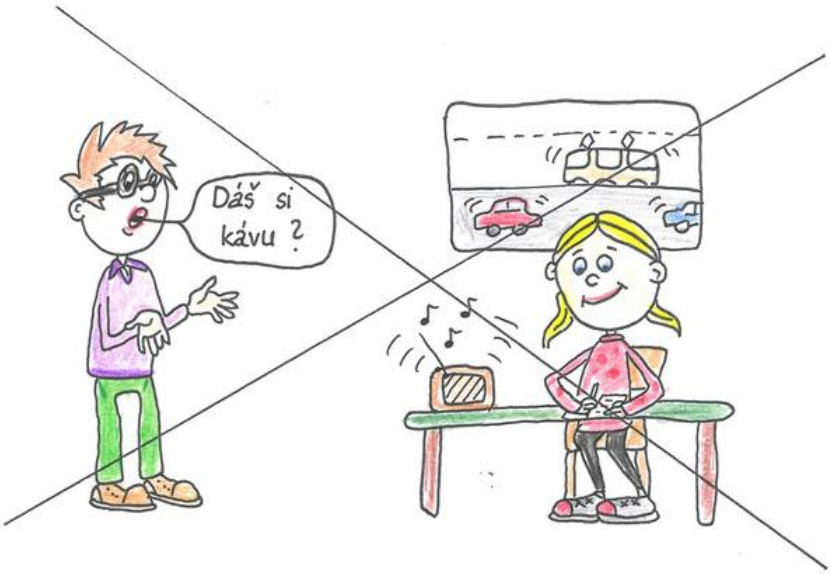
– Vaše řeč nebyla příliš tichá a jednotvárná s nevýraznými modulačními faktory – to však neznamená, že musíte křičet;

– během komunikace mluvila vždy jen *jedna osoba*, neboť současné mluvení více osob není žák/student se sluchovým postižením schopen sledovat (obr. 6);



Obr. 6: Komunikace mezi více osobami.

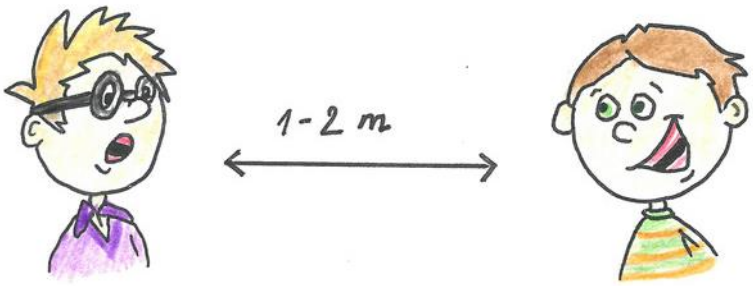
– komunikace neprobíhala v příliš hlučném prostředí (tzn. bez přítomnosti zapnutého rádia, televize atd.), viz Obrázek 7 (srov. Karlová, 2004; Souralová, 2007; Strnadová, 2007).



Obr. 7: Komunikace v hlučném prostředí.

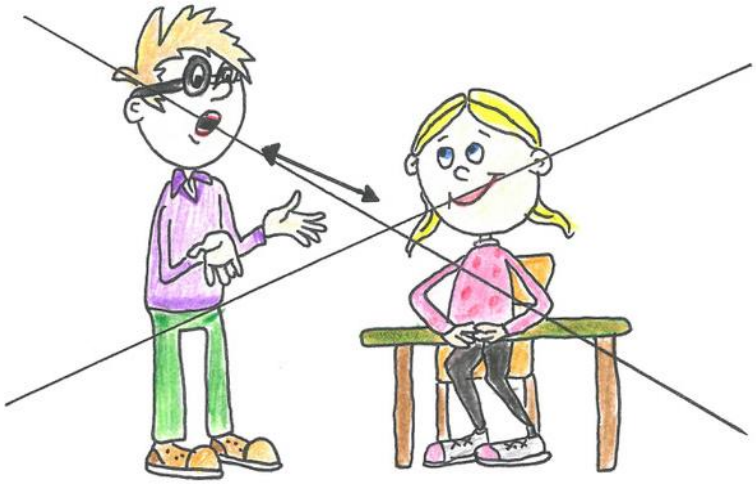
Chcete-li žákovi **komunikaci formou odezírání** usnadnit, pamatujte, prosím, na následující:

- Dodržujte mezi sebou přiměřenou vzdálenost, cca. *1–2 metry* (obr. 8).



Obr. 8: Vzdálenost při komunikaci formou odezírání.

- Nezdráhejte se využívat *neverbálních prostředků komunikace*, jako jsou gesta a mimika, neboť usnadní porozumění sdělovanému. Lidé se sluchovým postižením si dále všímají i celkových postojů a pohybů těla.
- Přibližně *stejná výšková úroveň hlavy* mluvčího a odezírajícího zajišťuje lepší odezírání promluvy (obr. 9).



Obr. 9: Výšková úroveň hlavy mluvčího a odezírajícího.

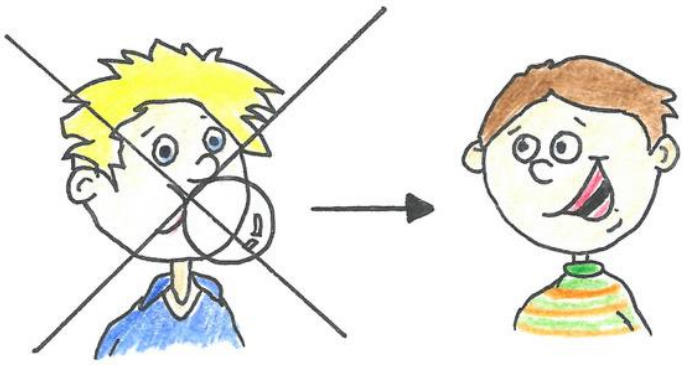
- Jedná-li se o známé téma hovoru, dochází k rychlejšímu a úspěšnějšímu porozumění.
- Zdůraznění *klíčových slov* během promluvy usnadňuje její porozumění.
- V případě, že Vám není porozuměno, zopakujte informaci ještě jednou, použijte *jinou formulaci*, tzn. jiná slova a větné konstrukce (Hudáková, 2005).

Úspěšnost odezírání mohou ovlivnit i další faktory, které však nemůžete osobně ovlivnit. Víte-li o nich, mohou Vám alespoň pomoci pochopit, proč Vám žák/student nerozumí, když dodržujete výše uvedené zásady.

- Pokud jste pro žáka *novým komunikačním partnerem*, může chvíli trvat, než si na Váš mluvní projev a artikulaci zvykne.
- Žák/student je v *psychické nepohodě*, stresu, nebo se bojí. Ovlivňuje to jeho schopnost koncentrovat se a vnímat tak Váš mluvní projev.
- *Únava* je dalším faktorem, který znemožňuje schopnost soustředit se. K dalším faktorům, které mohou snižovat koncentraci během odezírání, patří např. *nemoc* žáka/studenta, *smutek, přílišná radost*, nebo naopak *vztek* (tzn. jak psychická, tak fyzická nepohoda snižuje úspěšnost odezírání).
- Žák/student nosí *brýle*, ale nemá je, nebo má nekorigovanou oční vadu, a nedokáže tak přesně rozpoznat jednotlivá slova, která vyslovujete.

Dalšími **negativními vlivy** během odezírání jsou:

- *Žvýkačka, jídlo,* případně *cigareta* v ústech během mluvení (obr. 10).



Obr. 10: Žvýkačka při mluvení.

- Nestandardní výslovnost mluvčího (cizinec nebo Čech s nedostatečnou znalostí češtiny).
- Mluvčí má *vadu chrupu* (popř. zubní protézu), vousy nebo knír zakrývající rty nebo jejich část.
- Bariérou pro komunikaci může být *narušená komunikační schopnost* mluvčího (Hudáková, 2005; Strnadová, 2007).

Zvýšené úsilí provázející snahu co nejlépe sledovat mluvenou řeč a porozumět jí vede ve spojení s náročností odezírání během dne k velké únavě. Ta, především v koncových hodinách a hodinách poslechově náročných, může způsobovat zhoršení pozornosti a soustředění, a tím opět negativně ovlivňovat výkony. Proto, je-li to v možnostech učitele, je vhodné vykonávat důležité hodnotící práce na začátku školního dne.

1.3.2 Vizuálně-motorické komunikační systémy

Z výše uvedeného vyplývá, že skupina osob s vadami sluchu není homogenní. S ohledem na existenci různých stupňů nedoslýchavosti až po praktickou hluchotu je zřejmé, že každému bude vyhovovat odlišná komunikační technika či forma. Dá se předpokládat, že nedoslýchavý žák mající užitek ze sluchadel nebo uživatel kochleárního implantátu bude při kontaktu se slyšícím preferovat komunikaci mluvenou řečí a odezírání. Vedle toho žák s velmi těžkou nedoslýchavostí až praktickou hluchotou bude pravděpodobně upřednostňovat komunikaci prostřednictvím znakového jazyka.

Komunikační systémy osob se sluchovým postižením jsou vymezeny a charakterizovány v zákoně č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob ve znění zákona č. 384/2008 Sb. (v úplném znění vyhlášen pod č. 423/2008 Sb.). Mezi tyto komunikační systémy mimo jiné řadíme **český znakový jazyk a** komunikační systémy, které vycházejí z českého jazyka. Mezi ně patří **znakovaná čeština a prstová abeceda**. O vizualizaci mluvené češtiny a písemném záznamu mluvené řeči bylo pojednáno výše.

Český znakový jazyk

Český znakový jazyk je komunikační systém s vlastním lexikonem a gramatikou, které nejsou odvozeny z jazyka mluveného. Jedná se o „přirozený jazyk a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu“ (Zákon č. 384/2008 Sb.). Český znakový jazyk má základní atributy přirozeného jazyka, a přestože je u nás definice českého znakového jazyka legislativně zakotvena, můžeme se stále setkávat s tím, že ke znakovému jazyku neslyšících bývá přistupováno s nedůvěrou a s pochybnostmi, že by se skutečně mohlo jednat o jazyk, který je svými základními atributy rovnocenný jazykům mluveným. Macurová (2001, in Horáková, 2012) uvádí, s jakými názory na znakový jazyk se lze ještě v současnosti setkat, např. že „nemá gramatiku“, „má malou slovní zásobu“, „není jednotný“ apod. Také Bímová (2002, in Horáková, 2012, s. 100) popisuje, že „slyšící

populace volně zaměňuje znakový jazyk s pantomimou nebo ho považuje za vizualizovanou formu češtiny“. Příčinu lze spatřovat v jedné základní odlišnosti, která je patrná již na první pohled – ve způsobu existence znakových jazyků a jazyků mluvených. Znakové jazyky jsou vizuálně-motorické (jsou vnímány zrakem a ukazují se), kdežto mluvené jazyky jsou auditivně-orální (jsou vnímány sluchem a mluví se) (Macurová, 1996, 2001, in Horáková, 2012).

Přirozeně není reálné a nelze očekávat, že by pedagogové škol hlavního vzdělávacího proudu, kde se vzdělávají děti, žáci a studenti s oslabeným sluchovým vnímáním či postižením sluchu, český znakový jazyk plně ovládali. V rámci společného vzdělávání však lze předpokládat, že v běžných školách poroste množství dětí, žáků a studentů upřednostňujících vizuálně-motorické systémy v komunikaci. V takovém případě je nutné počítat s přítomností tlumočníka znakového jazyka.

Tlumočením znakového jazyka, ale samozřejmě i tlumočením jazyka obecně, se rozumí jednoznačný převod smyslu sdělení z výchozího jazyka do jazyka cílového. Při tomto převodu musí být respektována odlišnost obou jazyků. V případě znakového jazyka tedy odlišnost kultury Neslyšících a světa slyšících. Za přirozený základ je považováno tlumočit věrně způsob vyjádření, neměnit význam ani obsah sdělení. Při tlumočení z českého jazyka do znakového jazyka ovšem musí být výchozí text formálně modifikován. Je to z důvodu lepšího porozumění, neboť vizuálně-motorický znakový jazyk má gramatickou strukturu odlišnou od jazyka českého.

Odlišnost kódů mluveného jazyka a jazyka znakového umožňuje, aby se mluvčí plynule vyjadřoval v jazyce českém a tlumočník **simultánně** tlumočil sdělení do jazyka znakového, a to v **těsné blízkosti mluvčího**. Sluchově postižený jako příjemce tak může sledovat mluvčího a tlumočníka znakového jazyka zároveň a nemusí přenášet svou pozornost od jednoho k druhému (Horáková, 2012). Každé tlumočení tedy musí být založeno nejen na znalosti pracovních jazyků, ale také na znalosti kultur účastníků tlumočené komunikační situace, jejich norem a hodnot, které se mohou lišit.

Na tlumočníka zajišťujícího tlumočnické služby sluchově postiženým jsou kladeny nemalé nároky. Kromě jazykových kompetencí je nutné, aby byl vybaven řadou důležitých vlastností, které přispívají ke zdárnému průběhu tlumočení. Jedná se např. o profesionální přístup, schopnost empatie, respekt vůči osobnosti sluchově postiženého aj.

Pro zajištění hladkého průběhu komunikačního procesu by ale měly všechny zúčastněné strany (sluchově postižený, slyšící účastník komunikace a tlumočník) chápat svou roli a dodržovat pravidla vyplývající z role, kterou při tlumočení situace zastávají. Na pozici a roli

tlumočníka znakového jazyka, resp. na způsob zajištění tlumočnických služeb pro sluchově postižené, je nahlíženo hned z několika pohledů. V České republice se tyto pohledy značně odlišují, především ve vymezení kompetencí tlumočníka znakového jazyka, náplni jeho činnosti v průběhu tlumočené situace a postojích tlumočníka ke klientovi se sluchovým postižením klientovi a slyšícímu účastníku komunikace. Naprosto specifická situace pak nastává v případě přítomnosti tlumočníka na půdě školy. V některých případech je jeho role spojována s asistentem pedagoga, jindy jsou tyto role striktně odděleny a ve třídě jsou spolu s pedagogem přítomni oba – asistent pedagoga i tlumočník znakového jazyka.

Znakovaná čeština

Jedná se o komunikační systém využívající „gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka.“ (Zákon č. 384/2008 Sb., v úplném znění vyhlášen pod č. 423/2008 Sb.) .

Znakovaná čeština je preferována lidmi se sluchovým postižením (zejména nedoslýchavými či ohluchlými), kterým vyhovuje odezírání. Při komunikaci totiž sledují především ústa komunikačního partnera a jednotlivé znaky vnímají jako doplněk. Naopak prelingválně neslyšícími lidmi, kteří nevykazují dobré porozumění českému jazyku, není tento komunikační systém akceptován.

Obdobně jako u českého znakového jazyka nelze očekávat, že znakovanou češtinu bude ovládat pedagog školy hlavního vzdělávacího proudu, ale při společném vzdělání slyšících žáků a žáků s oslabeným sluchovým vnímáním je nutné počítat s přítomností a využitím vizuálně motorických systémů komunikace, např. s prstovou abecedou (viz níže) či s podporou mluvené řeči znaky, pokud to situace vyžaduje.

Prstová abeceda (daktylotika)

Podle již zmiňovaného zákona č. 384/2008 Sb. prstová abeceda „využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy. Prstová abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, příp. dalších pojmů…“ Od uživatelů prstové abecedy se očekává, že budou znát jazyk v jeho psané podobě, protože pomocí jednotlivých znaků se hláskují jednotlivá slova, příp. věty. Produkce prstové abecedy je pomalejší než mluvení, prstovou abecedu tedy nelze používat jako komunikační systém pro tlumočení jedincům s postižením sluchu ani při běžném kontaktu s neslyšícím člověkem.

V případě, že si pedagog školy hlavního vzdělávacího proudu prstovou abecedu osvojí, může mu pomoci při komunikaci s žákem se sluchovým postižením. Funguje spíše jako dopomoc při odezírání a artikulaci, příp. je užívána při výuce českého jazyka, a to zejména při počátečním čtení, kdy má podporovat zapamatování slov a jejich analýzu a syntézu. Nelze předpokládat, že by učitel a žák se sluchovým postižením spolu takovým způsobem běžně komunikovali, avšak zpřístupněním informace za využití vizuální podpory v podobě prstové abecedy lze předejít nepochopení či žákovi usnadnit rychlou orientaci v nepřehledné či akusticky náročné situaci.

1.4 Recepce psaného textu u žáků se sluchovým postižením

Široká veřejnost nepovažuje velmi často postižení sluchu za příliš závažné postižení. Jedním z důvodů může být i přetrvávající názor většiny laiků, někdy i odborníků, že se dítě se sluchovým postižením může téměř normálně vzdělávat díky tomu, že se může naučit bez problémů číst. Písmo je sice smyslům lidí se sluchovým postižením přístupné, protože je viditelné, ale to nestačí. Přesto na potíže s porozuměním psaného textu narážíme, ať již v běžném životě či během vzdělávání. Slyšící dítě umí používat jazyk dříve, než se naučí číst a psát. Prostřednictvím čtení a psaní tak poznává jinou podobu téhož jazyka. Naopak dítě se sluchovým postižením se prostřednictvím písma s českým jazykem teprve seznamuje. Pokud dítě neslyší, nedokáže vnímat významotvorné zvuky mluveného jazyka (tzv. fonémy), a proto je nedokáže identifikovat ani vydělit, natož k nim přiřazovat písmena (grafémy). Dítě s postižením sluchu se tedy nemůže učit český jazyk stejně jako dítě slyšící. Když se dítě se sluchovým postižením učí číst, čte vlastně v jazyce, který nezná. Často si osvojí techniku čtení na podobné úrovni jako čtenáři slyšící, ale potíže nastávají právě v porozumění čtenému textu (Daňová, 2008).

Čtení s porozuměním je velmi důležité pro rozvoj kognitivní, emocionální a sociální stránky člověka (Hudáková, 1999). Dítě se sluchovým postižením prostřednictvím čtení, resp. čtením s porozuměním, získává nové znalosti a vědomosti, čtením si dítě rozšiřuje slovní zásobu a učí se novým gramatickým jevům. Z čteného textu dítě také poznává různé formy sociálního chování (Červenková, 1999). Porozumění čtenému textu je základem pro další vzdělávání člověka, součástí funkční gramotnosti, konkrétně formální gramotnosti, a samotného procesu socializace. V dnešní době jsme všichni obklopeni *vizuálními informacemi*, proto je funkční

gramotnost (kam patří i porozumění psanému textu) každého člověka tak důležitá. Podstatnou roli hraje ve vzdělávání, sebevzdělávání a společenském uplatnění. Rozvoj čtenářské gramotnosti se prolíná obory a obsahy Rámcového vzdělávacího programu (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání). Pro osoby se sluchovým postižením je čtení, resp. psaný text významnou komunikační formou ve slyšící společnosti. Ke čtení s porozuměním dítě potřebuje znát jakýkoliv jazyk, rozumět mu, umět se jím vyjadřovat, mít slovní zásobu v daném jazyce, znát jeho jazykové prostředky apod.; nejen výzkumy, ale i praxe nám ukazuje, že tímto jazyk nemusí být vždy bezpodmínečně jazyk mluvený, nýbrž stejné předpoklady splňuje i jazyk znakový. Osvojení znakového jazyka v raném věku u dětí s těžkým sluchovým postižením a dětí neslyšících a zajištění tohoto způsobu komunikace jak v domácím, tak následně předškolním vzdělávání, je jednou z cest, kterými lze přispět k úspěšnému procesu učení při osvojování si jazyka mluveného, resp. psaného. *Úroveň znalosti jazyka většinové společnosti*, především v jeho psané podobě, sehrává podstatnou roli při zajištění školní úspěšnosti žáků se sluchovým postižením. Většina učebních materiálů a textů (viz tab. 5) je dostupná právě v psané podobě českého jazyka, a míra porozumění těmto textům má tak přímý vliv na to, do jaké míry jsou schopni žáci se sluchovým postižením učivu porozumět a očekávané znalosti si osvojit (v naukových předmětech napříč všemi stupni vzdělávání). Jednou z cest, jak je možné přivést tyto žáky k četbě a postupně zvyšovat jejich úroveň čtenářské gramotnosti, je úprava textů a jejich využití jak ve školním, tak v domácím prostředí.

Tab. 5: Příčiny nízké čtenářské gramotnosti (Málková, 2006)

Příčiny nízké čtenářské gramotnosti u neslyšících
Neslyšící dítě není v kritickém období vystaveno ve svém přirozeném prostředí potřebným podnětům, které by pozitivně stimulovaly jeho jazykový vývoj. Češtinu svých slyšících rodičů (90-95 % neslyšících dětí se rodí slyšícím rodičům) totiž kvůli smyslové bariéře (nemožnost slyšet) vnímat nemůže, s dospělými neslyšícími obvykle není v kontatku.
Ve školách je pak dítě většinovému jazyku, češtině, vyučováno jako každý jiný Čech - namísto toho, aby byl při výuce zohledněn fakt, že čeština je pro neslyšící druhým, cizím jazykem.
Ve výchovně-vzdělávacím procesu navíc čeština plní roli učební komunikace, neslyšící jsou tedy vyučováni v češtině, v jazyce, pro jehož vnímání nejsou smyslově vybaveni, v jazyce, který neměli možnost osvojit si přirozenou cestou na úrovni potřebné k tomu, aby tento jazyk v učební komunikaci mohl úspěšně fungovat

Český jazyk je pro většinu dětí se sluchovým postižením jazykem mateřským, ale není pro ně jazykem přirozeným jako pro děti slyšící. Osvojování si jazyka českého je pro děti se sluchovým postižením, především děti s těžším stupněm sluchového postižení, proces velmi náročný a potíže se mohou objevovat ve všech jazykových rovinách (foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické i pragmatické). Jednou z možností jak zvyšovat úroveň znalosti českého jazyka u dětí se sluchovým postižením je *podporovat* v nich *zájem o psanou podobu českého jazyka*, která pro ně může být při zachování určitých podmínek přirozenější než mluvená podoba českého jazyka.

Výuka čtení u dětí se sluchovým postižením se od výuky slyšících dětí odlišuje zejména způsobem osvojování českého jazyka. Podle Komorné (2008) je výuce čtení a psaní u neslyšících dětí věnována velmi podstatná část vzdělávacího procesu. Přesto výsledky neslyšících dětí neodpovídají vynaloženému úsilí, námaze a času. Zatímco slyšící dítě užívá mluvenou řeč, zná tedy jazyk, ve kterém jsou texty psány, a k osvojeným hláskám mluveného jazyka při výuce přidává optické značky, dítě neslyšící se nejdříve seznamuje s optickými značkami (grafémy) a k nim se učí přidávat hlásky mluveného jazyka (fonémy), který mu byl dosud neznámý (viz schéma 2).

Osvojování ČJ	
Dítě slyšící	**Dítě s těžkým postižením sluchu**
Zná jazyk (ČJ) - v přirozeném prostředí, formou bezděčného učení a nápodobou v prostředí slyšících	Nezná ČJ (dle typu a stupně SP) - nepřirozený vývoj a osvojování si ČJ (bez možnosti přirozené nápodoby a bezděčného učení)
Umí mluvit (slyší a umí vyslovit hlásky (fonémy)	Neumí správně vyslovovat hlásky (fonémy)
	Ne vždy ovládá znakový jazyk (často jen izolované znaky)
Přidává k hláskám optické značky - písmena (grafémy)	Nejprve se učí písmena (grafémy)
	Postupně se učí ke grafémům přiřazovat fonémy (v rámci individuální logopedické péče)

Schéma 2: Porovnání situace u dětí slyšících a dětí s těžkým postižením sluchu ve vztahu k osvojování ČJ.

Již od předškolního věku je kladen velký důraz na výuku čtení pomocí *globální metody* a následně *metody analyticko-syntetické*. Důležitou součástí předčtenářského období je tvorba tzv. *komunikačních deníků*, které v počátcích rozvoje komunikačních dovedností velmi dobře slouží jako „most“ při komunikaci s dítětem se sluchovým postižením. Prostřednictvím událostí ze života dítěte, které jsou do deníku zaznamenávány pomocí fotografií, kreseb a písma, se dítě dokáže lépe orientovat v čase a prostoru, rozvíjí paměť, představivost, fantazii i znakový nebo český jazyk a prvopočáteční čtení.

Čtení s porozuměním je záležitostí vzdělávání celoživotního charakteru. V průběhu dalšího života by se měly osoby se sluchovým postižením nadále věnovat zdokonalování čtení i psaní. Tato potřeba souvisí jak s dalším vzděláváním, tak s profesním životem. Čtení z hlediska celoživotního vzdělávání může mít pozitivní vliv na osobní život neslyšících a zvyšovat jejich sebevědomí při vzájemném kontaktu a komunikaci se slyšícími (Krahulcová, 2003; Souralová, 2002).

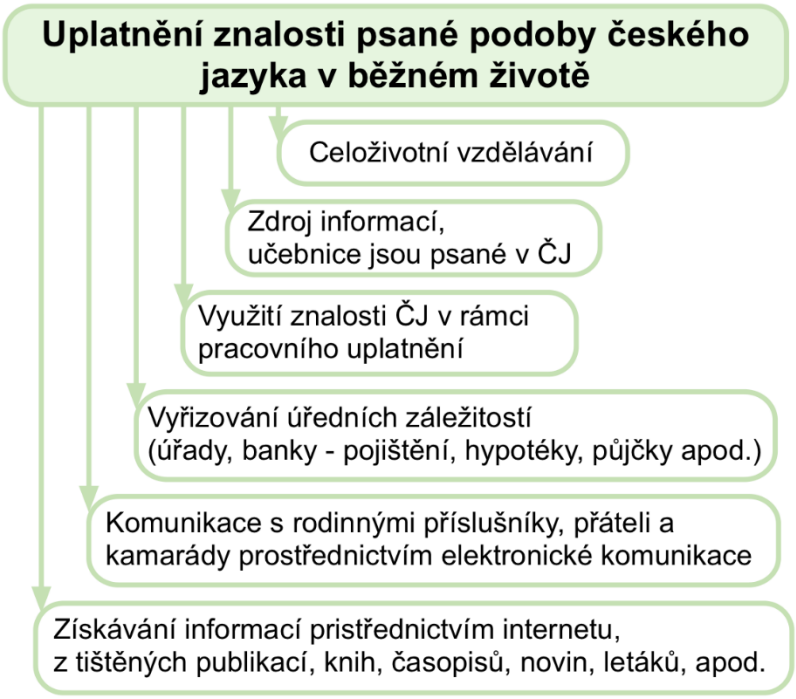


Schéma 3: Uplatnění znalosti psané podoby českého jazyka v běžném životě.

Protože sluchové postižení je kategorie značně široká a dovednost osvojit si čtenářské dovednosti je proces značně individuální, je jisté, že i děti s různým typem sluchového postižení budou dosahovat různých výsledků a úrovně čtení s porozuměním. Je tedy nezbytné, aby učitelé postupně nabízeli žákům takové texty, které jsou podle svých individuálních potřeb a zvláštností schopni přečíst a porozumět jim.

Problémy s recepcí a produkcí psané podoby českého jazyka

Vzhledem k tomu, že psaná podoba českého jazyka je přístupná smyslům lidí se sluchovým postižením, mohl by existovat předpoklad, že by jim nemělo dělat velké potíže číst a psát. Ve skutečnosti jde však o grafický záznam mluveného jazyka (jazyka majoritní společnosti), který je pro velkou část osob s těžkým sluchovým postižením a neslyšících jazykem cizím (přirozeným, příp. mateřským jazykem je totiž český znakový jazyk). V použití psané podoby jazyka se odráží míra znalosti jazyka majoritní společnosti, a to jak při čtení, tak při psaní.

Slyšící dítě zná a umí používat jazyk dávno předtím, než se naučí číst a psát. Naopak dítě s těžkým sluchovým postižením se s psanou podobou jazyka setkává dříve, než se začne učit mluvit. Nemá totiž možnost osvojovat si český jazyk přirozeně jako slyšící, a to z důvodu *nedostatečné nebo neexistující akustické zpětné vazby*. Osvojení psané formy řeči je poměrně obtížné i pro děti slyšící, neboť sama stavba psané formy řeči je mnohem rozvinutější, než je tomu u stavby řeči mluvené. Pochopení psaného textu vyžaduje větší soustředěnost i větší podíl volní stránky psychiky. Psaná forma řeči je mnohem abstraktnější než forma mluvená. Při jejím vnímání není možné opírat se o mimiku, posunky a gesta, které jsou produkovány během promluvy a usnadňují nám porozumění výpovědi.

Schéma 4: Předpoklady úspěšné recepce a produkce psaných textů.

Problém tedy není v tom, že by lidé s těžkým sluchovým postižením neuměli číst, tzn. byli negramotní a nedokázali rozeznat jednotlivá písmena. Hlavní problém tkví v *pochopení gramatiky a struktury českého jazyka*. Znakový jazyk má gramatickou i lexikální strukturu odlišnou od jazyka českého, a tím u rodilých mluvčích znakového jazyka či dětí prelingválně neslyšících, které se od raného dětství pohybují v prostředí, kde se jako primární komunikační systém využívá znakový jazyk, dochází ke specifickým obtížím při recepci i produkci psané formy českého jazyka. Pro neslyšící čtenáře jsou při čtení nejobtížnější právě ty gramatické jevy, které se od gramatiky znakového jazyka odlišují. V praxi se nabízí různé metody, jak naučit neslyšící dítě psát a číst s porozuměním. Jednou z variant je např. již zmiňovaný *bilingvální přístup*. Děti se český jazyk učí na základě znalosti českého znakového jazyka, tj. vzájemným překládáním a porovnáváním obou jazyků. Systém češtiny jako jazyka a zákonitosti jejího používání jsou dětem vysvětlovány v českém znakovém jazyce (Petráňová, in Hudáková, 2005).

Nesrozumitelné větné konstrukce, které lidé s těžkým sluchovým postižením nebo neslyšící vytváří, jsou důsledkem odlišné gramatiky českého znakového jazyka a českého jazyka mluveného. Dochází k tzv. *interferenci neboli negativnímu ovlivňování jednoho jazyka druhým.* V posledních letech se klade stále více důraz na to, aby se jedinci s těžkým sluchovým postižením seznamovali s různými typy textů, naučili se jim rozumět a zároveň dokázali své myšlenky v psané formě řeči produkovat srozumitelným způsobem, neboť nízká schopnost čtení s porozumění bývá jednou z hlavních překážek studia studentů se sluchovým postižením na středních i vysokých školách, které předpokládá dostatečnou schopnost získávat informace z psaného textu, skládat písemné zkoušky, zpracovávat seminární práce atd.

Nejčastější **potíže žáků neslyšících** (preferujících český znakový jazyk) při porozumění textu a úpravy, jakými lze nejasnosti v textech vyřešit, shrnuje Rytířová (2018) do následující tabulky:

Tab. 6: Potíže neslyšících žáků (preferujících český znakový jazyk) při porozumění textu a možnosti řešení (Rytířová, 2018).

Potíže	**Řešení**
transkripce textu do znakového jazyka a vysvětlování nových slov	pomoc pedagoga, transkripce zdatnějším spolužákem, vysvětlení slov ilustrací, opisem ve znakovém jazyce, slovním popisem, odpovídajícím znakem
tvary podstatných jmen	v *nových slovech* podstatná jména uvedena ve všech tvarech obsažených v daném textu
tvary sloves	v *nových slovech* slovesa uvedena ve všech tvarech obsažených v daném textu, ve tvaru 3. osoby čísla jednotného a v základním tvaru; uvedení zkratek, o jaký čas a jaké číslo se jedná
synonyma	neznámá slova zaměněna za jejich pro žáky dobře známá synonyma
číslovky	místo slovního zápisu jen číslo v jednodušších verzích textů
přivlastňovací zájmena	redukování přivlastňovacích zájmen nebo jejich doplnění odpovídající osobou v závorce
nedodržený slovosled	upřednostněn slovosled podmět + přísudek + předmět + ostatní větné členy
procesy inference	podmět do věty přidán nebo vyznačen v závorce za slovesem
na začátku textu spojka	sestavení počátečních vět do jiného pořadí

Potíže	Řešení
velký počet nových slov (důležitých)	slova vysvětlena přímo v textu doplněním informací
přetrvávající potíže s porozuměním	kratší věty, slovesa v přítomném čase a bez předpon, redukce délky textu a nadbytečných informací

Úprava textů pro čtenáře se sluchovým postižením

Dosažení určité úrovně porozumění čtenému textu je nejen jednou ze základních podmínek dalšího vzdělávání dětí se sluchovým postižením, ale i důležitou součástí procesu socializace. Je tedy zcela žádoucí vyvíjet co největší snahu k rozvoji schopnosti číst s porozuměním a vést děti k pochopení důležitosti čtení jako jedné z běžných a hodnotných činností jejich života. Jednou z možností, jak přiblížit čtení neslyšícím, je tvorba nových textů a **úprava textů** pro neslyšící čtenáře. Velmi hodnotné informace, jak postupovat při úpravě textů, uvádí ve své publikaci Souralová (2002) nebo Daňová (2008).

Schéma 5: Výběr textu pro úpravu (Daňová, 2008; Souralová, 2002; upraveno).

Jak postupovat při úpravě textu:

1. stanovit si základní dějovou osnovu;
2. vyhledat slova relevantní (budou zachována, někdy v pozměněné formě) a redundantní (mohou být vypuštěna – nenaruší celkovou kohezi cílového textu);
3. při úpravě knihy – někdy sloučit kapitoly;

4. vyjmout reálie vztahující se k historickým a zeměpisným údajům či společenským zvyklostem, jsou-li zařazeny do úvodní kapitoly;
5. přidávat informace nezbytné pro pochopení některých zákonitostí lexikálního subsystému, slovotvorby, stylistiky a informací spojených s mimojazykovou situací (historie, kultura…) popisovanou ve výchozím textu – nejlépe **vysvětlivky** mimo hlavní dějovou linii.

Jednotlivé příklady upravených textů nalezneme v přílohách metodiky (Příloha 2). Vybrané texty mají za cíl představit možné formy úpravy textů, práce s textem, novými pojmy apod. Slouží tedy jen pro ilustraci a jako vzorové předlohy pro individuální práci a úpravu textu pro konkrétního žáka ze strany pedagoga, asistenta pedagoga, speciálního pedagoga či logopeda.

Při úpravě textu pro čtenáře se sluchovým postižením si při vlastní úpravě zaměřujeme na následující oblasti:

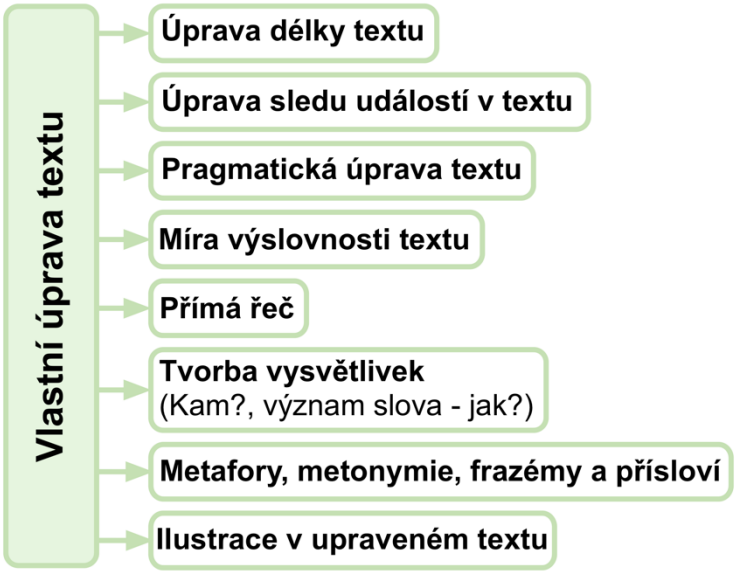


Schéma 6: Vlastní úprava textu (Daňová, 2008; Souralová, 2002; upraveno).

Po přečtení textu následuje práce s textem. V případě žáků se sluchovým postižením doporučujeme volit různé formy práce s textem, které se nezaměřují pouze na porozumění přečtenému, ale i na trénování jazykových dovedností, rozvoj slovní zásoby a upevňování gramatických pravidel.

Práce s přečteným textem

- reprodukce přečteného, převyprávění s podporou obrázků
- jazyková cvičení
- ověření porozumění pomocí obrázků
- odpovědi na otázky k textu, jeho obsahu
- metody vyžadující samostatné, tvůrčí myšlení
- tvorba nadpisů k jednotlivým částem textu
- dramatizace příběhu
- práce ve skupinách
- kresba – znázornění obsahu pomocí obrázků, kresba hlavních postav, prostředí apod.

Schéma 7: Práce s přečteným textem.

Mezi faktory ovlivňující porozumění textu patří **struktura mentálního slovníku.** Nepřehledně vytvořená *sémantická síť* mentálního slovníku neslyšících (význam každého slova je dán vztahem k významům okolních slov) je jednou z hlavních příčin špatného porozumění českému jazyku. *Absence zvukové formy jazyka* znesnadňuje identifikaci významu slovních spojení (běžně prostřednictvím modulačních faktorů řeči – ironie, posměch), modulační faktory negují význam sdělení. Dalším faktorem je **gramatická (morfologická a syntaktická) stavba textů**. Český jazyk je jazykem s bohatou flexí, potíže činí identifikace zákonitostí jednotlivých gramatických kategorií (rod, číslo, pád, osoba...), rozpoznání známých slov v různých tvarech a kontextech, rozlišování slov vizuálně podobných a (ne)znalost nejčastějších případů valence sloves (schopnost vázat na sebe různé významy, prostřednictvím nichž vznikají větné struktury). Dalším faktorem je **pojmenovávání na základě vnější podobnosti nebo vnitřní spojitosti v upravených textech**. Pro slyšícího čtenáře jsou tyto pasáže textu zpestřením a jsou oblíbené, naopak pro neslyšícího čtenáře jde o části textu, který čtenáře zatíží, a často mu nerozumí, neumí si představit to, co dané pojmenování znázorňuje (např. jít po sluchu, šumění listí, bublání potůčku apod.; dále činí obtíže frazémy, přísloví apod.). Každá jazyková společnost 0má jiné metafory. Při překladu z jednoho jazyka do druhého je třeba přizpůsobit se morfologickým, sémantickým, fonologickým a syntaktickým pravidlům jazykové komunity. Mezi další faktory řadíme reprodukci primární výpovědi přímou řečí a procesy inference (Souralová, 2002).

1.5 Rozvoj sociálně-emocionálních kompetencí u žáků se sluchovým postižením

Základní škola, podobně jako jiná školská zařízení, představují prostředí, které se skládá z mnoha různorodých skupin osob, které jsou tvořeny převážně žáky a pedagogy. Každá třída vytváří prostředí, v němž se setkávají žáci z různých sociálních vrstev, sociálních prostředí, národnostních menšin, s různou minulostí, z rodin, které mají určité životní zkušenosti a předsudky – to vše do určité míry ovlivňuje a určuje, jakým směrem se budou vytvářet sociální vztahy mezi žáky navzájem, jak se bude vyvíjet sociální interakce a sociální komunikace v dané třídě. **Sociální klima třídy**, kde je vzděláván žák se sluchovým postižením, je ovlivněno úrovní akceptace a sociálního statusu žáka s postižením sluchu.

Sociální vývoj jedinců s těžkým sluchovým postižením má svá specifika. Lechta (2010) uvádí, že zvláštnosti chování jedinců s těžkým sluchovým postižením jsou vyvolány problémy v chápání podané informace a v obtížích při pochopení jistých norem chování. Podstatnou roli zde sehrává již zmíněná **komunikační bariéra**. V případě jedinců s těžkým sluchovým postižením je nutné, aby již od co nejranějšího dětství, jedná-li se o jedince s prelingválním sluchovým postižením, byla budovaná *funkční komunikace*, a bylo tak možné zajistit rozvoj a výchovu dítěte, zpočátku především ze strany nejbližších rodinných příslušníků, na základě vhodně zvoleného komunikačního systému, který bude pro obě strany srozumitelný. Vyvarujeme se tak toho, že jazyková bariéra způsobí situace, kdy se komunikace mezi matkou a dítětem či dítětem a dalšími členy rodiny bude omezovat jen na nejdůležitější informace. Celé dětství, včetně období dospívání, je provázeno ve spirále na sebe navazujícím „odpoutáváním se“ a „egocentrismem“. Nejdříve se dítě odpoutává od závislosti na matce, poté pomalu končí bezprostřední závislost na rodině a nakonec je třeba, aby vystoupilo ze svého dětství. Egocentrismus podporuje toto odpoutávání se, dítě poznává sebe sama, za přítomnosti dospělých je též schopno plně rozvinout svou osobnost, a nabídnout se tak druhým. Výchova a vzdělávání by tento proces měly podpořit a nedopustit, aby jedinec na této cestě zůstal někde stát nebo se ztratil. Jisté riziko tohoto vyvstává v současnosti právě u jedinců se sluchovým postižením. Vzhledem k tomu, že většina dětí se sluchovým postižením přichází do rodin, v nichž se žádné postižení sluchu doposud nevyskytlo, bývá vývoj dítěte nezřídka provázen obtížemi. Překážky jsou přirozeně způsobeny omezenou možností vzájemně porozumět svým odlišnostem. Typ sluchového postižení vždy do budoucna ovlivňuje jazykové, kulturní, vzdělávací i společenské zařazení, životní styl, hodnotovou orientaci a vnímání světa. Pro citový, sociální a jazykový vývoj dítěte se

sluchovým postižením a pro celé jeho další životní směřování jsou velmi významní rodiče a později právě *škola, učitelé, vrstevníci, spolužáci a další lidé*, kteří přicházejí s dítětem do kontaktu. To, jakým způsobem se rodina se sluchovým postižením vyrovná, může výrazně k vývoji jejich dítěte přispět, a to jak v pozitivním, tak negativním smyslu (Šedivá, 2006).

Jednou z důležitých potřeb dítěte v **raném a předškolním věku** je potřeba **informace o kvalitě citového vztahu** mezi ním a matkou, rodiči. Je důležité, aby matka měla již od nejútlejšího věku dostatečné komunikační nástroje ke sdělení „Mám tě ráda“ *a* dokázala porozumět, když dítě říká „Potřebuji tě“. Přestože rodiče své dítě se sluchovým postižením milují, často neví, jakou formou mu svou lásku mají projevovat. Děti se sluchovým postižením jsou v tomto období *ohroženy* nejvíce *komunikačním a citovým neuspokojením svých potřeb*, obtížně nachází citové vztahy v rodině a těžko chápou své postavení mezi jejími členy. Nástup dítěte do mateřské školy je významným mezníkem právě z hlediska sociálního i duchovního vývoje. Jedinec si začíná uvědomovat potřeby ostatních a učí se na ně reagovat. Předškolní věk je nicméně stále charakteristický značným *egocentrismem* dítěte jako by vycházejícím z pozice „dobré je to, co je dobré pro mne“. To může být u dítěte se sluchovým postižením ještě zesíleno přístupem rodiny k dítěti s postižením. Jedinec si v tomto období vytváří své první vlastní názory, experimentuje se svou nezávislostí (Potměšil, 2010). Dítě se sluchovým postižením, u nějž se vytvořil kvalitní primární vztah s matkou a dalšími členy rodiny, nemá i přes komunikační obtíže obvykle zásadní problém v začleňování se do mateřské školy (Doležalová, in Havel & Filová, 2010). Dítě rádo naslouchá pohádkám a příběhům, což rozvíjí jeho gnostické a jazykové dovednosti. Zejména pohádky mají velký význam v procesu utváření morálních a mravních hodnot. Pomocí pohádkových příběhů se dítě seznamuje se zřetelným rozlišováním dobra a zla, s nutností, právem a zároveň obtížností volby, s láskou a neláskou, s odpuštěním apod. Toto všechno je třeba zpřístupnit i dětem se sluchovým postižením pro jejich zdárný sociální vývoj (Červenková, 1999; Potměšil, 2007b).

V **šestém roce života** typicky vyvíjející se dítě zahajuje **povinnou školní docházku**. Dítě se sluchovým postižením přichází do školy většinou s podstatně menší slovní zásobou, což samozřejmě závisí na způsobu vedení a výchovy v předškolním věku s ohledem na jeho sluchovou vadu (Potměšil, 2007b). Mravní jednání i hodnocení dítě podřizuje skupině, rodině či učiteli. Vědomí hodnoty „správné“ a „nesprávné“ je dáno tím, co deklaruje a schvaluje *autorita*. Po podstatě se dítě začne ptát až později. Dítě dodržování takových hodnot vyžaduje. Na druhou stranu tam, kde dítě kontrolní mechanismy nepociťuje, se pokouší jednat jinak, často jen tak zkusmo pro získání zkušenosti (Nováková, 1997; Potměšil, 2010). Sebereflexe jedince se zde projevuje i potřebou spravedlivých rozhodnutí, dítě je vyžaduje a citlivě vnímá, jak je přijímáno v sociálních skupinách. Utváří si také vlastní názor, začíná

být kritičtější k okolí více než k sobě (Potměšil, 2007b). Dítě se sluchovým postižením je bohužel méně vystavováno různým **interakčním situacím** (oproti dětem intaktním), možnost učit se nápodobou je omezená, má *méně sociálních zkušeností, chápání sociálních vztahů a pojmů může být zkreslené*. To může být příčinou nedostatků ve vývoji empatie a sociální adaptibility (Potměšil, 2003; Šedivá, 2006). Děti se sluchovým postižením také často nedokážou odhadnout následky svého konání, a to i v době, kdy už to slyšící děti bez problémů zvládají. Jsou též mnohem více zaměřené na vnější znaky, obtížně a později abstrahují (Potměšil, 1999, 2007b).

Ve věku kolem **deseti až dvanácti let** vstupuje dítě do období dospívání a tento čas přináší podstatné změny ve vnímání života a jeho prožívání. Obecná pravidla v tomto věku jsou známá, ale důležitým tématem se stává smysl pro jejich dodržování. Přichází *silná potřeba pronikání do společnosti a hledání vlastního pojetí*. Nastávající adolescent si vytváří vlastní názory, mění hodnoty a postoje, požaduje úpravy a změny. Tomuto hledání je zasvěceno celé období dospívání (Potměšil, 2010). Poklidné a šťastné období dětství vystřídá neklid, tvůrčí aktivita a bojovná neuspořádanost. Mladý člověk si začíná budovat vlastní svět (Nováková, 1997; Smahel, 1997). Začíná tak třetí forma projevu *egocentrismu*. Dospívající je přesvědčen o jedinečnosti a výjimečnosti svých prožitků, myšlenek, zkušeností i názorů (Potměšil, 2007). Období **dospívání** je též časem objevování a pronikání do sexuálního života (Nováková, 1997). Základním zaměstnáním stále zůstává škola, v níž už se však vyžaduje větší samostatnost, promýšlení látky, intenzivnější práce. Puberta je na jednu stranu obdobím uzavřenosti a odmítavého chování vůči rodičům a často i dalším autoritám a dospělým. K nutnosti vývoje dítěte patří to, že se *distancuje od osob svého dětství*. Na stranu druhou je třeba, aby právě tito dospělí s dospívajícím pracovali a společně hledali řešení nastávajících i nových problémů našich životů i světa. Člověk dorůstá do *rovného vztahu s dospělými.* V jeho životě vznikají hlubší vztahy, oživuje se fantazie, zvyšuje se sebeovládání a chápání motivů druhých, ale také roste kritičnost a zmenšuje se přizpůsobivost životním situacím. Kolem třináctého roku vznikají pochybnosti o tom, čemu dítě dříve věřilo (Nováková, 1997; Potměšil, 2007; Smahel, 1997). Situace sluchového postižení toto období svým způsobem významně ovlivňuje. Zrání v oblastech osobnostních a sociálních je složitější, což je dáno samotným sluchovým postižením, které brání přísunu informací v potřebné bohatosti a pestrosti, odlišností v komunikačních dovednostech, ale také přetrvávajícím vlivem postižení na přirozený vývoj dítěte. Prožít **adolescentní období** ve skupině školního *internátu* nese s sebou svá negativa z hlediska psychiky, sociálního vývoje, výstavby hodnotového systému. Děti na internátě mají obvykle dobře připravený krátkodobý i dlouhodobý program. Dochází zde k výrazné organizovanosti, ztrátě soukromí i možnosti prosadit vlastní názor či přání. Pokud naopak budeme hovořit o situaci dospívajícího v inkluzivní škole, a tedy

většinou pobývajícího v prostředí rodiny, pak limitujícím faktorem jeho vývoje, socializace i hodnotové orientace budou dosažené komunikační dovednosti jeho i ostatních členů rodiny (Potměšil, 2007). Období dospívání je též časem, kdy se dítě odpoutává od svého primárního prostředí rodiny a pociťuje potřebu patřit k nějaké jiné skupině. Názory a rady skupiny jsou pro dospívajícího často směrodatnější než to, co říkají rodiče. „Člověk v dospívání se zvláště intenzivně přizpůsobuje svým vrstevníkům a utíká do party, protože jeho ‚já' je slabé." (Smahel, 1997, s. 103). U jedinců se sluchovým postižením pak nabývá na významu **komunita Neslyšících**, která jakožto společenství může dospívajícímu rozumět a uspokojovat jeho potřeby lépe než slyšící rodiče, sourozenci a příbuzní, primárně pro naprosto bezproblémovou komunikaci. V komunitě Neslyšících může jedinec se sluchovým postižením nalézt celou svou identitu a *smysl života*. To s sebou však nese mimo jiné riziko negativních dopadů na vztahy s vlastní rodinou i se společností a světem. Dospívající se sluchovým postižením mají již také reálnější náhled na své postižení. Pravděpodobně to souvisí s rostoucím počtem sociálních zkušeností s vlastním handicapem (Potměšil, 2007). Hodnoty jedinců se sluchovým postižením mohou dorůst do odlišné hierarchie oproti slyšícím vrstevníkům (Potměšil, 2010).

Život člověka s postižením zcela zásadně ovlivňuje, zda se za postiženého považuje, či nikoli, a nakolik své postižení akceptuje. Jak uvědomování si odlišnosti, tak pocit vyloučení může negativně ovlivnit postoj dítěte k sobě samému, jeho sebepojetí a sebevědomí (Koutská, 2012). U osob se sluchovým postižením je situace ještě ztížená faktem, že na základě existence znakového jazyka tvoří někteří neslyšící jazykovou a kulturní menšinu. Jak uvádí Koutská (2012), kultura je dominantní determinantou postižení. Uvedená autorka dále cituje z publikace Shapira z roku 1999, kdy podle něj je to kultura, která definuje, nakolik se biologické postižení a odlišnost projeví v našem člověčenství.

Na utváření identity člověka s postižením se významnou měrou podílí také jeho vlastní sebepojetí, sebehodnocení a sebeurčení prostřednictvím jazyka. Podle některých studií je pro **sebepojetí osob se sluchovým postižením** typické snížené sebehodnocení ve srovnání se slyšícími osobami. Jiné studie odmítají jako příčinu sluchové postižení a přiklánějí se spíše k vlivu rodiny a komunikačního systému, který je v rodinách používán (srov. Crowe, 2003; Kossewska, 2011, in Koutská, 2012). Každopádně je zřejmé, že socializace dítěte se odvíjí především od rodiny a školy. Postoj rodiny k přítomnosti sluchového postižení u dítěte, míra informovanosti osob, které s dítětem přichází do kontaktu, a další faktory ovlivňují, jaké vazby si dítě v heterogenním prostředí školy vytvoří: „Vztahy s ostatními dětmi nemusí být přímo negativní, ale mohou mít specifický charakter, ve smyslu zdůraznění handicapu jako sociální kategorie." (Vágnerová, Hadj-Moussová, & Štech, 2000, in Koutská, 2012). Dítě

bývá ostatními nazýváno různými přezdívkami, které povětšinou odkazují na jeho handicap: „Emocionální aspekty sluchového postižení zahrnují také pocit trapnosti z důvodu nošení sluchadla. I neustálé dotazy ostatních na sluchadla se stanou neuvěřitelně otravné.“ (Streufert, 2008, in Koutská, 2012).

I při dobrém zázemí a kvalitním prospěchu tak bývá **adaptace na nové prostředí** problematická. Její úspěšnost může souviset i s tím, nakolik se dítě dokáže obrnit a trpělivě vysvětlovat spolužákům, co to znamená neslyšet, co je to sluchadlo a jak funguje. Případné nevhodné reakce (výsměch, poznámky, neúměrné zvyšování hlasu) totiž často vznikají z důvodu nedostatku informací. Dítě s postižením má často potřebu kompenzovat svůj „nižší status“ v kolektivu výborným hodnocením, které se tak může stát jediným zdrojem seberealizace dítěte.

Je třeba vést v patrnosti, že inkluze často probíhá pouze na úrovni kurikula, nikoli na úrovni sociální skupiny. V takovém případě se jedná o inkluzi školní, kdy je dítě plně začleněno do běžné výuky a vyučováno podle individuálního vzdělávacího plánu společně s ostatními dětmi. Nicméně stále ještě nejde o inkluzi sociální, v rámci které se dítě stává opravdu zcela přirozenou součástí sociální skupiny (Horáková & Koutská 2013).

Mezi klíčové **faktory úspěšné inkluze do společnosti** nepatří pouze schopnost mluvit, odezírat nebo dobře slyšet, ale především účast na mimoškolních aktivitách a kamarádství jak se slyšícími, tak s neslyšícími dětmi, které mohou vyvážit negativní sociální zkušenost (Oliva, 2004, in Koutská, 2012). Společné pozitivní zážitky budou motivovat slyšící spolužáky k častějšímu zapojení neslyšícího kamaráda i v jiných aspektech školního života. Plnohodnotná a smysluplná inkluze podle osob se sluchovým postižením, které byly během svého života zařazeny do běžných škol, závisí do značné míry na pocitu osamělosti: „Většina dětí a adolescentů uvedla, že by upřednostňovali mít na škole sluchově postiženého spolužáka nebo kamaráda.“ (Streufert, 2008, in Koutská, 2012). Úspěšnost inkluze i rozvoje sebepojetí tedy závisí do značné míry na tom, zda je dítě v kontaktu s někým v podobné životní situaci (Oliva, 2004, in Koutská, 2012).

Dalším důležitým faktorem, který v procesu inkluze žáků s postižením sluchu hraje významnou roli, je jejich vztah se spolužáky. Spolužáky dítěte v inkluzi ovlivňuje zdaleka více **druh kontaktu** než jeho trvání. Tento faktor, který je u sluchového postižení obzvlášť důležitý, byl zkoumán ve Spojených státech na konci 80. let (Koutská, 2012). Studenti byli rozděleni do tří skupin:

- první skupina v běžné třídě s žákem se sluchovým postižením, který byl plně začleněný do dané třídy (vysoká míra kontaktu);

- druhou skupinu představovali žáci běžné školy, ve které byl zařazen žák se sluchovým postižením (střední úroveň kontaktu);
- třetí skupina byla tvořena žáky bez jakéhokoli kontaktu s žákem se sluchovým postižením.

Výzkum ukázal, že všechny tři skupiny zaujímaly spíše pozitivní postoj ke společnému vzdělávání s neslyšícím spolužákem, ale skupina se střední úrovní kontaktu vykazovala více „generalizujícího odmítání“ než další dvě skupiny. Výstupem je tedy domněnka, že **povrchní kontakt má větší pravděpodobnost negativního efektu na postoj k postižení**. Mimo to bývá tento postoj ovlivněn samotným přístupem učitele a jeho interakcí s žákem se sluchovým postižením:

K postojům učitelů se úzce váží i faktory související s edukačním prostředím. Pozitivní postoj výrazně ovlivňuje podpora na úrovni třídy, školy i **přímá podpora** samotného ředitele. Podpora může být jak materiální (finance, učební materiály, IT vybavení nebo konkrétní úprava prostoru), tak podpora na úrovni lidských zdrojů (osobní asistent, asistent pedagoga nebo speciální pedagog apod.). Horáková a Koutská (2013) v této souvislosti uvádí, že se v praxi objevily situace, kdy mnoho učitelů původně odmítalo přítomnost dítěte s postižením ve své třídě, protože se báli nejhoršího možného scénáře, kdy oba – jak oni sami, tak dítě s postižením – budou zanecháni svému osudu bez jakékoli podpory. Stejní učitelé poté, co jim byla poskytnuta dostatečná podpora, neměli s procesem inkluze dítěte žádný problém a tento model se ukázal jako úspěšný.“

Role pedagoga ve vztahu k žákovi se sluchovým postižením

V období dětství a adolescence se, jak již bylo výše zmíněno, kromě rodičů podílí na kognitivním, sociálním i emocionálním vývoji dítěte se sluchovým postižením *škola, učitelé a spolužáci.* U **pedagogů**, kteří vzdělávají děti a žáky se sluchovým postižením, *se nároky na jejich znalosti a dovednosti zvyšují* z důvodu přítomnosti sluchového postižení u žáka. Pedagogové by měli mít znalosti z oblasti surdopedie, měli by vědět, co jaký typ a stupeň sluchového postižení obnáší, vědět, jak s takovými žáky komunikovat a jak k nim přistupovat. Neměly by jim chybět znalosti z oblasti sociálních potřeb jedinců se sluchovým postižením, kompenzačních pomůcek, základní znalosti českého znakového jazyka a také kultury Neslyšících (Bogner, 2012). V případě pedagogů působících ve školách pro sluchově postižené je toto základním předpokladem pro výkon jejich profese oproti pedagogům působícím v běžných školách, kteří mají ve své třídě žáka se sluchovým postižením. V tomto případě by se měl pedagog o problematiku sluchového postižení začít zajímat ve chvíli, kdy

se dozví, že v jeho třídě bude přítomen žák se sluchovým postižením. Velmi podnětnými a zajímavými mohou pro pedagogy v běžných školách být různé programy či workshopy, jejichž cílem je zprostředkovat specifika sluchového postižení a zvýšit povědomí o problematice sluchového postižení u intaktních dětí a žáků. Zařazení takových programů se jeví jako velmi vhodné právě v těch školách, kde jsou vzděláváni žáci se sluchovým postižením. Realizace takových aktivit může zábavnou a hravou formou pomoci v hledání cesty k pochopení společenské inkluze – sociálního začlenění jedinců se sluchovým postižením mezi jedince slyšící

Důsledky sluchového postižení se zpravidla projevují v oblasti **jazykových kompetencí, v pozornosti a v sociálně-emocionálním chování** žáků, což se může negativně projevovat ve vyučování. Kromě pomoci pedagogů ve škole a speciálních pedagogů, kteří sehrávají roli poradenských pracovníků, mohou být využity různé strategie, které je třeba u žáků s postižením sluchu rozvíjet a dále jich využít v případě, kdy dojde k překážkám či obtížným situacím závislým na přítomnosti sluchové vady.

V mnoha případech spolužáci velmi dobře akceptují žáka se sluchovým postižením a přijímají jej do kolektivu třídy. U žáků na prvním stupni základní školy může být zpočátku obtížné respektovat pravidla a zásady spojené s komunikací se žákem s postižením sluchu; v období puberty pak mohou také vyvstávat situace, které proces sociální inkluze ztěžují, a to např. v případě, kdy je žákovo opakované dotazování se kvůli špatnému porozumění vnímáno jako přílišná či nevhodná zvědavost. Potíže v porozumění v rámci vzájemné komunikace mezi žáky mohou vzniknout z důvodu, že má žák se sluchovým postižením špatnou výslovnost nebo špatně slyší své spolužáky s ohledem na tíži sluchové vady. V některých případech se setkáváme i s tím, že žák se sluchovým postižením odmítá nosit kompenzační pomůcku z toho důvody, že se obává posměchu ze strany spolužáků. Nejčastěji k tomu dochází v období puberty. Situace, které z těchto příčin vznikají, mohou vést k narušení vztahů ve třídě, k projevům blížícím se k šikaně či přímo k šikaně (fyzické či slovní), popř. dojde k vyloučení z kolektivu, ať již během vyučování či o přestávkách (Truckenbrodt & Leonhardt, 2016).

Škola představuje velmi různorodé prostředí, dle velikosti školy a množství tříd, v nichž se pravidelně setkávají dívky a chlapci, kteří zastávají roli „žáka“. Tato role je souborem očekávání kladených na jedince v určité pozici. Není však přesně definované, co se přesně od nositele této role očekává. Z role žáka vyplývá určitý status. V prostředí školy a třídy se nevyhneme předsudkům, intoleranci, agresi, přítomnosti žáků z různých etnických skupin, náboženství apod. Klima třídy má určité hodnoty, normy a funguje na principu kooperace

„učitel–žák“. Z jedné stránky hovoříme o atmosféře třídy neboli o duševním a psychickém prostředí třídy, na druhou stranu sledujeme fyzické prostředí třídy, resp. didaktická (učební) pravidla v prostředí třídy (Beliková, 2014).

Průcha, Walterová a Mareš (1998) definují klima třídy jako dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zevšeobecněné postoje a vztahy, emocionální reakce žáků dané třídy na události ve třídě včetně pedagogického působení učitelů. Dle Gavory (1997) naopak klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je žák ve třídě spokojený či zda si žáci vzájemně dostatečně rozumějí, jaký je stupeň soutěživosti a konkurence mezi nimi a jaká je soudržnost třídy. Grecmanová (2003) navíc dodává, že klima třídy nesouvisí jen s kvalitou vyučování, ani to není pouhý souhrn nebo bilance různých typů vyučovacích klimat. Vytváří se jak ve vyučování, tak i během přestávek, na výletech i při různých společenských akcích třídy. Výše uvedené definice vnímají klima třídy z pohledu sociálně-psychologického, kdy autory zajímá aktuální situace ve třídě, která se může měnit i v průběhu vyučovacího procesu (např. nespravedlivé ohodnocení ze strany učitele, odpadnutí vyučování v dalším dni apod.). Nejdůležitějšími činiteli jsou **žák, učitel a atmosféra třídy**. Z druhého pohledu nás zajímají **fyzická pravidla třídy, kvalita didaktických metod a kvalita vyučování.** Sledujeme tak všechny pravidla práce a života ve třídě, která učitel žákům vštěpuje a která upevňuje při didaktických a výchovných situacích (Beliková, 2014).

Klima třídy

Aby se nám dařilo ve třídě, kde je žák se sluchovým postižením, vytvářet „zdravé“ klima, můžeme se zkusit řídit následujícími **doporučeními**:

Doporučení pro zdravé klima třídy	Informovat spolužáky o sluchovém postižení, vysvětlit jim, jaké to je neslyšet, prožitkovými chvilkami či workshopy navodit situace vedoucí k simulaci sluchového postižení (i ve spolupráci se speciálněpedagogickým centrem pro sluchově postižené).
	Zprostředkovat spolužákům základní zásady pro komunikaci s osobami se sluchovým postižením.
	Naučit spolužáky pravidla pro komunikaci s podporou odezírání, prstovou abecedu, popř. základní znaky z českého znakového jazyka. Tyto komunikační systémy a strategie průběžně trénovat a přirozeně do vyučování zapojovat.
	Nestavět žáka s postižením sluchu do specifické role. Pokud si žák nepřeje hovořit o sluchovém postižení před ostatními spolužáky, aktivity nerealizujeme a žáka k tomuto nenutíme.

	Hrát hry se zvuky – s cílem rozpoznávat, identifikovat a imitovat zvuky.
	Hovořit o významu sluchu pro člověka a pro lidský život během každodenních situací.
	Podporovat u spolužáků komunikační takt.
	Dodržovat pravidla při komunikaci – během rozhovoru či mluvení více lidí neskákat do řeči, udržovat oční kontakt, nemluvit přes sebe apod., viz kap. 1.3). Využíváme např. balónek / kamínek / polštářek / kostky – mluví vždy ten, který drží předmět, popř. využíváme Roger Pen, nástroj, který vždy směřujeme k mluvčímu (pokud žák se sluchovým postižením využívá bezdrátovou technologii).
	Otestovat si vlastní sluch online: https://www.medel.com/about-hearing/hearing-test.
	Vysvětlovat si různá nedorozumění v rámci třídnických hodin (průběžně řešit konflikty, citlivá témata související s dospíváním apod. – především v období puberty).

1.6 Dramatická výchova ve výuce inkludovaných žáků se sluchovým postižením

(Aneta Hegyiová)

„Co děti dělají, je pro ně mnohem důležitější, než co vidí a slyší.“

- Definice jednoho z principů dramatické výchovy podle Winifred Wardové.

Dramatická výchova stojí na principu výchovy a vzdělávání pomocí vlastního prožitku zprostředkovaného různými divadelními technikami, metodami a principy. Má komplexní systém a své místo jako hlavní nebo doplňující vzdělávací obor ve vzdělávacích programech běžných i speciálních základních škol a některých středních i vysokých škol. Ve školách pro žáky se sluchovým postižením se můžeme setkat s předmětem *hudebně-dramatická výchova*. S dramatickou výchovou (dále jen DV) se můžeme setkat také v rámci *volnočasových aktivit* ve volnočasových centrech, domech dětí a mládeže, uměleckých centrech a základních uměleckých školách. Prvky DV a divadla jsou využívány v různých *vzdělávacích centrech, galeriích a muzeích*. Může být také využita jako *vyučovací metoda daného předmětu*, případně mohou být ve výuce využity její prvky. V tomto případě přispívá k pozitivnímu klimatu kolektivů, ke zdravému sebepojetí jedince a k učení se kritickému myšlení a vlastnímu zkoumání probíraného učiva pomocí vlastního prožitku.

Dramatická výchova rozvíjí žáky ve třech základních rovinách – osobnostní, sociální a dramatické. V případě, že je dramatická výchova použita k výuce daného předmětu, zde přibývá ještě rovina nově získávaných informací. Stejně jako samotná pedagogika funguje na principech, jako jsou princip cílevědomosti, soustavnosti, aktivnosti, názornosti, jednotného pedagogického působení, trvalosti, přiměřenosti, na které navazují specifické principy dramatické výchovy, kterými jsou podle Machkové (2007) jsou zkušenost, prožívaní, hra, tvořivost, psychosomatická jednota, vstup do role a improvizace Při hodinách dramatické výchovy je důležité vytvoření bezpečného prostředí, ve kterém se žáci nebojí projevit a zvládají se navzájem respektovat.

U dramatické výchovy u inkludovaných žáků se sluchovým postižením je důležité, aby byl určen stupeň podpůrných opatření, zvolen vhodný komunikační systém a užity vhodné komunikační pomůcky. V rámci aktivit se žáci pravidelně dostávají do *různých komunikačních situací*. Je nutné, aby pro inkludovaného žáka byla komunikační situace vždy přehledná. *Pomůcky*, které jsou zde užívány, mohou být více založeny na *vizualitě*.

Mnozí pedagogové využívají k motivaci žáků na prvním stupni běžných škol *hry s loutkou*. Loutku je možné s určitými úpravami využít i v kolektivech s inkludovanými žáky se sluchovým postižením. Je nutné, aby byl použit adekvátní komunikační systém a jedinec rozuměl sdělení loutky. Lze tomu dopomoci tím, že loutkovodič-pedagog nebude za loutkou, ale vedle ní, tak aby byla vidět loutka i mimika pedagoga, který s ní hraje. Dále je lepší sdělení formulovaná skrze loutku udržovat krátká a jasná. Pro hru s loutkou u žáků se sluchovým postižením existuje speciální typ loutky, tzv. „znakující loutka“. Jde o kombinaci muppeta a rukávů, kterými může loutkoherec provléct ruce, a skrze loutku tak gestikulovat nebo komunikovat vizuálně-motorickými systémy.

Pro žáky se sluchovým postižením ve školách zřizovaných dle par. 16 odst. 9 školského zákona a žáky se sluchovým postižením inkludované v běžných školách jsou tvořeny různé programy dramatické výchovy v Ateliéru výchovné dramatiky pro neslyšící. Dlouholetou tradici zde má projekt *Kniha*. Knižní představení mají na Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění v Brně svoji tradici již více než 20 let. Vystoupení jsou primárně tvořena pro žáky se sluchovým postižením, které *motivují ke čtení s porozuměním*, ale také ke čtenářství a diváctví. U slyšících žáků kromě výše zmíněné motivace napomáhají šíření informací o neslyšících a o komunikaci s nimi. Příběhy jsou zpracovány formou pohybového divadla, znakového jazyka, slova a vizuality. Důležitým artefaktem představení je „Kniha“, kterou si studenti sami navrhnou a vyrobí. Může mít klasickou i méně tradiční či originální podobu. Stává se tak kulisou, ale také vizuálním partnerem pro sdílení příběhu. Vznikají tak

příběhy pro celou škálu věkových kategorií od nejmenších dětí po seniory. Tyto aktivity jsou nabízeny spolkem OUKEJ a Ateliérem výchovné dramatiky pro neslyšící.

Prvky dramatické výchovy je vhodné zařadit jak na začátku lekce, tak i během reflexe na jejím konci. Jsou využitelné ve školách hlavního vzdělávacího proudu a stejně tak ve školách pro žáky se sluchovým postižením.

Každá lekce vedená pomocí aktivních technik může mít podobný rámec, který sestává z úvodu a motivačního cvičení, hlavní vzdělávací části a reflexe. Je zde důležité přidání edukačního potenciálu do *cvičení dramatické výchovy, psychomotoriky, vizuality, výtvarných aktivit a herních principů různého druhu*. Aktivity jsou zde zaměřeny na edukaci výchovy ke zdraví, ovšem při výměně dané látky je možné principy aktivit využít k edukaci jiného předmětu.

Žáci při těchto aktivitách používají různé komunikační vzorce, a mohou se tak společně nejen navzájem poznávat, ale také aktivně a kriticky zkoumat nově probírané učivo. Je důležité udržovat organizaci komunikačních situací tak, aby byly vždy přehledné a žáci se specifickými potřebami se v nich dokázali komfortně orientovat. Důležitý je otevřený a vstřícný přístup pedagoga ke zpřístupnění prostoru, který žákům umožní bádat nad učivem hrou.

Je velmi důležité, aby:	komunikační situace byla pro inkludovaného žáka vždy přehledná a zohledňovala stav jeho sluchové vady, míru a způsob kompenzace a adekvátní komunikační systém;
	při aktivitách, kterých se účastní celý kolektiv, byli žáci postaveni do kruhu a inkludovaný žák byl v blízkosti pedagoga nebo naproti němu;
	při úkolech v menších skupinách byl inkludovaný žák se svou skupinou v klidném prostředí, a měl tak stejné podmínky ke komunikaci jako při úkolech ve dvojicích nebo individuálních úkolech;
	se ověřovalo, zda žák rozuměl zadání a orientuje se v komunikačních situacích a probíraném tématu;
	pedagog zůstal diskrétní a neupozorňoval na žáka více než na jeho spolužáky;
	měl žák při aktivitách plněných v lavicích vhodnou pozici v blízkosti pedagoga i spolužáků.

2 Podpora poskytovaná žákům se sluchovým postižením v inkluzivním prostředí základní školy

2.1 Speciálněpedagogické centrum pro sluchově postižené

Při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb a rozhodování o vhodnosti zařazení daného dítěte do odpovídajícího školského zařazení sehrávají v případě dětí a žáků se sluchovým postižením důležitou roli školská poradenská zařízení, resp. *speciálněpedagogická centra pro sluchově postižené* (SPC pro SP).

- SPC pro sluchově postižené je poradenským a metodickým pracovištěm, které zaštiťuje **inkluzivní vzdělávání** žáka se sluchovým postižením v hlavním vzdělávacím proudu.
- Klientem SPC pro sluchově postižené se může stát dítě či žák se sluchovým postižením (jednostranná či oboustranná ztráta sluchu s diagnózou stanovenou odborným lékařem – ORL lékař, foniatr).
- Novela školského zákona s platností od 1. 9. 2016 zavedla nový pojem **podpůrná opatření**; ta jsou určena dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), a definována jako „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídajících zdravotním stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků“.
- SPC pro sluchově postižené vystavuje zprávu vycházející ze speciálněpedagogické, popř. psychologické diagnostiky žáka s postižením sluchu a **doporučení ke vzdělávání**. Doporučení pro vzdělávání žáka se SVP obsahuje nastavení podpůrných opatření, resp. soubor opatření v oblastech organizačních, personálních a vzdělávacích.
- Zákon stanoví pět stupňů podpůrných opatření. 1. stupeň poskytuje škola i bez konzultace a rozhodnutí pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo speciálněpedagogického centra (SPC). Na vyhledávání těchto žáků a následné práci s nimi se podílí školní poradenské pracoviště (ŠPP) zřízené při škole.

– Podpůrná opatření 2.–5. stupně již neurčuje škola, ale školské poradenské zařízení (SPC či PPP), v našem případě SPC pro sluchově postižené. Zde je třeba podat žádost o vyšetření dítěte či žáka ze strany zákonného zástupce či zletilého žáka, v nutných případech může žádost podat např. i orgán sociálně-právní ochrany dítěte. Podmínkou pro poskytování podpůrných opatření 2.–5. stupně je vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého čáka či zákonného zástupce nezletilého žáka (Michalík, Baslerová, & Felcmanová, 2015a).

Schéma 8: Úkoly speciálního pedagoga a psychologa ve SPC pro sluchově postižené.

V případě, že rodiči či jinému zákonnému zástupci dítěte s postižením sluchu bylo doporučeno navštívit SPC pro sluchově postižené, zpravidla následně kontaktuje vybrané SPC pro sluchově postižené dle regionu a kontaktních údajů poskytnutých ze strany odborného lékaře (ORL lékař, foniatr); ten by měl rodiči poskytnout základní informace o tom, které SPC pro sluchově postižené může oslovit a v čem mu bude nápomocné. Dále se vše odvíjí od domluvy zákonných zástupců se speciálním pedagogem ve vybraném SPC pro sluchově postižené.

Speciálněpedagogická diagnostika v SPC pro sluchově postižené:

– **setkání, konzultace, anamnestický list, rozhovor s rodičem**

  Informovaný souhlas s poskytnutím poradenské služby a se závěry vyplývajícími z poskytnutí poradenské služby spolu s návrhem doporučení pro vzdělávání.

– **vyšetření v SPC pro sluchově postižené**

  Jednorázové, popř. v několika fázích realizované vyšetření (individuální – dle speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, věku, individuálních možností apod.); výjimečně je možné vyšetření realizovat v rodinném prostředí.

- **návštěva MŠ či ZŠ**

  Pokud dítě/žák navštěvuje MŠ či ZŠ, součástí diagnostiky ze strany SPC může být návštěva tohoto zařízení, pozorování, konzultace.

- **spolupráce**

  SPC spolupracuje s odborníky na RP (ranou péči), jinými SPC (speciálně pedagogické centrum), popř. PPP (pedagogicko-psychologická poradna), lékaři, logopedy apod. .

- **vypracování zprávy a doporučení ke vzdělávání** (Zpráva a Doporučení ŠPZ).

Speciálněpedagogické centrum má obecně stanovené úkoly, které můžeme nalézt ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. Následuje výčet těchto úkolů:

- Individuální speciálněpedagogická a psychologická diagnostika u žáků se SP.
- Budování a rozvoj audioorální komunikace.
- Rozvoj českého znakového jazyka a dalších komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob.
- Poskytování informací o možnostech vzdělávání a komunikace.
- Podpora rodiny v celkovém harmonickém rozvoji jejich dětí, žáků a studentů.
- Pořádání kurzů komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob.
- Spolupráce s odborným zdravotnickým zařízením.
- Cvičení na posilování smyslových funkcí.
- Individuální a skupinové terapie vedené psychologem určené pro zákonné zástupce.
- Sluchová výchova, zásady manuální komunikace, rozvoj motoriky dítěte, výstavba orální řeči, vedení pojmových deníků, nácvik čtení s porozuměním.
- Nácvik činností pro vyšetření audiometrem a příprava na audiometrické vyšetření.

Podpora ze strany SPC pro sluchově postižené poskytovaná všem zúčastněným

Žák se SP	diagnostika znalostí a dovedností žáka;
	průběžné hodnocení školní úspěšnosti žáka;
	individuální intervence (logopedická, surdopedická) – ambulantně v SPC pro SP;
	podpora rozvoje komunikačních kompetencí;
	psychologická intervence v kritických fázích vývoje (změna školy, přechod z 1. stupně ZŠ na 2. stupeň, volba povolání, puberta apod.).

Rodič	poskytování informací o dalších odborných pracovnících (lékaři, terapeuti, psychologové apod.);
	poskytování informací o organizacích poskytujících podporu jedincům s postižením sluchu, popř. i jejich rodinám (kompenzační pomůcky, terapie, tlumočnické služby, pobyty pro rodiny s dětmi, tábory, volnočasové aktivity apod.);
	organizace rodičovských skupin;
	informace k rozvoji jejich dětí v oblasti sociálně-emocionální, podpora rodičů při přípravě na školu s jejich dětmi;
	zapůjčování informačních materiálů, publikací zaměřujících se na rozvoj dítěte s postižením sluchu apod.

Spolužáci	projekty a aktivity k podpoře rozvoje porozumění a ohleduplnosti (ve vztahu k žákovi s postižením sluchu);
	prožitkové aktivity k simulaci sluchového postižení;
	zprostředkování komunikačních dovedností potřebných k úspěšné komunikaci se žákem se sluchovým postižením (odezírání, prstová abeceda, popř. základy znakového jazyka).

Pedagog	poskytování informací souvisejících s procesem vzdělávání třídním učitelům a ostatním učitelům a vychovatelům ve škole, kde je zařazen žák se sluchovým postižením;
	poskytování informací o sluchovém postižení, kompenzačních pomůckách a dalších blízkých tématech;
	vysvětlení významu podpory žáka s postižením sluchu, jeho speciálních vzdělávacích potřeb a přínosu nastavených podpůrných opatření;
	průběžné konzultace s pedagogy (telefonicky či osobně);
	návštěvy ve škole ve vyučování, konzultace průběhu vyučování s ohledem na speciální potřeby žáka s postižením sluchu;
	zapůjčování informačních materiálů, publikací zaměřujících se na rozvoj dítěte s postižením sluchu apod.;
	nastavení spolupráce s asistentem pedagoga či druhým pedagogem, pokud je doporučen;
	vysvětlování případných nedorozumění mezi rodiči a pedagogy, pedagogy navzájem a dalšími zúčastněnými – vždy ve vztahu ke SVP žáka a k jeho školní úspěšnosti;
	zapůjčení učebnic, pracovních sešitů určených pro žáky se sluchovým postižením, upravených textů pro žáky se sluchovým postižením; podpora tvorby individuálních učebních materiálů a pracovních listů, které odpovídají SVP žáka s postižením sluchu (více schémat, vizualizace apod.).

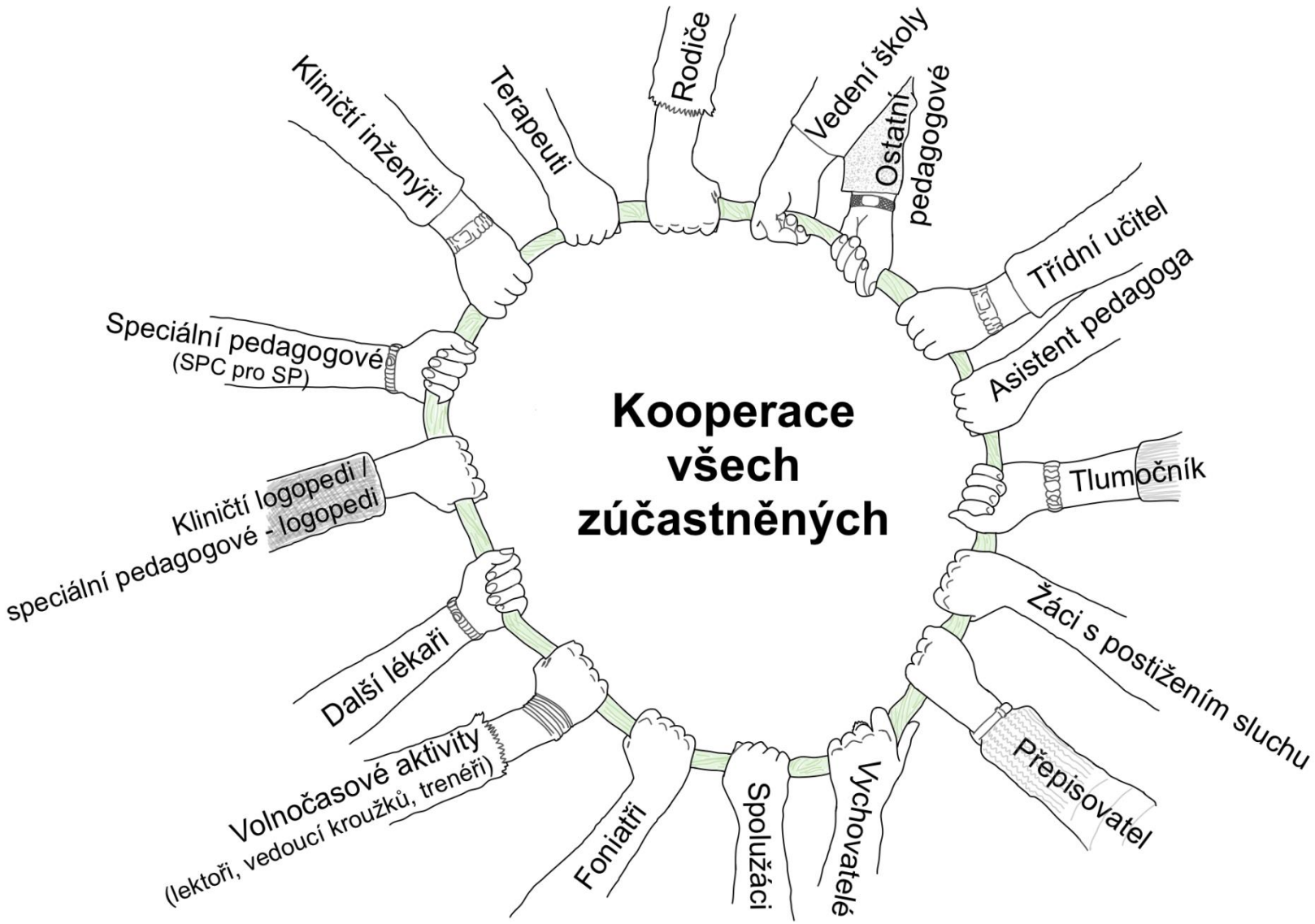


Schéma 9: Kooperace všech aktérů. (Truckenbrodt, T., & Leonhardt, A. upraveno)

2.2 Personální podpora

Během vzdělávacího procesu může být ve třídě kromě samotného pedagoga přítomen i další pedagogický či jiný pracovník, jehož úkolem je vést výuku společně s pedagogem (druhý pedagog, asistent pedagoga) nebo zprostředkovat informace a obsah učiva z důvodu odlišného komunikačního systému žáka (tlumočník znakového jazyka či přepisovatel mluvené řeči). V této podkapitole se stručně dozvíme, co je náplní práce každého z nich a kdy je možné o takovém pracovníkovi uvažovat.

Pedagog ve třídě, kde je žák se sluchovým postižením (bariéry, výzvy, požadavky)

Pedagog ve třídě, kde je vzděláván žák se sluchovým postižením, čelí mnoha bariérám; prvotní zkušenost s žákem s postižením sluchu ve třídě je pro něj často velkou výzvou a současně na něj klade zvýšené požadavky na přípravu výuky a vedení celého edukačního procesu. Jednotlivé výzvy, kterým takový pedagog čelí, můžeme shrnout do několika bodů:

- heterogenita třídy žáků (intaktních a žáků s různými SVP);
- třídy o průměrném počtu 24–30 žáků;
- minimální znalosti z oblasti sluchového postižení a jeho dopadu na vzdělávání žáka s postižením sluchu;
- časově limitovaná možnost podpory a poradenství ze strany SPC pro SP;
- nedostatek času na přípravu individuální výuky, materiálů apod. pro žáka s postižením sluchu;
- role týmového pracovníka – v případě, že je přítomen asistent pedagoga, popř. druhý pedagog či tlumočník/přepisovatel, je třeba naučit se vzájemně spolupracovat, vymezit si role, zadávat úkoly, být otevřený spolupráci;
- role třídního učitele – vyžaduje schopnost koordinovat a informovat ostatní pedagogy a vychovatele (školní družina) ve vztahu k žákovi s postižením sluchu;
- spolupráce se speciálním pedagogem ve škole (v rámci ŠPP);
- spolupráce s rodiči.

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který působí ve třídě, kde je vzděláván žák se SVP, kterému jako jedno z podpůrných opatření, dle zákona č. 561/2004 Sb. (*školský zákon*), bylo doporučeno školským poradenským zařízením zřízení funkce asistenta pedagoga. Odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga vymezuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Základní činnosti asistenta pedagogy jsou definovány ve *vyhlášce č. 27/2016* Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Asistent pedagoga:

- poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. školského zákona;
- může poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně;
- poskytuje pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti **a** pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází;
- poskytuje žákům pomoc v adaptaci na školní prostředí,
- poskytuje pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti;
- poskytuje nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby.

Asistent pedagoga má během vyučování, popř. při přípravě na vyučování, za úkol:

- spolupracovat s třídním učitelem žáka, podílet se na přípravě výuky;
- zajišťovat komunikaci prostřednictvím adekvátního a funkčního komunikačního systému, který žák primárně využívá;
- připravovat pracovní listy pro žáka;
- motivovat k práci a k lepším výkonům;
- vysvětlovat nové/neznámé pojmy v komunikaci i při práci s textem;
- pomáhat se zápisem výkladu učitele – barevně členit, strukturovat, podtrhávat, zvýrazňovat klíčové pojmy, doplňovat obrázkem apod., může vytvořit přehled důležitých bodů;

- pomáhat vytvářet a používat tabulky s přehledy učiva, popř. další pomůcky, umět v nich hledat a získané informace následně vhodně použít;
- ověřovat znalosti žáka vhodnou formou odpovídající schopnostem žáka;
- pomáhat se záznamem domácího úkolu;
- pracovat dle předchozí domluvy s třídním učitelem – s žákem individuálně či s menší skupinkou žáků;
- sledovat a ověřovat, zda žák rozuměl výkladu učitele;
- informace modifikovat do srozumitelné podoby, pomocí níž žák pochopí význam sdělované informace, nově probírané látky apod.

Druhý pedagog

Druhý pedagog ve třídách inkluzivních škol nebývá prozatím pravidlem, ale již se s ním na základních školách v praxi setkáváme, a to v návaznosti na aktuálně platnou legislativu a možnosti nastavování podpůrných opatření, s nimiž se v praxi setkáváme od září 2016. Využití druhého pedagoga při vzdělávání může a mělo by, pokud je druhý pedagog doporučen, zajistit **tandemovou spolupráci pedagogů** a výrazně **zvýšit efektivitu práce ve třídách,** ve kterých je umístěno více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Žáci pracují společně ve třídě pod vedením dvou pedagogů, kteří střídají **různé metody a formy práce.** Jeden z pedagogů má klíčovou roli, druhý (tandemový) učitel pracuje s jednotlivci nebo s malou skupinkou na zadaném úkolu, popř. v oddělených skupinách. Přítomnost druhého pedagoga ve výuce výrazně zvyšuje možnosti individualizace výuky s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáků. Oba pedagogové působící ve výuce mají **plné pedagogické vzdělání** (nejedná se tedy o asistenty pedagoga).

Práce s menším počtem žáků umožňuje pedagogům individualizaci přístupu k problémovým žákům, větší míru poznávání skutečných potřeb žáků a následně lepší přístup a podporu jejich schopností. Díky tomu dochází k intenzivnějšímu opakování učiva a zautomatizování pracovních návyků. Žáci tak vykazují lepší výsledky.

Základem pro úspěšné působení dvou učitelů v jedné učební jednotce je **odborný i osobnostní soulad obou pedagogů.** Spolupráce dvou pedagogů je náročnější na plánování, nicméně při kvalitním vyhodnocování dává důkladnější zpětnou vazbu o průběhu výuky a výsledcích žáků v dané vyučovací jednotce (Michalík, Baslerová, & Felcmanová, 2015b).

Přepisovatel mluvené řeči

V případě, že žák nerozumí nebo má velké *obtíže při porozumění instrukcím při komunikaci mluvenou řečí*, se nemůže plnohodnotně zapojit do komunikace v mluvené češtině, a tím ani do výchovně-vzdělávacího procesu, není schopen zapisovat si učivo (současně odezírat a psát) a neovládá znakový jazyk, pouze odezírá (např. postlingválně neslyšící žák / později ohluchlý žák), je možné zvažovat zajištění zprostředkování informací na základě doporučení přítomnosti přepisovatele po celou dobu vyučovacího procesu.

Přepisovatel simultánně přepisuje mluvený projev do psané podoby českého jazyka. To předpokládá, že žák se sluchovým postižením **dobře ovládá český jazyk v jeho psané podobě**. Tato pracovní pozice představuje jednu z možných dostupných služeb v oblasti zprostředkování mluvené řeči dle schopností a požadavků žáka.

Mluvený projev je **přepisován doslovně na počítači do textu**, který je promítán na plátno, popřípadě monitor žáků se sluchovým postižením. Zapisují se mluvní projevy a komentáře všech účastníků vyučovací jednotky, přednášky, besedy apod. Nezaměňujeme simultánní přepis mluveného slova za zapisování učiva asistentem pedagoga ve formě zápisků (zajišťuje asistent-zapisovatel).

Za běžných podmínek nemá žák s těžkým sluchovým postižením dobrý přehled o dění ve třídě. Dostanou se k němu jen informace, které omezeně přijímá sluchovou cestou a zrakem pomocí odezírání. Tento příjem je kvalitativně i kvantitativně limitován. Simultánním přepisem mluveného slova **žák získá veškeré informace** pronesené mluvenou řečí na daném místě v daný čas a má je dále k dispozici, např. pro vytvoření vlastních zápisků.

Přepis by se měl poskytovat přímo na místě – ve třídě; musí být zajištěny technické podmínky, a to PC nebo notebook, externí klávesnice, projektor a plátno (vhodné pro více žáků ve třídě) nebo vzájemné propojení notebooků. Přepis je možné zajišťovat jen v některých předmětech (dle doporučení školského poradenského zařízení). Se souhlasem mluvčího – učitele – je možno přepis poskytovat žákům ke studiu, popřípadě ho dát k dispozici jen po určitou dobu (zpřístupnění pod heslem na webu) (Michalík, Baslerová, & Felcmanová, 2015b).

Tlumočník českého znakového jazyka

V případě, že žák nerozumí instrukcím při použití mluvené řeči, se nemůže plnohodnotně zapojit do komunikace v mluvené češtině, a tím ani do výchovně-vzdělávacího procesu; pokud nerozumí výukovým materiálům v psané češtině a současně je jeho primárním komunikačním prostředkem český znakový jazyk, má, dle školského zákona a zákona

o komunikačních systémech, právo na vzdělávání v českém znakovém jazyce, tedy v jazyce, který je mu na rozdíl od mluvené češtiny smyslově dostupný. Protože český znakový jazyk naprostá většina pedagogů (a spolužáků) neovládá, je nutné zapojit do vzdělávání těchto žáků tlumočníka českého znakového jazyka, který zprostředkovává komunikaci mezi učitelem a žáky se sluchovým postižením a komunikaci mezi žáky navzájem ve třídách, kde jsou společně vzděláváni žáci se sluchovým postižením a žáci slyšící.

Ve výuce tlumočník s pedagogem působí souběžně, ale každý z nich s jiným úkolem. Tlumočník plně zodpovídá za kvalitu svého tlumočení, garantuje, že převod z jednoho jazyka do druhého bude adekvátní a úplný, aby byly naplněny záměry pedagoga. Tlumočník pedagogovi nezasahuje do jeho způsobu výkladu ani přípravy, stejně jako pedagog nezasahuje do způsobu tlumočení. Tlumočník je *hlasem žáka*; měl by mít předem informace o výuce, obsahu, aby se mohl na tlumočení připravit.

Díky přítomnosti tlumočníka českého znakového jazyka nedochází ke vzniku komunikační bariéry nejen ve výuce, ale i mimo ni – tlumočník zprostředkovává komunikaci na všech akcích pořádaných školou (exkurze, výlety, besedy aj.) a také v případě individuálních konzultací žáka se sluchovým postižením s dalšími pedagogickými pracovníky a zaměstnanci školy (vedení školy, školní psycholog, vychovatelé aj.).

Přítomnost tlumočníka českého znakového jazyka umožňuje plné zapojení žáků se sluchovým postižením do vzdělávacího procesu. Žáci přijímají výklad v jazyce, který je jim dostupný, ve stejném čase jako intaktní spolužáci a mohou skrze tlumočníka okamžitě reagovat. Pedagog se v průběhu výuky může plně soustředit na naplánované výchovné a vzdělávací aktivity. Vzhledem k tomu, že tlumočník zprostředkovává veškerou komunikaci ve třídě, je žákům se sluchovým postižením zajištěn adekvátní přístup k informacím a je podporován jejich kognitivní, psychický a sociální rozvoj, a tak i účinné zapojení do života většinové společnosti.

I přes zavedení opatření tlumočníka českého znakového jazyka může u žáků, jejichž primárním jazykem je český znakový jazyk, docházet k problémům s identifikací a sociální integritou. Proto je vhodné podporovat jejich vzdělávání ve skupinách, kde je společně více žáků s těmito komunikačními preferencemi.

V případě, že tlumočník není přes evidentní potřebu žáka se sluchovým postižením nebo jeho učitele součástí vzdělávání, nemůže pedagog kvůli jazykové bariéře plnohodnotně zajistit žákův řádný postup ve výuce. Žák se sluchovým postižením se bez přítomnosti tlumočníka nemůže plnohodnotně zapojit do komunikace, a tím ani do výchovně-vzdělávacího procesu.

Dále pro něj není možné zapojit se plnohodnotně do dění ve třídě – v důsledku toho dochází nejen k nedostatečnému přísunu informací, ale i k sociální deprivaci.

V mateřské škole a na 1. stupni ZŠ je obtížné aplikovat opatření ve výše uvedeném modelu. Zprostředkování mluvené řeči a rozvoj komunikace v českém znakovém jazyce proto většinou zajišťuje pedagogický pracovník se znalostí českého znakového jazyka (učitel, druhý učitel nebo asistent pedagoga) (Michalík, Baslerová, & Felcmanová, 2015b).

2.3 Organizace výuky

Úprava organizace výuky je považována za jednu z nejdůležitějších oblastí při nastavování podpůrných opatření při vzdělávání žáků s postižením sluchu. Jedná se o úpravy, které mohou zásadním způsobem ovlivnit příjem informací. Patří sem prostorové uspořádání třídy, organizace práce asistenta pedagoga či druhého pedagoga, přizpůsobení forem výuky, úpravy délky výuky, popř. i snížení počtu žáků ve třídě apod. Organizaci výuky významně ovlivňuje také zařazení speciálněpedagogické péče nebo pedagogické intervence, neboť je musíme rovněž zahrnout do časového harmonogramu výuky.

Žáci s postižením sluchu vyžadují odlišnou komunikaci, uzpůsobení podmínek pro odezírání a vytvoření vhodných akustických podmínek pro příjem zvuků z okolí a mluvené řeči, popřípadě zprostředkování informací prostřednictvím českého znakového jazyka. Při práci ve skupině učitel dohlíží na to, že žák rozumí úkolu a je zapojen do činnosti, a vede ostatní žáky ke správné komunikaci s ním.

Důležité je také dobré osvětlení, protože žák používá zrak jako kompenzační mechanismus (Barvíková et al., 2015).

Pedagog ve třídě, kde je vzděláván žák se sluchovým postižením, by měl dbát především na následující (viz dané oblasti):

Seznámení se s novou situací

- Před zahájením školního roku a započetím celého vyučovacího procesu je třeba seznámit se s žákem se sluchovým postižením, s jeho rodiči, zjistit, jakým nejvhodnějším způsobem bude probíhat komunikace mezi Vámi a žákem, zda bude nutné využívat i jiné formy komunikace apod.

- V případě rodičů se sluchovým postižením je třeba zjistit, jaký komunikační systém rodiče užívají, zda vyžadují tlumočníka znakového jazyka a jak zvládají komunikaci v psané češtině. To se týká nejčastěji rodičů neslyšících či s těžkým sluchovým postižením. Zde se nabízí komunikace formou mailu, chatu přes mobilní telefony apod.
- Seznamte se s ***kompenzačními pomůckami***, které žák se sluchovým postižením používá.

Komunikace s žákem

- Nezapomeňte se vždy ujistit, že máte navázaný **zrakový kontakt**. Pokud se na Vás žák nedívá, můžete ho upozornit lehkým dotykem na rameno, paži nebo předloktí (naopak dotyk na hlavu, záda či znakující ruce může vyvolat negativní reakci).
- Zrakový kontakt po dobu vzájemné komunikace je třeba **nepřetržitě udržovat**.
- Mluvte **pomaleji, zřetelně vyslovujte a nekřičte**. Dostačující je přirozená hlasitost mluvy. Dbejte na přirozený rytmus řeči a nepřehánějte artikulaci ani gestikulaci. Vaše řeč by neměla být příliš tichá a jednotvárná s nevýraznými modulačními faktory, to však neznamená, že musíte křičet. Žákovi se sluchovým postižením tím k porozumění nepomůžete. Váš správný mluvní vzor podpoří i správný mluvní projev ostatních spolužáků.
- Žák by měl být předem informovaný o **tématu hovoru**, i o jeho změně.
- Pokud má dojít ke změně mluvčího, např. některého ze spolužáků, měly by na to být žák se sluchovým postižením upozorněn. Musí být vždy zajištěna možnost vidět na mluvčího/spolužáka, jeho ústa a artikulaci.
- Žák se sluchovým postižením by neměl být při komunikaci **nikdy oslněn.** Odezírání je dále možné usnadnit tehdy, je-li výška obličeje komunikačních partnerů přibližně na stejné úrovni.
- Není vhodné **stát zády k oknu**, např. s oporou o parapet, a současně na žáky mluvit. Žák se sluchovým postižením sice na pedagoga / asistenta pedagoga „vidí“, ale vidí „siluetu“, a proto nemůže odezírat. Stejně tak není vhodné stát v prostoru, kde je **promítána prezentace či text na tabuli apod.** Učitel opět udržuje „oční kontakt“, ale jeho obličej není vidět, resp. ne natolik, aby bylo umožněno odezírání.

- Není vhodné, aby mluvilo více žáků najednou. **Současné mluvení více osob** není žák se sluchovým postižením schopen sledovat. Žáky je vhodné **vyvolávat a oslovovat jménem**, aby měl žák se sluchovým postižením přehled o tom, kdo je vyvoláván a na koho se má dívat.

Obsahová stránka komunikace a porozumění ze strany žáka se SP

- V průběhu vyučovací hodiny se pomocí **kontrolních otázek** ujišťujte, zda Vám či ostatním spolužákům žák se sluchovým postižením rozumí. Snažte se žáka se sluchovým postižením vést k tomu, aby se nebál sám přihlásit a **zeptat se, když něčemu nerozumí.**
- Při **výkladu učební látky a zápisu poznámek** pamatujte na to, že není možné současně odezírat a zapisovat si poznámky. Stejně tak není možné mluvit a být otočený zády k žákovi se sluchovým postižením. K těmto chybám dochází např. při zápisu **informací na tabuli**, kdy tyto informace učitel doprovází mluveným slovem. V případě otočení se k tabuli vždy svůj výklad přerušte.
- Důležité pokyny vždy zapisujte na tabuli, např. domácí úkoly, čísla stran v učebnici či v pracovním sešitě, kde se nachází úkoly plněné ve výuce apod.
- V případě, že budete předčítat text žákům, musí být zajištěna možnost vidět na Vaše ústa.
- Pokud budete probírat **novou látku**, kde se budou objevovat nové, pro žáky neznámé pojmy, sestavte vždy žákovi se sluchovým postižením seznam těchto nově probraných pojmů. Ideální je, když daný pojem použijete současně i v jednoduché větě, aby byl jeho význam správně pochopen a lépe zapamatován.
- **Opakujte informace** – instrukce i podstatné věty řečené dětmi, které mohou uniknout přeslechnutím; ověřujte pomocí dotazů, zda žák všemu rozumí (zejm. instrukcím k samostatné práci, pojmům v textu apod.).
- Při výkladu či dílčích instrukcích je potřeba dbát na to, aby učitel nebyl otočený zády, např. snažit se minimalizovat **„mluvení do tabule“** – výklad a vysvětlování se současným zápisem na tabuli zády k žákům.
- Domácí úkoly zadávejte písemně (na tabuli) a vždy ověřte, že si je žák zapsal v pořádku.
- Vhodné je využívat větší počet opakování na osvojení nových pojmů.
- Rozvoj gramaticky správné komunikace, samotného ústního a písemného projevu.
- Na závěr hodiny by měly být **shrnuty nejdůležitější poznatky** z dané vyučovací hodiny, které je vhodné opět zapsat na tabuli.

Formy práce a možnosti individuální práce se žákem se SP

- Máte-li prostor pro **individuální práci s žákem**, využijte ho. Pokud je ve třídě přítomen **asistent pedagoga**, snažte se uspořádat program výuky a spolupráci s ním tak, aby bylo možné pracovat ve skupinkách, příp. abyste využili část hodiny právě na individuální práci s žákem se sluchovým postižením.
- Dbejte na **bezpečnost žáka** se sluchovým postižením, především v situacích, kdy nemá sluchadlo či kochleární implantát nebo je od Vás vzdálený a je třeba zvýšené opatrnosti (při tělesné výchově, výuce v přírodě atd.).
- Komunikace by neměla probíhat v příliš hlučném prostředí (tzn. bez přítomnosti zapnutého rádia, televize atd.). I když má dítě kompenzační pomůcku, neznamená to, že bude slyšet a reagovat jako dítě slyšící. **V hlučném prostředí** může docházet k přeslechům, a tím pádem ke zpožděným či nesprávným reakcím žáka se sluchovým postižením.
- Přistupujte k žákovi se sluchovým postižením individuálně.
- Zvládnout učivo dle možností žáka se zohledněním dopadu sluchového postižení.
- Poskytujte individuální dopomoc v případě problémů se zvládáním učiva. Při výukových problémech lze realizovat **individuální konzultace s pedagogem.**
- **Rychlejší nástup únavy** oproti normě je častý, proto je vhodné zařazovat relaxační chvilky a ke konci vyučování již nezadávat náročnější cvičení, úkoly apod.
- Úzce **spolupracujte s rodiči a odbornými pracovníky SPC pro SP**. S rodiči je třeba průběžně konzultovat úspěšnost a časovou náročnost plnění domácích úkolů, i s ohledem na zadávání individuálních úkolů týkajících se přípravy na vyučování.

Pomůcky ve výuce

- Kompenzovat sluchový deficit (přeslechy) lze využíváním dalších **senzorických pomůcek a metod.**
- Zejména ve společných nebo **skupinových aktivitách** je potřeba hlídat a upravovat komunikační podmínky (eliminovat ruchy, vést aktivitu žáků tak, aby se co nejméně překřikovali, upřednostňovat aktivity v kruhu). Výhodou je možnost využít systém bezdrátové technologie (Roger Pen, FM systém apod. – mikrofon je umístěn do skupiny žáků, v níž je přítomen žák se sluchovým postižením, např. uprostřed na lavici).

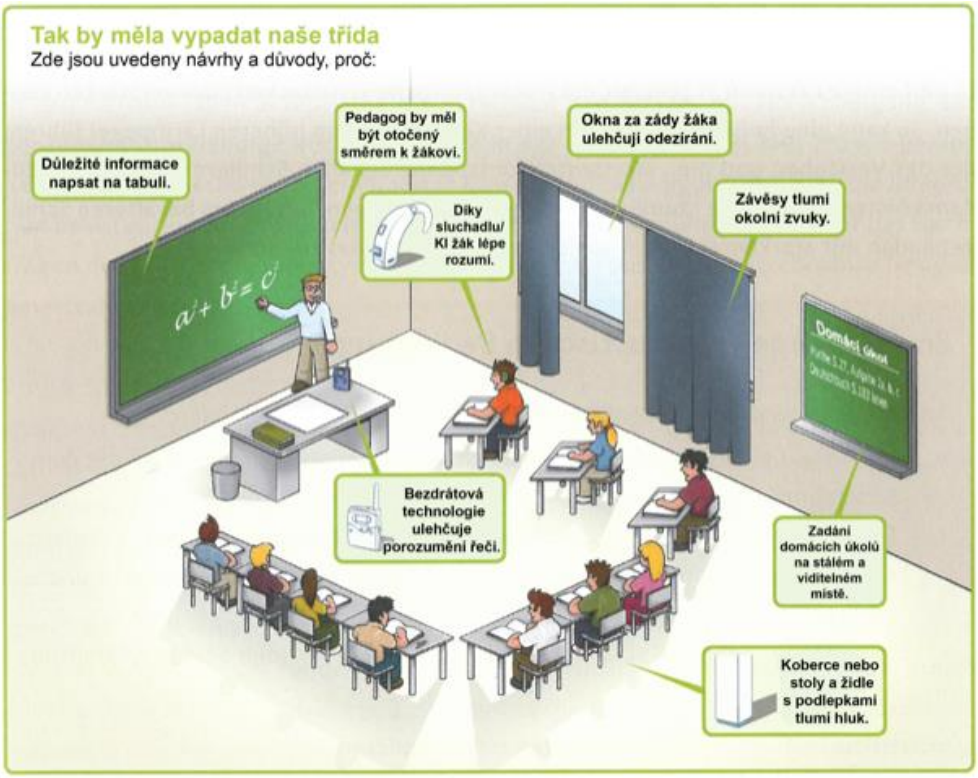
- Poskytujte učební materiály po déletrvající absenci.
- Užívejte **názorné pomůcky** – přehledy, schémata, barevné znázornění, členění, kartičky pro osvojení a opakování slovní zásoby (u ČJ, AJ – nové pojmy, příp. i nové pojmy z jiných předmětů). Můžete vést **pojmový deník**, a to nejen v jazycích, ale i v ostatních předmětech – např. naukových, kde se žák setkává s novými pojmy v průběhu celého školního roku.
- Průběžně vypracovávejte **pomocné přehledy učiva –** stručně a barevně vypracované přehledy na samostatném papíře (příp. sešitě), které by mohl žák využívat ve cvičeních k fixaci probírané látky, při cvičné samostatné práce apod.
- Velkou výhodou **bezdrátové technologie** (FM systém, Roger Pen aj.) je potlačení rušivých zvuků a možnost slyšet čistě has učitele. Zvažte vypínání FM systému apod. při samostatné práci, kdy není třeba, aby žák slyšel pedagoga, který např. chodí po třídě a promlouvá průběžně k ostatním žákům, aby se neodváděla pozornost od plnění úkolu.
- **Školní práce** lze dávat **domů,** aby rodiče viděli, kde žák chybuje.
- Před psaním písemných prací (především u čtvrtletních a pololetních prací) lze poskytnout rodičům **domů na procvičení „cvičný“ test**.

Úprava prostředí a materiální podmínky ve třídě

Třída, ve které se žák se sluchovým postižením vzdělává, by měla *pro dobré porozumění mluvené řeči splňovat následující požadavky:*

- Třída má mít co nejvíce členěný **povrch stěn** (zabrání odrazům zvuku od stěn – ozvěny, echa), na stěny je vhodné umístit co nejvíce nástěnek s hrubým povrchem (korek, jekor apod.).
- **Záclony, závěsy a koberec** jsou velice důležitým prvkem pro zajištění vhodných akustických podmínek ve třídě.
- **Třída** se má nacházet v klidnější části školy a být dostatečně **izolovaná od hluku z** okolních tříd.
- Do třídy by neměl doléhat okolní hluk z venkovního prostředí (zajistit třídu, která nemá okna do frekventované ulice).

- **Nohy židlí i lavic** (stolů) mají být opatřeny **koncovkami pro snížení hluku** nebo je dobré mít ve třídách položený koberec.
- Okna je vhodné opatřit **žaluziemi**, které brání případnému oslňování sluncem.
- Třída má mít kvalitní **osvětlení** (ideální je dostatečný přístup denního světla nebo centrální osvětlení celé místnosti).
- **Rozložení lavic** ve třídě může být klasické, kdy žák se sluchovým postižením bývá usazen ve druhé lavici směrem do uličky. Vhodnější, ovšem s ohledem na počet žáků ve třídě ne vždy uskutečnitelné, je rozložení lavic do tvaru písmen „U“ či půlkruhu. V některých třídách se osvědčilo první lavici u okna umístit kolmo k ostatním, kdy je žák se sluchovým postižením posazen zády k oknu a má možnost sledovat jak učitele, který se pohybuje u tabule a po třídě, tak současně i spolužáky, kteří jsou usazeni v ostatních lavicích.
- Ve výuce je vhodné využívat vizualizace učební látky. Osvědčilo se pracovat s moderními pomůckami, jako je **dataprojektor či interaktivní tabule**, pokud jsou ve třídě k dispozici. Stejně tak se osvědčilo používání různých multimediálních a e-learningových programů.
- Pokud jsou ve výuce pouštěny **filmy**, **dokumenty, videa** apod., měly by být vybírány pouze ty, které jsou již **opatřeny titulky** (dle individuálních sluchových schopností žáka). Případně je možné žáka dopředu seznámit s obsahem či mu poskytnout možnost zhlédnout materiál opakovaně apod.



Obr. 11: Třída.

2.4 Metody výuky

V rámci výuky ve třídě, kde je vzděláván žák se sluchovým postižením, je třeba zohlednit i užívané metody výuky, které by měly reflektovat možnosti a potřeby žáka ve vztahu k věku, rozvíjet a podporovat výchovu žáka, zohledňovat učební styly žáka, respektovat míru nadání žáka a jeho specifika, rozvíjet myšlení, paměť, pozornost, vnímání a motoriku žáka, stimulovat jeho vývoj, využívat řešení typových úloh, řešení problémů, vést k osvojení vědomostí, dovedností a postojů. V rámci vyučovacího procesu by měly *být podporovány oslabené či nefunkčních dovednosti a kompetence žáka, rozvíjeny řečové a poznávací funkce a rozvíjeny sociální kompetence*. Pedagog by měl do výuky zařazovat prvky kooperativního učení, otevřeného učení a dále individualizovaný přístup, který respektuje specifika žáka. V neposlední řadě by měla být podporována motivace žáka a jeho zařazení do školní třídy (Barvíková et al., 2015).

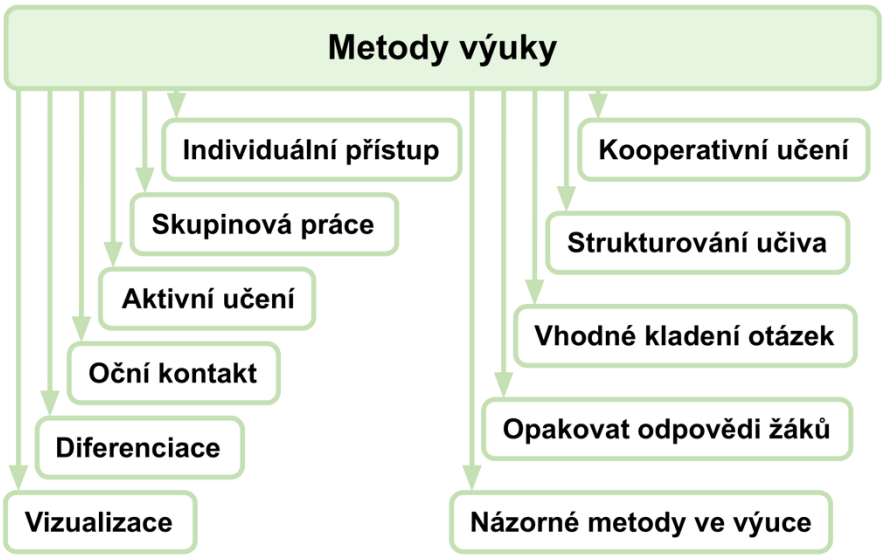


Schéma 10: Metody výuky.

Zásady správné komunikace pedagoga se žákem se sluchovým postižením

V každém vyučování hraje jazyková komunikace podstatnou roli, přitom může být pro žáka s postižením sluchu velmi náročná (s ohledem na jeho úroveň osvojených komunikačních a jazykových kompetencí v majoritním jazyce, resp. v českém jazyce). Srozumitelná a jasná komunikace ze strany pedagoga vůči žákovi podporuje žákovo porozumění, a nezatěžuje tak žáka zvýšenou potřebou se koncentrovat kvůli správnému „slyšení“ toho, co pedagog říká; současně je tak pedagog správným komunikačním vzorem pro ostatní spolužáky. Pedagog může mít i roli určitého prostředníka během komunikace mezi žákem s postižením sluchu a ostatními spolužáky, např. při opakování informací či odpovědí ze strany spolužáků, kteří neartikulují zcela přesně nebo na ně není vidět (Truckenbrodt & Leonhardt, 2016).

Během komunikace v rámci výuky je vhodné:	vytvořit správné akustické podmínky a podmínky pro odezírání (viz kapitola 1.2);
	pomaleji a zřetelně artikulovat.
	oslovovat žáky jménem a k vyzvání využít doprovodného gesta;
	navýšit časovou dotaci na průběh komunikace s daným žákem;
	pravidelně kontrolovat pochopení osvojeného učiva (pravidelnou průběžnou

	kontrolou prostřednictvím otevřených otázek a pozorováním reakcí žáka zjišťuje učitel či asistent pedagoga, jak žák sdělení/učivo pochopil);
	častěji poskytovat pozitivní zpětnou vazbu, ujišťovat o správném postupu, aplikovat povzbudivý přístup, poskytnout delší čas k práci, ocenit dílčí úspěch;
	vkládat pauzy při výkladu i dotazování se žáka– dát prostor pro zvážení a sdělení odpovědi;
	dohodnout si signál při neporozumění ze strany žáka (např. kývnutí, barevná kartička apod.).

Příklady způsobu sdělení informací pedagogem k žákovi:

1. *Petr, který je dnes nemocný a do školy vůbec nepřijde, má tvůj sešit. Budeš mít svůj sešit až zítra.*
   - **Lépe:** Petr má tvůj sešit. Je nemocný a do školy nepřijde. Svůj sešit dostaneš až zítra.
2. *Nalep si pracovní list do sešitu a všechna slovesa podtrhni zeleně.*
   - **Lépe:** Vezmi si sešit. Nalep pracovní list. Vezmi si zelený fix. Podtrhni všechna slovesa.

Ne vždy musí být „po úpravě“ počet slov menší a délka sdělení kratší, ale cílem je sdělit informace jasně, v krátkých celcích a mít jistotu, že žák pochopil, co po něm pedagog opravdu chce.

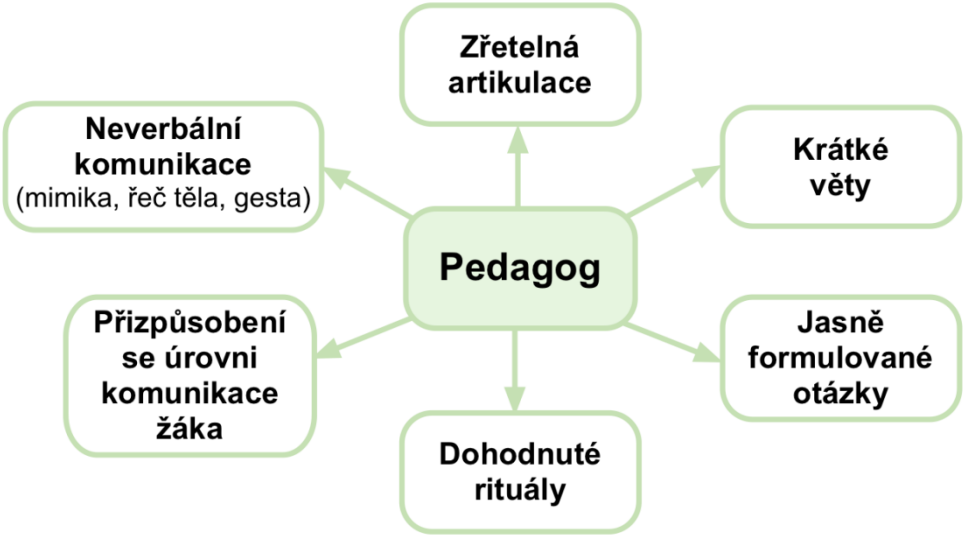


Schéma 11: Doporučení pro pedagogy při komunikaci se žákem s postižením sluchu.

Doporučení pro vedení rozhovoru ve výuce	Ujistím se, že každý žák zná téma hovoru.
	Použiji bezdrátovou technologii, pokud je k dispozici.
	Když mám zájem mluvit, přihlásím se. Během rozhovoru nevykřikuji.
	Nechám prostor každému, ať se vyjádří.
	Když mluví spolužáci, otočím se směrem k nim.
	Rozhovor mohu podpořit prostřednictvím využití gest či znaků.
	Pokud mi můj spolužák nerozumí, pokusím se mu vše ještě jednou vysvětlit.
	V celé třídě platí, že se vzájemně podporujeme, nikoho nevylučujeme. Jsme jedna třída a každý má stejná práva i povinnosti.

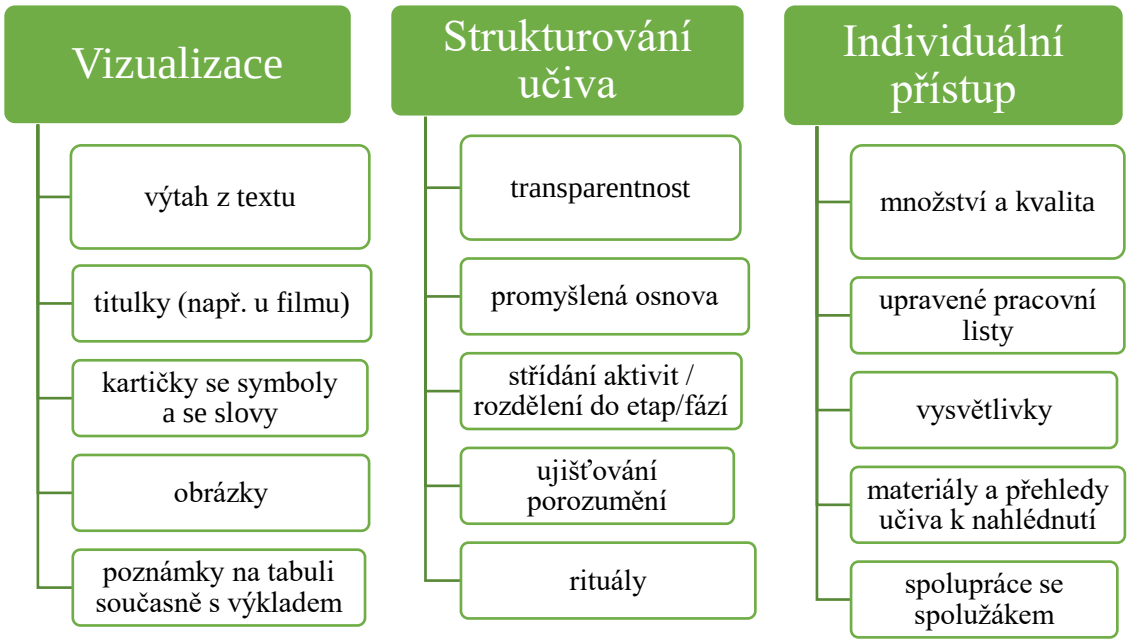


Schéma 12: Didaktické zásady při výkladu učiva (Truckenbrodt & Leonhardt, 2016).

Výklad učiva by měl probíhat podle *předem promyšlené osnovy*, délka by měla být přiměřená především věku žáků, náročnosti učiva a psychohygienickým podmínkám ovlivňujícím pozornost žáků. Výklad by měl být dostatečně názorný, aby u žáků vyvolal odpovídající představy. Pro žáky se sluchovým postižením je velmi důležité zajistit *názornost*

a vizualizaci, které napomáhají k lepšímu pochopení učiva, zapamatování a následnému vybavování. Výklad učitele by měl být podpořený *videozáznamem, dataprojektorem, interaktivní tabulí, používáním modelů, přehledných tabulek, obrázků* apod. Učitel by měl vytvářet tzv. *kostru učiva* – „vypíchnutí“ podstatných jevů. Důležité pojmy a odpovědi spolužáků je vhodné zapisovat na tabuli. Je třeba držet se tématu, nepoužívat dlouhé příklady a na závěr učivo *shrnout a vytvořit přehled nejdůležitějších bodů*.

2.5 Využití moderních technologií a pomůcek ve vyučování

Moderní informační a komunikační technologie (dále ICT) tvoří důležitou součást života a rychlý a prudký rozvoj ICT dnes ovlivňuje podobu skoro všech oblastí vzdělávání. ICT umožňují okamžitý přístup k informacím, což může vést k přesvědčení, že není třeba učit se tolik nazpaměť. Jednou ze základních dovedností, kterou si musí osvojit již žáci v základních školách, je dokázat se v narůstajícím množství informací orientovat a zpracovávat je. V souvislosti se vzděláváním v základních školách se již běžně setkáváme s pojmy jako *internet, interaktivní tabule (dále IT), tablet, dataprojektor, e-learning* atd. Zounek a Šeďová (2009) zahrnují pod ICT *moderní didaktické audiovizuální techniky* (např. video, televizi, dataprojektor, DVD přehrávač apod.) a *digitální technologie*, které jsou založeny na počítačích a na telekomunikačních službách umožňujících jejich uživatelům v maximální možné míře zpřístupnit informace a dále s nimi pracovat (např. internet, IT apod.).

Názorné materiály (obrázky, videa apod.) žákovi se sluchovým postižením *nahrazují akustické informace* zásluhou možnosti využití IT (Zvonek, 2010). U žáků se sluchovým postižením roste potřeba vizuálních vjemů. Čím je těžší sluchové postižení, tím více vizuálních materiálů žák potřebuje – např. vysvětlení učitele podpořené IT, dataprojektorem, videozáznamem apod. V případě vzdělávání žáků se sluchovým postižením je třeba činnosti jako výklad nebo vysvětlování nových pojmů podpořit vizuálním materiálem a současně ověřovat porozumění žáka.

Dále je třeba respektovat dotazy žáka a opakovaně poskytnout objasnění. Dlouhé výklady bez vizuální podpory by se neměly objevovat (Barvíková et al., 2015).

Kromě kompenzačních pomůcek (sluchadla, kochleární implantáty, bezdrátová technologie), které žák využívá ke kompenzaci ztráty sluchu dle typu a stupně vady sluchu, se pro žáky se sluchovým postižením volí **speciální učebnice a pomůcky** v souladu s jejich speciálními potřebami, vždy v podobě odpovídající stupni podpůrných opatření. Na základě individuální

speciálněpedagogické diagnostiky a nastavení podpůrných opatření ze strany speciálněpedagogických center mohou být doporučeny pro daného žáka s postižením sluchu pomůcky ze tří níže uvedených skupin, a to *dle jeho individuálních speciálních vzdělávacích potřeb a stupně podpůrného opatření.*

Kompenzační pomůcky

- Úprava prostředí – odhlučnění místnosti (koberce, závěsy).
- Vhodné osvětlení – žaluzie, světlo.
- Pomůcky pro rozvoj řeči.
- Pomůcky pro podporu dalších komunikačních systémů.
- Pomůcky pro alternativní komunikaci.
- Spotřební materiál na výrobu pomůcek pro augmentativní a alternativní komunikaci.

Speciální učebnice a pomůcky

- Názorné didaktické pomůcky.
- Pomůcky usnadňující tvoření a rozvíjení řeči.
- Speciální učebnice, učební texty, materiály pro rozvoj jazykových kompetencí v českém jazyce.
- Didaktické materiály pro rozvoj sluchového vnímání.
- Speciální učebnice pro žáky se sluchovým postižením.

Softwarové a IT vybavení

- Software pro rozvoj sluchového vnímání.
- Počítač/tablet (podle potřeb žáka).
- CD učebnice pro výuku českého znakového jazyka.
- Multimediální učebnice s podporou českého znakového jazyka.
- SW a HW pro automatický přepis mluvené řeči v reálném čase.
- Komunikační program pro alternativní komunikaci.

Schéma 13: Pomůcky pro žáky s postižením sluchu ve vyučování.

Vzhledem ke sluchovému postižení je zajistit *názorné pomůcky* umožňující vizualizaci probíraného učiva, tzn. souhrny pravidel, tabulky s přehledy, cvičné sešity a učebnice, pracovní listy, mapy, nástěnné tabule s přehledy učiva apod. V případě užívání tabulek a přehledů je třeba, aby měl žák tyto pomůcky k dispozici během vyučování i při domácí přípravě. Dále je třeba začít vést **slovníček pojmů / pojmový deník** (viz výše) pro záznam nových, neznámých pojmů, popř. pojmů, ve kterých žák často chybuje, zaměňuje jejich význam a zatím si je dostatečně nepamatuje. Může se jednat o jeden sešit do všech předmětů. Záleží i na domluvě s rodiči. Pomoci mohou obrázkové soubory vytvořené speciálně pro zácvik konkrétního jazykového jevu, s využitím názoru – do českého jazyka i anglického jazyka (jazykové soubory karet pro gramatické jevy). Je také možné zakoupit a využít

učebnice pro žáky se sluchovým postižením (více vizualizované učivo), vytvářet pomocné texty, pracovní listy k osvojování i opakování učiva. Při výuce i v rámci domácí přípravy na vyučování je vhodné využívat notebook – k vyhledávání nových pojmů, zapisování poznámek, vedení pojmového slovníku, pro komunikaci v reálném čase psanou formou (chatování), vedení rozhovoru v rámci výuky v předmětech český jazyk a anglický jazyk (společně s asistentem pedagoga či pedagogem), vedení zápisků, zapisování poznámek (i ze strany asistenta pedagoga), ukládání důležitých souborů a poznámek na flash disk a následnou práci s poznámkami doma na vlastním notebooku.

2.6 Úprava obsahu vzdělávání

V důsledku sluchového postižení žáka a s tím souvisejícími obtížemi v oblasti jazykových kompetencí (jak v českém jazyce, tak cizím jazyce) mohou nastávat potíže v naplňování obsahu předmětu nebo i v samotných výstupech. V těchto případech je namístě zvažovat přiměřené snížení nároků na vzdělávání a přizpůsobení učiva, které bude respektovat individuální možnosti a schopnosti žáka. Úpravy se mohou týkat např. **modifikace či nahrazení úloh**, které využívají sluch ke zpracování zvukové informace (např. sluchovou analýzu a syntézu při nácviku čtení a psaní), poslechu a reprodukce mluvené řeči v cizích jazycích a **náhrady** obsahu vzdělávacího předmětu **za obsah jiného předmětu**. Úpravou obsahu vzdělávání umožňujeme žákovi pocítit úspěch ze zvládnutí modifikovaných úkolů. (Barvíková, et al. 2015).

Schéma 14: Úprava obsahu vzdělávání.

2.6.1 Český jazyk

Při psaní textu, zejména *při diktování*, se mohou objevovat chyby, které jsou specifické pro sluchové postižení, a chyby z přeslechů. Vzhledem ke sluchové vadě je třeba tyto chyby tolerovat, hodnotit mírně nebo vůbec. Pokud je zřejmé, že žák váhá, co za slovo slyšel, zopakujeme slovo ještě jednou. *Znalost gramatických pravidel* (odůvodnění daného jevu) doporučujeme *ověřovat ústně* – doplňujícími otázkami. Nejčastěji se žáci se sluchovým postižením dopouštějí následujících chyb:

- Psaní *I / Y* po tvrdých a měkkých souhláskách (*dích*á/dýchá, *trenírki*/trenýrky, *schodi*/schody, *zvoni*/zvony).
- Horší odlišování *zvukově podobných hlásek*, P–B, M–N, T–D, H–J, CH–H, A–E, B–D, sykavek, tvrdých a měkkých slabik; tyto hlásky a slabiky žák *zaměňuje nebo vynechává, popř. přidává hlásky,* které do slova nepatří, ale žák je slyší (např. hernec, pirstínek).

  Nnepřesné vnímání *délky samohlásek* – především u neznámých či nezafixovaných slov *(zabývaji)*.
- *Komolení slov, chybné časování, chybné skloňování, agramatismy, vynechávání předložek, přípon, předpon, koncovek* apod.
- Při výuce psaní v hodinách českého jazyka lze u žáka se sluchovým postižením s chybami pracovat následujícími způsoby.
- V případě častějšího výskytu chyb lze místo diktátu zařadit *doplňovací cvičení* se sledovaným gramatickým jevem.
- Je možné zvážit délku diktátu, popř. diktát zkrátit. Sledovat, zda se chyby v diktátu objevují rovnoměrně v celém textu či až ke konci.
- Je třeba ověřit, zda chybně napsané slovo umí žák správně vyslovit a zda „nesprávná“ výslovnost souvisí se špatně napsaným slovem.
- V případě vyšší chybovosti lze při hodnocení diktátu užívat jen znázornění počtu chyb. Chyby, které se vyskytují v oblasti, na kterou nebyl diktát zaměřen, označit jinou barvou než chyby v jevech, na které byl diktát zaměřen.
- Problematické může být vyprávění, slohové cvičení – bohatost slovní zásoby, agramatismy.

- *Opis/přepis* – zvážit zadání textu k opisu či přepisu, který je obvykle napsán na tabuli, v případě žáka se sluchovým postižením prostřednictvím samostatného papíru položeného na jeho stole. Vždy mu nechat *delší čas na kontrolu a opravu.*
- *Psaní i čtení* je pro žáka se sluchovým postižením důležité pro fixaci gramatiky českého jazyka a slovní zásoby.
- V případě práce se slovy (analýza, syntéza, fonologická manipulace) je vhodné ověřovat, zda si žák se sluchovým postižením význam slova osvojil, pokud to v úkolu standardně předpokládáme u jiných žáků.
- Při četbě *zvážit náročnost textu* – popř. doporučit jiné texty. Žák se sluchovým postižením čtenému textu rozumí, pokud neobsahuje velké množství pro něj neznámých slov. Doporučuje se pracovat s encyklopediemi, slovníky českého jazyka (např. z nakladatelství Fraus) nebo pojmovým slovníkem, který by si měl žák vést a zapisovat do něj všechna nová slova – napříč všemi předměty. Sledovat, zda žák váhá nad významem daného slova. Zvážit práci s *upravenými texty* (viz ukázky v přílohách).
- *Neznámá slova* je možné dát žákovi k domácí přípravě předem a trénovat jejich význam, využití v různých spojeních.
- *Hlasité čtení před třídou* realizovat po domluvě nebo jen po domácí přípravě. Nehodnotit rychlost přečteného. Jde současně o „logopedické“ cvičení – ačkoli techniku čtení žák zvládá dobře, musí se déle soustředit na správnou výslovnost. Se sluchovou vadou souvisí také *slovní a sluchová paměť*. Pro žáka se sluchovým postižením je náročnější zapamatovat si text a naučit se ho zpaměti, rytmicky. Proto je vhodné tolerantně hodnotit také recitaci básniček. V případě ostychu nechat *recitovat společně ve dvojici* se spolužákem.
- Využívat (vytvářet a laminovat) *stručné přehledy probraného učiva*, které by mohl žák se sluchovým postižením mít jako pomůcku při samostatné práci. Jejich používání pomáhá žákům při zapamatování si daného jevu, doplňuje oslabený sluchový vjem. Ideální je mít tyto přehledy k dispozici jak doma, tak ve škole.

2.6.2 Anglický jazyk

- Vycházet z doporučení v českém jazyce.
- Největší obtížnosti se v cizím jazyce (v angličtině o to více) vyskytují v mluvené podobě. Těžká je *výslovnost*, která se rozlišuje sluchem, je nutné tolerovat odchylky. Vše je třeba znázorňovat písemně. Případně je možné využít prstovou abecedu pro zvýraznění hlásek v daném slově. Výslovnost nehodnotíme, individuálně při ní žákovi pomáháme. Vše je třeba *vizualizovat.*
- Výslovnost je možné procvičovat individuálně – např. s asistentem pedagoga, v kabinetě, popř. je možné zvážit pravidelné doučování angličtiny v klidném prostředí (jedna hodina týdně), nejlépe vyučujícím pedagogem. Zaměřit se na výslovnost nových fonémů, nových slov a na porozumění slovům a větám v angličtině.
- Při *spellingu* vizualizovat výslovnost hlásky pomocí *prstové abecedy.*
- Do *slovníčku* psát *transkripci výslovnosti* – do hranatých závorek (obyčejnou tužkou). Pro rodiče je důležité vědět, jak se slovíčka vyslovují, využijí to při domácím procvičování.
- *Gramatická pravidla vysvětlovat pomocí českého jazyka* a zapojením logického uvažování (na rozdíl od slyšících dětí je pro dítě s postižením sluchu extrémně těžké intuitivní pochycení gramatických pravidel v cizím jazyce). Toto je možné opět trénovat i individuálně s pedagogem v odpoledním doučování, pokud by bylo zajištěno, nebo s asistentem pedagoga při samostatné práci. Pozor na to, že např. v českém jazyce se děti často jednotlivé osoby a čísla u časování sloves systematicky učí později, než je to po nich vyžadováno v anglickém jazyce. To, že správně česky slyšící děti časují, neznamená, že vědí, proč tomu tak je. Systematické učení se gramatiky anglického jazyka často předchází učení se daným gramatickým jevům v jazyce českém. Žák se sluchovým postižením nemusí mít, vzhledem k pozdnímu diagnostikování sluchové vady, možnost bezděčného učení se gramatickým jevům českého jazyka a osvojování slovní zásoby jako děti slyšící. Z tohoto důvodu se u žáků s postižením sluchu vyskytují agramatismy a současně u nich není možné bez úprav spoléhat na metody výuky vhodné pro děti slyšící. Nelze se tedy spoléhat na pozitivní transfer.
- Může se objevovat i horší výbavnost pojmů, a tím i menší pohotovost pro zapojení se při konverzaci; je nutná tolerance, dostatek času na reakci žáka.
- Nehodnotit výkon žáka s postižením sluchu při poslechu z magnetofonu, videa; „reprodukovaný text je ještě hůře identifikovatelný než poslech mluvené řeči tváří

v tvář“ – žák se sluchovým postižením se při této aktivitě může spoléhat pouze na sluch, nelze odezírat, a doplňovat tak nezaslechnuté (a tím chybějící) informace. V případě poslechu anglického textu je třeba připravit do ruky vytištěný text jako doplnění poslechu a kontrolu. Popř. může žák paralelně s poslechem text číst a ukazovat si prstem, kde se nachází. Nevyřazovat však žáky se sluchovým postižením (s kompenzovanou sluchovou vadou) z těchto aktivit, jen je nehodnotit.

- Při rozhovorech jsou problematické rychle se měnící situace (konverzace ve skupinkách apod.), v důsledku horšího porozumění je ohroženo zapojení žáka se sluchovým postižením do společné práce. Hrozí, že bude hodnocen jako žák pasivní.
- Rodičům dávat napřed okopírovaná slovíčka, která se budou žáci ve vyučování teprve učit; doma si může žák s rodiči slovíčka v klidu projít, vysvětlit jejich význam.
- Procvičované básničky a písničky dávat žákovi domů, s transkripcí výslovnosti a českým překladem, aby se je mohl předem naučit v klidném prostředí.
- Co nejvíce podporovat výuku angličtiny písemnou formou. Pro žáka se sluchovým postižením je mnohem jednodušší zapamatovat si písemnou podobu slov a vět než podobu zvukovou (s jinými fonémy a nezvyklou melodií řeči).
- Na tabuli napsat i konverzační otázky, které pedagog v průběhu hodiny využívá – potom stačí na danou otázku ukázat (opět podpora vizuální cestou).
- Při zkoušení a testech je nutná opora v písemné podobě slov, na sluchovou podobu nemůžeme spoléhat.
- Při ústním zkoušení dát dostatek času na odpověď.
- Využívat při práci kartičky – obrázek + slovo, oddělit slovo a obrázek od sebe a vést žáka k tomu, aby pak slovo s obrázkem spojoval, popř. kartičky / lístečky – slova v ČJ a AJ – na procvičování a fixaci slovní zásoby. Vše vizualizovat. Příp. následně i věty – rozstříhat větu na slova a podporovat žáka ve skládání vět ze slov na lístečcích – využívat podobná cvičení i na interaktivní tabuli, na velkých kusech papíru při práci na zemi s ostatními dětmi. Barevně zvýraznit a oddělit slovní druhy.

2.6.3 Matematika

- Doporučuje se *častější zpětná vazba*, průběžná kontrola porozumění zadání a plnění úkolu, dopomoc v úvodních krocích. Nutné je prodloužené procvičování nové látky, časté opakování základního učiva.

- Při výkladu maximálně využívat různé názorné pomůcky (kostky, hračky, pastelky...), číselné osy, počítadlo, pracovat a počítat s reálnými předměty pro lepší představivost, např. u slovních úloh si zadání i nakreslit.
- Dle potřeby *názorně a podrobně vysvětlit postup při řešení* slovních úloh, kontrolovat a usměrňovat porozumění textu, předcházet bezmyšlenkovité aplikaci početních operací.
- Pro lepší porozumění zadání slovní úlohy nebo při váhání nad řešením je možné zadání *opsat jinými slovy.*
- *Tolerovat potřebu delšího času* na vypracování úkolu, doporučuje se činnosti střídat, zadávat menší počet příkladů.

2.6.4 Naukové předměty

Úspěšnost žáka v osvojování si učiva v naukových předmětech je přímo závislá na úrovni porozumění českému jazyku (mluvené řeči i psané podoby jazyka), popř. českému znakovému jazyku, pokud je vyučovacím jazykem žáka. V souvislosti s obtížemi při osvojování si slovní zásoby u jedinců s prelingválním postižením sluchu (viz kap. 1.3) musíme vždy velmi opatrně zvažovat, do jaké míry jsou pro žáky s postižením sluchu srozumitelné texty v učebnicích a pracovních sešitech, které k výuce využíváme. V těchto případech jsou bezesporu na místě **pojmové slovníky** a zvážení použití **upravených textů / pracovních listů / zadání úkolů** v testech apod.; stejně tak je možné využít učebnice, které jsou určené pro žáky s postižením sluchu. Obtížnost v porozumění obsahu učiva souvisí s nárůstem obtížnosti učiva ve vyšších ročnících. V neposlední řadě musíme pamatovat na to, že čím vyšší ročník základní školy, tím více pedagogů se podílí na edukačním procesu žáků. Tito pedagogové již nemají možnost se natolik seznámit s jednotlivými žáky, resp. s jejich úrovní znalosti jazyka a slovní zásoby, aby byli schopni vždy správně odhadnout či dokonce vědět, že tento text či toto téma je pro žáka s postižením sluchu moc náročné, či naopak jednoduché.

2.7 Desatero pedagoga žáka se sluchovým postižením v inkluzivní třídě základní školy

Závěrem této kapitoly si shrneme, na co musíme při vzdělávání žáka pamatovat:

1	**Žák se sluchovým postižením by měl svou kompenzační pomůcku (sluchadlo, KI) nosit pravidelně, každý den.** (S tím souvisí možné obtíže, které se mohou vyskytnout, například vybitá baterie. Řešení: nosit baterie při sobě či mít náhradní u třídního učitele, umět baterie vyměnit – žák to umí sám, případně je prostřednictvím rodičů zaškolen pedagog.)
2	**Pokud má žák či škola k dispozici bezdrátovou technologii, pamatovat na její využití nejen ve třídě, ale i v jiných situacích.** (Například venku, na zahradě, na školním hřišti, na exkurzích, při společných setkáních v tělocvičně či v jídelně, kde se jedná o akusticky náročné prostředí. Ve vyučování je možné využít bezdrátovou technologii pro zprostředkování lepšího poslechu audionahrávek z TV, z internetu pomocí interaktivní tabule, z magnetofonu, z CD přehrávače apod.)
3	**Hluk ve třídě.** • Eliminovat okolní hluky; • vytvořit vhodné akustické podmínky; • mluvit jen 1:1; • při individuální práci vypínat bezdrátovou technologii (pedagog chodí po třídě a promlouvá k jednotlivým žákům, to působí rušivě), stejně tak při výtvarné výchově, pracovních činnostech apod., kde pedagog často komentuje konání jednotlivých žáků či menších skupin.
4	**Usazení žáka ve třídě.**
5	**Úprava prostředí tříd, kde probíhá výuka. Ne pouze v kmenové třídě!**

6	**Užívání vhodných metod a postupů při výuce** • Vizualizace; • strukturalizace (pauzy, rituály); • správná artikulace; • tempo řeči; • práce se spolužáky – hlídat, aby na sebe žáci viděli, bylo umožněno odezírání a byly dodržovány zásady pro správnou komunikaci s žákem s postižením sluchu; • opakovat odpovědi žáků, aby i žák se SP slyšel a rozuměl; • při práci s žáky, např. v půlkruhu/kruhu, využít bezdrátovou technologii; mikrofon posílat žák po žákovi (např. u Roger Pen či druhého mikrofonu, pokud je k dispozici) – zajistíme tak, že mluví vždy jen ten, kdo má mikrofon.
7	**Umístění pedagoga a pohyb po třídě.** • Neotáčet se k tabuli (k PC, interaktivní tabuli apod.), když mluvím. Nemluvit, když na tabuli píši (vyjma využití bezdrátové technologie). • Nechodit po třídě a současně promlouvat ke všem (vyjma využití bezdrátové technologie). • Nestát opřený o parapet u oken (nelze odezírat, žák vidí jen siluetu pedagoga). • Nestát před tabulí, na kterou je promítán text/obrázek apod.
8	**Pomůcky.** (Umožnit žákovi využívat pomůcky doporučené školským poradenským zařízením v souladu s doporučením pro vzdělávání.)
9	**Sdílet si zkušenosti s ostatními pedagogy a asistentem pedagoga.** (Pokud je ve třídě přítomen.)
10	**Vlastní prožitek a naslouchání.** (Pokud je možnost, je velmi přínosné, když si sami pedagogové mohou prostřednictvím zážitkového workshopu vyzkoušet na vybraných činnostech a úkolech, jaké je to mít postižení sluchu; naslouchat je třeba nejen žákovi, ale i rodičům.)

3 Dílčí projekt KA6 – Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – se sluchovým postižením

3.1 Cíle a metodologie

V souvislosti s realizací dílčího projektu Klíčové aktivity 6 *Výuka žáků se SVP v inkluzivní třídě ZŠ* byl řešen problém kvalitního vyučování žáků se SVP v inkluzivní třídě ZŠ. U žáků se sluchovým postižením byla zaměřena pozornost na posilování sociálně-emočních kompetencí. Výzkumný projekt byl realizován formou smíšeného výzkumného designu a probíhal ve dvou fázích.

Design výzkumu a metody sběru dat

Ve výzkumném projektu byla využita forma aplikovaného výzkumu v podobě akčního výzkumu. Akční výzkum zdůrazňuje pedagogickou praxi, umožňuje zavádění změn, které jsou důležité pro zlepšování činnosti pedagogických pracovníků a dalších aktérů vzdělávání, a vede ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání. Je jednou z možností jak zdokonalovat školu a zvyšovat její kvality (Nezvalová, 2003.). Akční výzkum napomáhá pedagogům shromažďovat informace o jejich praxi a umožňuje hledat nové cesty vedoucí ke zlepšení dosavadní činnosti.

Ve výzkumném projektu byly aplikovány nástroje: (1) dotazník SDQ-Cze; (2) zážitkové semináře; (3) klíčové aktivity zařazené do vyučovacích hodin.

Etický aspekt

Výzkum byl uskutečněn v obou fázích na základě informovaného souhlasu zákonného zástupce. Veškerá data byla zcela anonymizována v souladu s GDPR.

I. Etapa výzkumu

V první části výzkumu šlo o **kvalitativní výzkumné šetření**, v rámci něhož bylo využito zúčastněného pozorování, analýzy výsledků činností, analýzy dokumentů a polostrukturovaných rozhovorů.

Hlavním cílem výzkumného projektu bylo v rámci vyučování v inkluzivní třídě běžné základní školy, kde je vzděláván žák se sluchovým postižením, zavést nové přístupy do vzdělávání v heterogenních třídách se zaměřením na rozvoj a posilování kompetencí u žáků se sluchovým postižením.

Dílčím cílem bylo zpracovat soubor metodických karet s návrhem konkrétních aktivit, které budou využitelné napříč vzdělávacím procesem v různých předmětech. Realizace těchto aktivit ve třídě by měla směřovat k:

- prevenci problémů při začleňování do inkluzivního vzdělávání (do heterogenní třídy);
- posilování sociálně-emočních kompetencí žáka se sluchovým postižením a podpoře sociálně-emočních kompetencí intaktních;
- seznámení se s komunikačními formami osob s postižením sluchu;
- osvojení si strategií vedoucích při vyučovacím procesu k minimalizaci důsledků sluchového postižení v oblasti porozumění mluvenému i psanému jazyku.

Dílčím cílem byla reflexe aktivit z pohledu žáků a vyučujících.

V návaznosti na výše uvedené cíle byla formulována **výzkumná otázka (VO)**:

> *Jaká jsou specifika aktivit, které podporují žáka s postižením sluchu v kontextu jeho začlenění do kolektivu?*

Celkem bylo vytvořeno 42 aktivit, z nichž 10 bylo zpracováno ve spolupráci s DIFA JAMU (Mgr. Anetou Hegyiovou, která vypracovala návrhy aktivit, které jsou využitelné v rámci dramatické výchovy u žáků na prvním stupni základní školy, popř. v různých předmětech s využitím prvků dramatické výchovy).

Metodické listy 1–32

Aktivity 1–32 byly pravidelně realizovány ve vybrané základní škole, a to v předmětech český jazyk, matematika a prvouka. Učivo, které se v rámci vybraných aktivit zprostředkovávalo či opakovalo, bylo v souladu se ŠVP.

Každá aktivita byla konzultována s pedagogy ve třídě, před i po její realizaci a následně i v rámci celkového zhodnocení realizace jednotlivých aktivit na konci školního roku. Analyzovány byly také zpětné vazby od samotných žáků ve třídě.

Metodické listy 33–42

Všechny aktivity byly prakticky prověřeny v různých kolektivech v rámci autorského projektu *Pan Doktor aneb výchova ke zdraví*, ze kterého jsou i autorské vizuální pomůcky, jejichž ukázka je přiložena u některých metodických listů. Je možné zde najít aktivity, které již můžete znát či je i v praxi užíváte, ale podstatná je zde jejich specifická úprava, kontext a edukační potenciál. Jsou vhodné do tříd disponujících volným prostorem, kobercem pro kolektivy mezi 20–30 žáky. V rámci realizace výzkumného šetření vstoupila Aneta Hegyiová do výuky čtyřikrát s výše zmíněným projektem, jehož je sama autorkou.

II. Etapa výzkumu

Ve druhé části výzkumného projektu bylo realizováno **kvantitativní výzkumné šetření.** V rámci statistické procedury byla použita technika Dotazníku předností a nedostatků (SDQ-Cze). Dotazník byl vyplněn třídními učitelkami v experimentální skupině (třídy, v nichž byly aktivity realizovány) a v kontrolní skupině (třídy stejné školy, v nichž tyto aktivity realizovány nebyly), a to na začátku a na konci školního roku. Výsledky dotazníkového šetření byly statisticky zpracovány ve spolupráci s Institutem výzkumu dětí, mládeže a rodiny na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity. Analýza dat je zveřejněná v publikaci *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy* (Bartoňová, Sedláčková & Vítková, 2020: https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1974), která vznikla v rámci projektu Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole (grant. č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004872) a s jeho finanční podporou.

3.2 Charakteristika výzkumného souboru a prostředí

Výzkumný projekt byl realizován ve 2. ročníku běžné základní školy. Výzkumná třída měla 27 žáků, z toho 15 dívek a 12 chlapců; kontrolní třída zahrnovala 25 žáků, z toho 16 dívek a 9 chlapců.

Výzkum byl realizován ve vybrané partnerské základní škole, kde je vzděláván žák se sluchovým postižením, resp. žák s těžkou sluchovou vadu kompenzovanou binaurálně sluchadly. Jedná se o plně organizovanou školu městského typu, kterou navštěvuje téměř 700 žáků. Škola nabízí výuku cizích jazyků od 1. třídy (výuka anglického jazyka), klade důraz na ekologickou výchovu a přírodovědné předměty, matematiku a informatiku. Současně nabízí kromě běžných tříd i třídy Montessori, a to jak na 1., tak i na 2. stupni ZŠ. Pro děti před nástupem povinné školní docházky zajišťuje projekt *Pohádková škola,* kde se mohou předškoláci seznámit s prostředím školy, třídy a pedagogy. Škola klade důraz na vytváření pozitivního klimatu a úzce spolupracuje se zákonnými zástupci žáků. Pro žáky 6. ročníků nabízí adaptační pobyty. V oblasti hodnocení žáků 1.–3. tříd využívá škola slovního hodnocení, vede žáky k sebehodnocení a podporuje v žácích vnitřní motivaci k učení. Důraz je kladen na rozvoj kompetencí žáků potřebných pro život a podporu vlastní odpovědnosti. Výuka probíhá v moderních odborných učebnách a třídách s interaktivními tabulemi. Při výuce jsou využívány moderní IT technologie, podporována je e-learningová výuka a samozřejmostí je zapojování kooperativních metod do výuky, individualizace a diferenciace výuky. V oblasti Inkluzivního vzdělávání má škola bohaté zkušenosti s vytvářením podmínek pro talentované žáky i žáky s různými vzdělávacími potřebami. Ve škole působí tým školního poradenského pracoviště, který úzce spolupracuje s pedagogy ve škole a se školskými poradenskými zařízeními při konzultacích týkajících se zajišťování podpůrných opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (výše uvedené informace byly převzaty a upraveny z webových stránek školy).

Výuka ve třídě, v níž je žák se sluchovým postižením vzděláván, je vedena od první třídy dvěma pedagogy (pedagog + speciální pedagog). Žák je zařazen ve 3. stupni podpůrných opatření. Vzděláván je s podporou IVP. Ve třídě je vzděláváno celkem 27 žáků (chlapců a dívek), z nichž kromě žáka se sluchovým postižením jsou dva další žáci se speciálními vzdělávacími potřebami s přiznanými podpůrnými opatřeními ve 2. stupni PO, bez IVP.

Třída je prostorná, uspořádání lavic odpovídá potřebám žáků i žáka s postižením sluchu. Ve třídě je zčásti koberec, na kterém mohou děti pracovat ve skupinách či při aktivitách a hrách (v kruhu apod.). Při výuce je využívána interaktivní tabule a velké množství názorných

pomůcek. Vzadu ve třídě se nachází klavír, který je při výuce taktéž využíván. S ohledem na zajištění lepšího porozumění výkladu učitele či jakéhokoli jiného sdělení, i mimo výuku – v šatně, na chodbě, v jídelně – využívají pedagogové bezdrátového mikrofonu, na který si chlapec zvykal až v průběhu 1. třídy, tzn. neměl jej k dispozici již od prvního dne školního roku, kdy nastoupil do školy. Při některých aktivitách jej využívají doposud. Záleží na aktuální potřebě chlapce. Nyní si sám řekne, kdy bezdrátový mikrofon využít chce, či naopak nechce. Velmi dobře s ním ale může porozumět právě v akusticky náročných podmínkách, dále když se pedagog pohybuje po třídě či není z jeho strany možné udržovat oční kontakt s žákem, popř. být otočený čelem k žákovi. I při realizaci aktivit byl bezdrátový mikrofon využíván.

3.3 Průběh a vyhodnocení výzkumného šetření

Ve školním roce 2018/2019, konkrétně od září 2019 do června 2020, docházelo pravidelně každý týden k realizaci aktivit, které jsou popsány v jednotlivých metodických listech v přílohách. Žáci zažívali nové komunikační situace, díky kterým si prohlubovali komunikační dovednosti a schopnosti. Docházelo tak i k upevňování vzájemných vztahů v kolektivu.

Výběr aktivit korespondoval s obsahem ŠVP partnerské školy a zároveň byl zacílený na možnost využití v různých předmětech – českém jazyce, matematice, prvouce, ale i ostatních včetně dramatické výchovy. **Cílem aktivit bylo** posilovat sociálně-emočních kompetence žáka se sluchovým postižením a podporovat sociálně-emoční kompetence intaktních žáků, implementovat do výuky komunikační systémy osob s postižením sluchu a osvojit si strategie při vyučovacím procesu vedoucí k minimalizaci důsledků sluchového postižení v oblasti komunikace a porozumění mluvenému i psanému jazyku.

Zhodnocení aktivit

Z průběžného a pravidelného hodnocení realizace aktivit (vždy po ukončení aktivity), které probíhalo ze strany žáků formou systému „smajlíků“ a ze strany pedagogů průběžným zaznamenáváním reakcí celé třídy vyplývá, že aktivity byly hodnoceny převážně pozitivně, žáci byli vždy aktivně zapojeni a zabráni do plnění dílčích úkolů. Na aktivity se již těšili a pěkně spolupracovali. Každé aktivitě předcházela motivační chvilka, po které následovala samotná realizace aktivity. Z hodnocení vyplývá, že se aktivity osvědčily jak po obsahové, tak

formální stránce. Ne vždy se podařilo aktivitu realizovat ve stanoveném časovém rozsahu. Zadání úkolů probíhalo zpravidla bez obtíží, někdy byly formulace složitější, což bylo *obtížně srozumitelné právě pro žáka* s *postižením sluchu.*

Žák se sluchovým postižením je ve třídě spolužáky přijat bez potíží, obecně lze říci, že se vzájemně v jednotlivých činnostech podporují a uvědomují si, že každému nemusí jít vše. U žáka se sluchovým postižením respektují, že má upravené učivo, pomůcky, jiné učební materiály a ne vždy všemu porozumí hned. Dívky i chlapci *přirozeně pomáhají*, když vidí, že je to třeba. Ve srovnání s chlapci jsou v tomto dívky více aktivní. Vzhledem k tomu, že je žák vzděláván s podporou IVP, má *odlišné učební materiály* v některých předmětech či tématech; v rámci plnění aktivit v celé třídě je třeba *zadání úkolu zjednodušit*, samotné *úkoly diferencovat a modifikovat.*

Za velmi pozitivní lze v případě jednotlivých aktivit považovat možnost jejich *zařazení do různých předmětů, v rámci průřezových témat nebo třídnických hodin.* V rámci dílčích cílů jsme si stanovili prevenci problémů při začleňování do inkluzivního vzdělávání (do heterogenní třídy), posilování sociálně-emočních kompetencí žáka se sluchovým postižením a podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních, seznámení se s komunikačními formami osob s postižením sluchu a osvojení si strategií při vyučovacím procesu vedoucích k minimalizaci důsledků sluchového postižení v oblasti porozumění mluvenému i psanému jazyku.

Jednotlivé cíle byly naplňovány v rámci realizace dílčích aktivit následovně.

Prevence problémů při začleňování do inkluzivního vzdělávání (do heterogenní třídy):

V rámci realizace dílčích aktivit ve třídě jsme usilovali o redukování rizikových podmínek ve škole, jako jsou bariéry společenského i technického rázu. Za rizikové podmínky jsme považovali ty, které zvyšují pravděpodobnost výskytu agresivity, šikany, nepřijetí – odmítání žáka s postižením sluchu vrstevníky, neefektivní styl výchovy apod. Současně jsme podporovali podpůrné podmínky ve třídě, tzn. tlumení působení rizik, které mohou dlouhodobě vést k nepřijetí žáka s postižením sluchu; minimalizovali jsme pravděpodobnost výskytu negativních způsobů chování. Za podpůrné podmínky jsme považovali pozitivní vztahy mezi vrstevníky a pozitivní zkušenosti ze školy (třídy). Velkou část těchto kroků však podnikla škola po nástupu chlapce do prvního ročníku ZŠ, a to na základě nastavených podpůrných opatření vyplývajících z doporučení pro vzdělávání vydaného SPC pro sluchově postižené. Současně velkou měrou pozitivně přispělo to, že ve třídě od počátku působili dva pedagogové (z nichž jeden byl speciální pedagog), kteří velmi vhodně volili aktivity, které již po nástupu chlapce do první třídy minimalizovaly možné negativní dopady začlenění žáka se

speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivu žáků intaktních. Aktivity, které byly v průběhu školního roku 2018/2019 do výuky zařazovány, dále podporovaly celý kolektiv žáků v nastaveném režimu, a podněcovaly tak žáky ke vzájemné spolupráci a respektu.

Posilování sociálně-emočních kompetencí žáka se sluchovým postižením a podpora sociálně-emočních kompetencí intaktních:

Součástí vybraných aktivit byly cíleně volené úkoly a činnosti, jejichž cílem bylo naučit se rozpoznávat pocity vlastní i cizí, umět vlastní pocity a chování regulovat a rozvíjet schopnost empatie. V rámci dílčích úkolů bylo možné si formou prožitku uvědomit, jaké to je, když vyvstane situace plynoucí z neporozumění např. s ohledem na odlišný komunikační systém, který daný jedinec preferuje. Nebo jak vyřešit situaci, kdy dochází k neporozumění z důvodu neznalosti kontextu situace, témat hovoru apod.; zde se žáci učili formou hry tyto situace vyřešit, popř. řešení přirozeně vyplynulo právě z možnosti celou situaci prožít – žáci pak na základě vlastního prožitku řešení odhalili a pojmenovali. V žácích bylo kvůli potížím, které při řešení dílčích úkolů vyvstaly, podporováno uvědomění si důležitosti tolerance, respektu a ochoty pomoci. V návaznosti na realizované dílčí aktivity vždy následovalo sebehodnocení skupin či jednotlivců. V některých případech byly reakce některých žáků či jejich (ne)zapojení do řešení úkolu hodnoceny spolužáky negativně. To však žáky podpořilo k nalezení konstruktivního řešení potíží, které mohli v příštím plnění úkolů využít, a své zkušenosti tak pozitivně zhodnotit.

Seznámení se s komunikačními formami osob s postižením sluchu

V rámci několika aktivit bylo možné seznámit se se základními pravidly pro komunikaci s osobami s postižením sluchu, osvojit si prstovou abecedu, naučit se několik znaků z českého znakového jazyka, vyzkoušet si odezírání či pantomimu a uvědomit si, jak důležitá je při komunikaci mimika. Žáci díky prožitkovým činnostem a úkolům, které během školního roku museli řešit, sami vytvářeli strategie a pravidla pro komunikaci s jedinci s postižením sluchu. Aktuálně ví, jaká pravidla pro komunikaci se svým spolužákem je třeba dodržovat, a umí je i aplikovat v praxi, což se potvrdilo v mnohých situacích, které během školního roku vyvstaly.

Osvojení si strategií při vyučovacím procesu vedoucích k minimalizaci důsledků sluchového postižení v oblasti porozumění mluvenému i psanému jazyku.

Žák se sluchovým postižením, který je zařazen do výzkumné třídy, navštěvoval v období předškolního vzdělávání mateřskou školu pro sluchově postižené s bilingválním přístupem.

V tomto období byl tedy vychováván a vzděláván mluveným jazykem s podporou českého znakového jazyka. Ani v jednom z jazyků nedosahoval v období nástupu povinné školní docházky takových jazykových a komunikačních kompetencí, které by odpovídaly normě. V rodině primárně komunikovali mluvenou řečí, v mateřské škole byla mluvená řeč doprovázena znaky. Velkým otazníkem bylo, jak se bude dařit zajistit proces vzdělávání v běžné základní škole, neboť míra neporozumění mluvenému jazyku, který je běžně užívaným vyučovací jazykem, byla bez podpory znakového jazyka značná. Navíc bylo potřeba počítat s tím, že se nebude jednat o běžné každodenní fráze, ale bude přibývat stále více komunikačních situací, během kterých bude využíváno velkého množství pojmů a poroste množství pojmů pro chlapce zcela neznámých. Z tohoto důvodu je třeba, aby se v rámci dílčích aktivit učili pedagogové s neporozuměním žáka s postižením sluchu pracovat. Jednou z cest, která byla aplikována, je využít zjednodušené formy zadání, modifikovat, vizualizovat, diferencovat, individualizovat apod. Dále je možné využívat kompenzační pomůcky – sluchadla, bezdrátový mikrofon, interaktivní tabuli, tablet, počítač atd. Současně je třeba pamatovat na to, že rozvoj slovní zásoby a osvojování si nových pojmů jsou věci pro žáka s postižením sluchu přínosné a žádoucí. Zde je vhodné zmínit možnost tvorby pojmového slovníku, který také vede k minimalizaci důsledků neporozumění. Neznámé/nové pojmy jsou do slovníku zapsány, vysvětleny a je možné se k nim vracet, a to jak ve škole, tak v prostředí domácím. V neposlední řadě je v rámci třídy důležité dodržování zásad pro správnou komunikace se žákem s postižením sluchu, které si pedagogové každodenním učením a kontaktem se žákem úspěšně osvojili a ve většině případů velmi dobře aplikovali. Využití bezdrátové technologie bylo ve vybraných aktivitách hodnoceno také jako velmi pozitivní.

Na základě samotné realizace aktivit ve třídě, pozorování a následného vyhodnocení ze strany všech zúčastněných je možné formulovat závěry výzkumného projektu korespondující s výzkumnou otázkou, kterou jsme si na počátku stanovili.

Výzkumná otázka: Jaká jsou specifika aktivit, která podporují žáka s postižením sluchu v kontextu jeho začlenění do kolektivu?

Díky realizaci aktivit ve třídě se podařilo naplnit cíle výzkumného šetření, a implementovat tak do výuky metody a formy práce, které podporují a posilují sociálně-emocionální kompetence žáků se sluchovým postižením i žáků intaktních. Jednotlivé aktivity obsahovaly následující prvky/složky:

- základy prstové abecedy a znakového jazyka;
- pantomimu – jak statické znázornění, tak situační ztvárnění;
- mimiku – s cílem rozpoznat a uvědomit si vlastní emoce i emoce ostatních;
- zásady pro správnou komunikaci – sami žáci přicházeli na to, jak správně komunikovat s žákem s postižením sluchu;
- význam jednotlivých smyslů a jejich využití – zrak, hmat (Braillovo písmo), chuť a čich;
- kooperativní učení;
- práci ve skupinách;
- práci v kruhu, na koberci;
- vedení rozhovoru, střídání komunikačních rolí;
- vhodné kladení otázek (ze strany dětí i pedagoga);
- názornost;
- vizualizace;
- kreativní a tvůrčí myšlení;
- rytmicko-pohybová cvičení;
- vzájemnou dopomoc – děti opakovaly pedagogovy instrukce žákovi se sluchovým postižením;
- pomůcky (bzučák, lupa, obrázky, kartičky, jmenovky, mazací tabulky, hadřík, fixy apod.);
- využití bezdrátového mikrofonu.

Obecně lze říci, že třída, kde byl výzkum realizován, byla již po prvním společně stráveném roce ve škole velmi dobře zajištěna co se týče klimatu ve třídě, vztahů mezi spolužáky i vztahů mezi pedagogy a žáky navzájem. Žák se sluchovým postižením byl již v první třídě spolužáky dobře přijat, znal se s částí spolužáků již z období předškolní přípravy, kdy docházel do školy jednou týdně na skupinovou předškolní přípravu, kterou škola organizuje pro své budoucí žáky. Díky tomu, že od počátku zahájení povinné školní docházky jsou ve třídě dva pedagogové, kteří pracují v tandemu a velmi dobře spolupracují, se daří úspěšně naplňovat podpůrná opatření, která jsou žákovi nastavena V rámci českého jazyka a matematiky byl chlapec individuálně vyučován jedním z pedagogů (když bylo potřeba) a kde to bylo možné, tam byl chlapec zapojován do aktivit s ostatními spolužáky, aby byl co nejvíce s nimi. Chlapec měl doporučenou jinou metodu výuky čtení a psaní (původně byla

doporučena analyticko-syntetická metoda vyplývající z doporučení pro vzdělávání vydaného SPC pro sluchově postižené, následně byla po dohodě pedagogů se SPC pro SP využita metoda SFUMATO; ostatní žáci ve třídě pracovali dle genetické metody, která se pro žáky se sluchovým postižením jeví jako nevhodná). Individuální výuku čtení a psaní prostřednictvím odlišné metody bylo možné zajistit právě díky přítomnosti druhého pedagoga. V tomto můžeme vnímat velká pozitiva. Fakt, že jeden z pedagogů žáka je současně speciální pedagog, má nepochybně podíl na úspěšném procesu inkluzivního vzdělávání žáka s postižením sluchu. Tento pedagog od počátku vzdělávacího procesu dodržuje ve výuce zásady správné komunikace s žákem s postižením sluchu a již od prvních dní ve škole pracuje s kolektivem třídy – seznámil je formou prožitkových aktivit a her s tím, jaké je neslyšet apod. Žák s postižením sluchu do mluvené řeči přirozeně vkládal znaky ze znakového jazyka, používal od počátku školní docházky prstovou abecedu, a tak se s těmito komunikačními systémy žáci setkávali od prvního dne školního roku. Poté, co začal chlapec ve výuce využívat bezdrátového mikrofonu, došlo k ulehčení porozumění v mnoha situacích. Sám chlapec někdy upozorňoval pedagogy na to, že nemají mikrofon zapnutý. V některých situacích si naopak sám řekl, že mikrofon nepotřebuje. V případě neporozumění na straně chlapce při zadávání instrukcí ze strany pedagogů se aktuálně běžně vyskytují situace, kdy ostatní spolužáci chlapci instrukci zopakují, pakliže vidí, že si není jistý či nerozumí. Pomocí aktivit, které byly během roku realizovány, měli žáci možnost sami postupně přijít na to, jak s lidmi se sluchovým postižením komunikovat a jaké zásady dodržovat. Tyto jsou aktuálně ve třídě běžně dodržovány. Z těchto důvodů je možné vnímat popis tohoto výzkumného souboru jako příklad dobré praxe.

3.3.1 Ilustrační příklad naplňování podpůrných opatření (PO) u žáka s postižením sluchu

(příklad z praxe)

Stručná charakteristika žáka

Žák je v inkluzivním vzdělávání od 1. třídy základní školy. Do základní školy nastoupil po odkladu školní docházky. Je zařazen ve 3. stupni PO a vzděláván s podporou IVP. Jedná se o milého, usměvavého a kamarádského chlapce.

Současný věk: 10 let

Třída: 3. ročník ZŠ

Škola: základní škola, inkluze

Dg.: sluchové postižení – těžká nedoslýchavost, oboustranně

Kompenzační pomůcka: sluchadla (binaurálně)

Naplňování podpůrných opatření ve vzdělávání

Žák je vzděláván ve třídě, kde jsou přítomni dva pedagogové – pedagog a speciální pedagog, každodenně, v průběhu celého dne. Spolupráce se školským poradenským zařízením (SPC pro SP) je pravidelná, dle potřeby školy či žáka. Poradenský pracovník dochází na konzultace do školy dle potřeby.

Podpora je chlapci poskytována ve všech předmětech, především v českém jazyce (odlišná metoda ve výuce čtení, diktáty, vysvětlování pojmů, zápis do pojmového deníku, výslovnost), v matematice (matematické operace, geometrie, upřesňující vysvětlení postupů u obtížnějšího/nového učiva), v cizím jazyce (AJ), v naukových předmětech (slovní zásoba, objasňování pojmů) apod. Dle pedagogů se osvědčily následující metody a formy práce: individuální výuka, skupinová práce, individuální přístup, diferenciace učiva, využívání názornosti, pravidelné zadávání domácích cvičení, individuální speciálněpedagogická péče. Během poskytování podpory při výuce dochází ke zmírňování obtíží ve výuce.

Organizace ve vzdělávání, úprava prostředí

S ohledem na přítomnost sluchového postižení u žáka je třeba při vzdělávání zajišťovat optimální akustické a světelné podmínky. Omezení hlučnosti ve třídě a zabránění odrazů zvuků od stěn je zajištěno členěným povrchem stěn – police a skříně podél stěn, nástěnky s hrubým povrchem na stěnách, koberec (v části třídy). Nohy židlí jsou opatřeny koncovkami pro snížení hluku. V případě oslnění sluncem je možné využít žaluzie na oknech. Chlapec je usazen ve druhé lavici, v řadě u okna, do uličky.

Zvýšený individuální přístup je žákovi každodenně poskytován ve všech předmětech. Úpravy režimu časové dotace jsou využívány každý den, žák potřebuje více času na splnění úkolů.

Metody a formy práce

V rámci výuky je zajištěn individuální přístup (individuální výuka mimo třídu či individuální práce s druhým pedagogem ve třídě při práci s celým kolektivem). Využívány jsou názorné metody práce, vizualizace, diferenciace a modifikace učiva. Během vyučování jsou dodržovány zásady správné komunikace se žákem, ať již v rámci frontální výuky, kdy je pedagog v takovém postavení, aby na něj žák dobře viděl, nebyl oslněn apod., nebo i v rámci

skupinových prací či při uplatňování prvků kooperativního učení. Velkou podporou je v určitých situacích využití bezdrátové technologie.

Respektovány jsou specifické zvláštností žáka se sluchovým postižením – výslovnost, jazykové kompetence, sociální kompetence apod.

Jsou voleny takové formy práce, které umožňují častější kontrolu a poskytování zpětné vazby, respektování individuálního pracovního tempa žáka; žákovi jsou stanoveny odlišné časové limity pro plnění úkolů.

Žák je průběžně motivován k plnění úkolů a ke spolupráci s ostatními žáky.

V případě vysvětlování nových situací a pojmů jsou voleny příklady ze života, na základě kterých se žákovi daří nové pojmy dobře chápat. Následně jsou zapisovány do pojmového slovníku. Jeho využití je možné i doma – rodiče se tímto způsobem dozví, s jakými novými slovy se žák setkal, a mohou tak doma jejich zapamatování podporovat. S tím souvisí i poskytnutí delšího času na kvalitní osvojení nových pojmů při výkladu nového učiva, vícečetné opakování a podpora názorných materiálů. Pedagogové se tak snaží zabránit unikání vztahů mezi pojmy. Delší čas je poskytován i na vyhotovení písemných prací a na jejich kontrolu. Množství učiva, jeho rozvrhnutí a zkoušení plánují pedagogové tak, aby měl žák dostatek času na přípravu.

Intervence

Žákovi je poskytována speciálněpedagogická péče jednu hodinu týdně, v rámci které se zaměřuje na logopedickou intervenci, rozvoj sluchového vnímání (sluchová diferenciace, rozvoj fonematického sluchu, sluchové analýzy a syntézy), rozvoj jazykových kompetencí, rozvoj slovní zásoby a gramatické stránky řeči.

Personální podpora

Žák je vzděláván ve třídě za přítomnosti druhého pedagoga. Vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám chlapce je zde vhodnější angažovat druhého pedagoga než asistenta pedagoga, který nemůže vysvětlovat nové učivo (popř. využívat odlišné metody ve výuce čtení a psaní) apod. Proto bylo zvoleno podpůrné opatření 5. stupně, neboť ve 3. stupni opatření se tato možnost nenabízí. Druhý pedagog bude i v ostatních předmětech zajišťovat zprostředkování nového učiva s využitím vizuálně motorických komunikačních systémů (především prstová abeceda, popř. znaky z ČZJ). Druhý pedagog bude tedy zajišťovat komunikaci prostřednictvím adekvátního a funkčního komunikačního systému, který žák primárně využívá. Druhý pedagog se taktéž seznámil s učebnicemi vhodnými či určenými pro žáky se sluchovým postižením, které mají více vizualizované a strukturované učivo.

Pomůcky

Při výuce jsou využívány pomůcky – tabulky s přehledy učiva a kartičky do většiny předmětů, plakáty, pojmový deník, speciální učebnice pro žáky se sluchovým postižením (např. Slabikář pro žáky se sluchovým postižením) apod. V rámci komunikace a vysvětlení struktury slova se kromě psané podoby jazyka využívá i prstové abecedy, ojediněle podporované znakem.

Úprava obsahu vzdělávání

U žáka se částečně upravuje obsah vzdělávání, který je popsán v individuálním vzdělávacím plánu.

Během vzdělávání je doporučeno využití komunikačních systému pro žáky se sluchovým postižením (prstová abeceda, odezírání, psaná podoba ČJ a v případě potřeby užít znaků z ČZJ s ohledem na vizuální oporu, paměť a výbavnost pojmů).

Při výuce českého jazyka je vhodné využívat materiály pro výuku žáků se sluchovým postižením (dle potřeby). Doporučena je analyticko-syntetická metoda ve výuce čtení a psaní.

V rámci výuky matematiky je využívána Hejného metoda. Tato metoda se nejeví pro výuku matematiky u žáka z důvodu přítomnosti postižení sluchu a nedostatečně rozvinutých jazykových kompetencí jako vhodná a doporučeny jsou standardní metody výuky (na zvážení pedagogů a průběžných konzultacích s pomocí SPC pro SP).

V předmětu anglický jazyk je doporučeno, aby byla výuka anglického jazyka zajištěna formou seznamování se zvukovou podobou jazyka, vedení pojmového deníku / slovníku s obrázky, využití obrázků znaků, které žák ovládá, a psané podoby slova. Dále je třeba žáka seznamovat s psanou podobou anglického jazyka, frázemi a využívat názorné pomůcky, především přehledy učiva. Také je vhodné diferencovat a jasně strukturovat učivo a podporovat učení žáka zjednodušenými pracovními listy dle jeho individuálních potřeb.

Hodnocení

Žáci 1.–3. tříd ve škole, kterou chlapec navštěvuje, jsou hodnoceni slovně. Slovní hodnocení reflektuje pokroky žáka a přehledně popisuje jeho dovednosti. S ohledem na přítomnost postižení sluchu je doporučeno nehodnotit chyby vyplývající z přeslechů a z přítomnosti sluchového postižení (diktáty, poslechy v cizím jazyce, popř. další cvičení založená na podobném principu).

Přípravu na výuku

Příprava na vyučování probíhá za podpory pedagogů, kteří dohlíží na to, aby měl žák v pořádku vše, co k hodině potřebuje. Domácí příprava probíhá pečlivě.

Podpora sociální a zdravotní

Není školou poskytována.

Práce s třídním kolektivem

Práce s třídním kolektivem probíhala v době realizace výzkumného projektu průběžně s využitím realizací klíčových aktivit pod vedením metodika inkluze. V období před zahájením realizace výzkumného projektu i po jeho ukončení pracovali s třídním kolektivem oba pedagogové průběžně. Žák se sluchovým postižením je v kolektivu spolužáků velmi dobře začleněn, rád se zapojuje do skupinových aktivit. Má radost nejen z vlastního úspěchu, ale i z úspěchu skupiny, v níž je začleněn (např. při skupinové práci, kooperativním učení).

Závěr

Tato metodická příručka vznikla v rámci řešení projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole*. Příručka má sloužit pedagogům vzdělávajícím žáky se sluchovým postižením v inkluzivních školách.

První dvě kapitoly publikace představují teoretický rámec pro seznámení se s podstatnými tématy, s nimiž se setkává pedagog během edukačního procesu, jehož součástí je žák se sluchovým postižením. Pedagogové by zde měli najít odpovědi na otázky, kdo je žák se sluchovým postižením, jaké může využívat kompenzační pomůcky, jak fungují a jaké mohou mít limity. Nemalá pozornost je věnována i otázce, jakým způsobem by měla probíhat komunikace se žákem (ve třídě i mimo třídu, při individuálním kontaktu či skupinové práci), jak pracovat s kolektivem třídy nebo jak podporovat úspěšnost žáka se sluchovým postižením v oblasti školních dovedností apod.

Třetí kapitola prezentuje výstupy z dílčího projektu *KA6 C – Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – se sluchovým postižením*. Uvedeny jsou zde výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno ve 2. třídě běžné základní školy, kde je zařazen žák s těžkou sluchovou vadou kompenzovanou sluchadly.

Výběr aktivit korespondoval s obsahem ŠVP partnerské školy a zároveň byl zacílený na možnost využití v různých předmětech – např. v českém jazyce, matematice, prvouce, ale i v ostatních předmětech včetně dramatické výchovy. Cílem aktivit bylo posilovat sociálně-emoční kompetence žáka se sluchovým postižením a podpořit sociálně-emoční kompetence intaktních žáků. Neopomněli jsme věnovat pozornost ani implementaci komunikačních systémů osob s postižením sluchu do výuky a problematice českého jazyka a čtení s porozuměním, přesněji osvojení si strategií vedoucích k minimalizaci důsledků sluchového postižení v oblasti porozumění mluvenému i psanému jazyku při vyučovacím procesu.

Žáci zažívali nové komunikační situace, díky kterým si prohlubovali komunikační dovednosti a schopnosti a docházelo i k upevňování vzájemných vztahů v kolektivu, což považujeme za jednu z klíčových podmínek k naplnění úspěšného procesu inkluzivního vzdělávání.

Věříme, že realizace aktivit podpořila pedagogy i žáky v hledání nových možností, jak dosahovat úspěchu v edukačním procesu v inkluzivním prostředí základní školy. Zároveň budeme rádi, když získané poznatky a navržené postupy poslouží v další každodenní praxi při vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Summary

Establishing inclusive settings for pupils with special needs and classroom management has been regularly discussed among professionals and society. The primary aspects of pupils with hearing disabilities deal with the communication barrier together with insufficient language competences which cause difficulties in the educational process. The pupils can achieve better results than in the past due to the following features: technology development (modern compensatory aids - hearing aids, cochlear implants, wireless technology), progress in medicine (hearing screening, quality settings of compensatory aids, operation of cochlear implant and other types which provide a return of hearing, interdisciplinary cooperation), social care (early intervention and support for families with children with hearing disabilities) and education (school legislation - system of supportive measures). It is essential to emphasize the aspect of the compensatory aids which are not able to provide a sophisticated understanding of spoken language. That is why it is essential to focus on the differences concerning the child´s development, to observe its reactions in different situations and to decide about other possibilities in terms of the following care and communication strategy.

A family represents an essential point in the domain of a child´s language development. It is applicable not only for hearing children but also for children with hearing impairment. There is particularly one of the aspects which can affect the development of communicative skills negatively. What is being necessary is to continue in identifying appropriate approaches, systematic work, precise preparation for reading, working with books and dealing with picture books from a young age. The level of communicative competence represents one of the factors which determines the personality development of the child with hearing disability.

The differences concerning the success rate would occur in the achievement of everyday communication and THE COMMUNICATION OF SCHOOL SETTINGS. The first type of communication is less challenging, more natural and even stereotyped than the second one. On the contrary the school, scholarly communication is more demanding. Scholarly communication does not have to reflect the level of cognitive and communicative skills. However, teachers and also parents expect the same level of both types of communication, and therefore they could make inadequate demands. Then they do not understand the differentiation of the results and their expectations. The child with a hearing disability requires more frequent repeating, which unfortunately could not be provided by the school system.

There are two attributes which parents, teachers, schoolmates and friends of children with hearing disabilities deal with. These are the choice of way of communication and applying the rules. It only regards time, practise and patience. The teachers and the support teachers are not able to influence the level of hearing loss, the choice of compensatory aid or gained skills and abilities in terms of communicative and language competences. Nevertheless, they can provide the appropriate conditions for accessing the information during the lesson, mainly because of applying the ideal methods and forms and principles of communication. Undoubtedly there are specific requirements in the teacher´s work, especially concerning their teaching plans in the context of providing the conditions for accessing the content which needs to be distributed to all pupils in the classroom. This process is connected with the cooperation with the support teacher or the additional teacher. The pupil with a hearing disability is not usually the only child with special needs in the classroom. Therefore the cooperation and teamwork of these professionals could be challenging.

According to the lack of professional experience with educating the pupil with hearing disability, it is natural that the process of searching for the appropriate methods may require some time. Of the provided sources is the recommendation of the relevant counselling institution which contains the information of possible methods and forms, organization of lesson, details about aids, though the practical experience cannot be replaced. Every teacher derives from personal and prooved procedures and stereotypes. However, some of these steps might be unsuitable for the pupil with hearing disability. The process requires time, openness to new information and experience, enthusiasm and failure and continuous motivation and constancy. It is influenced by the teachers´ creativity and willingness, the fruitful cooperation and communication among the teachers and parents.

The book is divided into three chapters. The first one includes the theoretical background of education of pupils with hearing disability in the context of complexity. This part describes hearing impairment, possibilities of compensation, communication process with hearing impaired pupil, development of social and emotional competences the pupils, and using drama in the context of the included pupils with hearing disability. The second chapter focuses on the different possibilities of the support provided to pupils with hearing disability in the inclusive settings of elementary school. The following part of the book presents the key outcomes of a project KA6 C - Pupils with special needs - hearing disability.

The aim of the text is to provide to teachers and parents the solutions of their questions which occur during the education and care of the pupil with hearing disability, especially offer the possible approach of their decision concerning the appropriate opportunities for the pupil.

Literatura

Barvíková, J., et al. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Barvíková, J., & Nováková, I. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Beliková, V. (2014). *Sociálna dimenzia v inkluzívnej edukácii žiakov so slcuhovým postihnutím.* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Bímová, P. (2005). Znakový jazyk jako základní atribut komunity Neslyšících. In A. Hudáková (Ed.), *Ve světě sluchového postižení. Informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem.* Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.

Bogner, T. (2012). *Povědomí slyšících pedagogů základních škol pro sluchově postižené v České republice o kultuře Neslyšících* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.

Červenková, A. (Ed.). (1999). *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.

Daňová, M. (2008). *Metodika úpravy textů pro znevýhodněné čtenáře.* 1. vydání. Praha: Grada.

Doležalová, L. (2010). Výchova a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením v běžných školských zařízeních. In J. Havel & H. Filová (Eds.)*, Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Inclusive Education in Primary School.* 1. vydání. Brno: Paido.

Gavora, P. (1997). *Výskumné metódy v pedagogike*. 1. vydání, dotisk. Bratislava: Vydavateľstvo UK.

Havlík, R. (2007). *Sluchadlová propedeutika*. Brno: Národní centrum ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů.

Horáková, R. (2012). *Sluchové postižení – úvod do surdopedie*. Praha: Portál.

Horáková, R. (2014). FM systém a dítě se sluchovým postižením předškolního věku. In M. Hutyrová, E. Souralová, J. Chrastina, M. Dolejš & L. Moudrá (Eds.), *Jinakost ve speciálněpedagogickém kontextu, XV. mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami, II. konference mladých vědeckých pracovníků* (s. 55–62). Olomouc: Univerzita Palackého.

Horáková, R. (2017). *Sluchové vnímání dětí raného věku s postižením sluchu: funkční hodnocení*. Brno: Masarykova univerzita.

Horáková, R., & Koutská, M. (2013). Sociokulturní determinanty integrace žáků se sluchovým postižením. In J. Klenková et al., *Jedinci s narušenou komunikační schopností a se sluchovým postižením v inkluzivním prostředí škol, školských zařízení a v zařízeních sociálních služeb* (s. 127–160). 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita.

Hudáková, A. (1999). Čtení s porozuměním vyžaduje znalost jazyka. In A. Červenková (Ed.), *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem* (s. 25–27). Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.

Hudáková, A. (Ed.). (2005). *Ve světě sluchového postižení. Informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.

Hudáková, A. & Motejzíková, J. (2005). Terminologická džungle. In A. Hudáková (Ed.), *Ve světě sluchového postižení. Informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem.* Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.

Jabůrek, J. (1998). *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima.

Karlová, B. (2004). Získávání vysokoškolské graduace u jedinců se sluchovým postižením. In P. Zikl (Ed.), *Nové trendy v oblasti sekundárního a terciárního vzdělávání sluchově postižených. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí.* Hradec Králové: Gaudeamus.

Komorná, M. (2008). *Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk.* 2. vydání. Praha: Česká komora tlumočníků znakového jazyka.

Koutská, M. (2012). Integrace jako sociokulturní determinanta rodiny dítěte se sluchovým postižením. In D. Opatřilová & M. Vítková, et al., *Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II. Factors of success in context with inclusive education of pupils with special educational needs II* (s. 83–94). 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita.

Krahulcová, B. (2003). *Komunikace sluchově postižených.* 2. vydání. Praha: Karolinum.

Lechta, V. (2008). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál.

Lechta, V. (Ed.). (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.

Lejska, M. (2003). *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido.

Leonhardt, A. (2001). *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých.* Bratislava: Sapientia.

Macurová, A. (1996). Proč a jak zapisovat znaky českého znakového jazyka. *Speciální pedagogika,* (1), 5–19.

Macurová, A. (2001). Aktuální problémy komunikace, kultury a vzdělávání neslyšících. *Speciální pedagogika,* (4).

Machková, E. (2007) *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2. vydání.

Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015a). *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.

Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015b). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Motejzíková, J. (2013). *Chci se s tebou domluvit: raná komunikace s dětmi se sluchovým a kombinovaným postižením se zaměřením na český znakový jazyk a mluvenou řeč doprovázenou znaky.* [DVD]. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.

Nezvalová, D. (2003). *Akční výzkum ve škole*. Pedagogika, roč. 53, č. 3 s. 300-308.

Nováková, C. (1997). *Katechetika*. Olomouc: Matice cyrilometodějská s. r. o.

Petráňová, R. (2005). Čtení a psaní. In A. Hudákov (Ed.), *Ve světě sluchového postižení. Informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem.* Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.

Potměšil, M. (1999). *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna.

Potměšil, M. (2003). *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Potměšil, M. (2007a). *Projektování v surdopedii.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Potměšil, M. (2007b). *Sluchové postižení a sebereflexe*. Praha: Karolinum.

Potměšil, M. (2010). *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. Brno: Masarykova univerzita.

Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (1998). *Pedagogický slovník*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál.

Pulda, M. (2000). *Integrovaný žák se sluchovým postižením v základní škole*. Brno: Masarykova univerzita.

Smahel, R. (1997). *Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte*. 2. vydání. Olomouc: Matice cyrilometodějská.

Souralová, E. (2002). *Čtení neslyšících.* 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Souralová, E. (2007). *Manuál základních postupů jednání při kontaktu s osobami se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Strnadová, V. (1998). *Hádej, co říkám aneb Odezírání je nejisté umění*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR.

Strnadová, V. (2007). *Desatero komunikace s osobami s postižením sluchu*. Materiál Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel.

Šedivá, Z. (2006). *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima.

Šlapák, I., & Floriánová, P. (1999). *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno: Paido.

Tichý, T. (2009). Technické aspekty kochleárních implantací II. In J. Motejzíková (Ed.), *Kochleární implantáty – rady a zkušenosti*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.

Truckenbrodt, T., & Leonhardt, A. (2016). *Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte. Mit 29 Abbildungen und 3 Tabellen*. München: GmbH & CoKG, Verlag.

Vágnerová, M., Hadj-Moussová, Z., & Štech, S. (2000). *Psychologie handicapu*. 2. vydání. Praha: Karolinum.

Vaněčková, V. (1996). *Výchova řeči sluchově postižených v předškolním věku.* Praha: Septima.

Vaněčková, V. (1996). *Příprava na čtení sluchově postižených dětí.* Praha: Septima.

Zounek, J., & Šeďová, K. (2009). *Učitelé a technologie: mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno: Paido.

Zvonek, A. (2010). *Možnost využití moderních informačních a komunikačních technologií a e-learningových vzdělávacích systémů u neslyšících žáků* (Disertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Internetové zdroje

Barvíková, J., et al. (2015). *Katalog podpůrných opatření, dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání.* 1., vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-sp.pdf

Bímová, P. (2002) *Jazyk znakový, jazyk přirozený*. Dostupné z http://ruce.cz/clanky/26-jazyk-znakovy-jazyk-prirozeny

Grecmanová, H. (2003). Klima současné školy. In M. Chráska, D. Tomanová & D. Holoušová (Eds.), *Klima současné české školy*. Dostupné z http://www.cpds.cz/dokumenty/sbor03.pdf

Lavička, L. *Kvalita sluchu – centrální poruchy zpracování sluchového signálu.* Dostupné z https://slideplayer.cz/slide/2950496/

Málková, M. (2006) *Možnosti zvýšení čtenářské gramotnosti u neslyšících žáků* [online]. Praha: VÚP. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/1100/text.pdf

Rottenberg, J. (2008). *Diagnostika a terapie nedoslýchavosti*. Dostupné z https://www.internimedicina.cz/pdfs/int/2008/10/08.pdf

Rytířová, I. (2018). *Recepce psaného textu u žáků na 1. stupni ZŠ pro sluchově postižené* (Diplomová práce). Dostupné z https://is.muni.cz/th/lcamp?info=1;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dryt%C3%AD%C5%99ov%C3%A1%20ilona%26start%3D1

Strnadová, V. (2009) *Desatero komunikace s osobami se sluchovým postižením*. Dostupné z https://www.cun.cz/cs/blog/2016/07/18/desatero-komunikace-s-osobami-se-sluchovym-postizenim/

Šilhavá, Z. (2020) *Desatero komunikace s neslyšícími*. Dostupné z https://poruchy-sluchu.zdrave.cz/komunikace-s-neslysicimi/

Valvoda, J. (2007). Nedoslýchavost. *Medicína pro praxi*, *4*(12), 514–518. Dostupné z http://www.medicinapropraxi.cz/pdfs/med/2007/12/07.pdf.

Jednostranná ztráta sluchu. Dostupné z https://hearlife.medel.com/cochlear-implants-for-single-sided-deafness#SingleSidedDeafness

Příklady hladin hluku v běžném životě. Dostupné z https://www.mujdum.cz/rubriky/stavba/vapenopiskove-bloky-vapis-a-jejich-akusticke-vlastnosti_3223.html

Test slyšení – online. Dostupné z https://www.medel.com/about-hearing/hearing-test

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné z http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi

Využití bezdrátové technologie u dětí se sluchovým postižením. Dostupné z https://www.idetskysluch.cz/kompenzace/nazor-odborniku/bezdratova-technologie-101/

Zákon č. 384/2008 Sb., kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony. Dostupné z https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupné z http://www.msmt.cz/file/38850/

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z http://www.msmt.cz/file/35181/

Kompenzační pomůcky pro osoby se sluchovým postižením:

Sluchadlo závěsné. https://www.phonak.cz/%C5%99e%C5%A1en%C3%AD/sluchadla/

Sluchadlo boltcové, zvukovodové, kanálové. http://www.audionika.cz/stranka/typy-sluchadel-a-jake-sluchadlo-si-vybrat

BAHA systém. https://ais.southampton.ac.uk/baha-attract/

BAHA Soft band. https://www.cochlear.com/cz/home/support/baha-system/connections/softband

Kochleární implantát – se závěsným řečovým/zvukovým procesorem. http://soundingboard.earfoundation.org.uk/resources/?cat=4&sub_cat_id=6&page=35

Kochleární implantát – „vše v jednom“. https://www.cochlear.com/us/en/home/products-and-accessories/nucleus-system/nucleus-sound-processors/nucleus-kanso

Bezdrátová technologie – Roger My Link. https://www.komunikacnisystem.cz/produkty-roger/prijimace-roger

Bezdrátová technologie – Roger Pen. https://www.phonak.com/us/en/hearing-aids/accessories/roger-pen.html

Bezdrátová technologie – Roger Select. https://claso.net/en/microphone-phonak-roger-select-in

Bezdrátová technologie – FM systém. https://www.widex.cz/cs-cz/hearing-aids/hearing-aid-accessories/scola-fm-system

Seznam obrázků, tabulek a schémat

Seznam obrázků

Obr. 1: Příklady hladin hluku v běžném životě. 14
Obr. 2: Tónový audiogram s vyznačení řečového pole (tzv. řečový banán). 17
Obr. 3: Simulace poslechu ve třídě s užitím bezdrátové technologie 25
Obr. 4: Zrakový kontakt. 31
Obr. 5: Zřetelná artikulace. 31
Obr. 6: Komunikace mezi více osobami. 32
Obr. 7: Komunikace v hlučném prostředí. 32
Obr. 8: Vzdálenost při komunikaci formou odezírání. 33
Obr. 9: Výšková úroveň hlavy mluvčího a odezírajícího. 33
Obr. 10: Žvýkačka při mluvení. 34
Obr. 11: Třída. 75

Seznam tabulek

Tab. 1: Klasifikace sluchových vad dle WHO (Horáková, 2012). 13
Tab. 2: Klasifikace dle doby vzniku s ohledem na rozvoj mluveného jazyka (Hudáková, 2005, s. 13). 15
Tab. 3: Přehled typů sluchových vad, které se mohou vyskytovat ve školním věku (Truckenbrodt & Leonhardt, 2016). 16
Tab. 4: Přehled kompenzačních pomůcek (Truckenbrodt & Leonhardt, 2016). 23
Tab. 5: Příčiny nízké čtenářské gramotnosti (Málková, 2006) 39
Tab. 6: Potíže neslyšících žáků (preferujících český znakový jazyk) při porozumění textu a možnosti řešení (Rytířová, 2018). 43

Seznam schémat

Schéma 1: Možné projevy u žáků s CAPD (Truckenbrodt & Leonhardt, 2016). 20
Schéma 2: Porovnání situace u dětí slyšících a dětí s těžkým postižením sluchu ve vztahu k osvojování ČJ. 40
Schéma 3: Uplatnění znalosti psané podoby českého jazyka v běžném životě. 41
Schéma 4: Předpoklady úspěšné recepce a produkce psaných textů. 42
Schéma 5: Výběr textu pro úpravu (Daňová, 2008; Souralová, 2002; upraveno). 44
Schéma 6: Vlastní úprava textu (Daňová, 2008; Souralová, 2002; upraveno). 45
Schéma 7: Práce s přečteným textem. 46
Schéma 8: Úkoly speciálního pedagoga a psychologa ve SPC pro sluchově postižené. 59
Schéma 9: Kooperace všech aktérů. (Truckenbrodt, T., & Leonhardt, A. upraveno)..... 63
Schéma 10: Metody výuky. 76
Schéma 11: Doporučení pro pedagogy při komunikaci se žákem s postižením sluchu. 77
Schéma 12: Didaktické zásady při výkladu učiva (Truckenbrodt & Leonhardt, 2016). 78
Schéma 13: Pomůcky pro žáky s postižením sluchu ve vyučování. 80
Schéma 14: Úprava obsahu vzdělávání. 81

Jmenný rejstřík

B

Barvíková, J. 28, 30, 69, 75, 79, 81
Beliková, V. 53
Bímová, P. 35
Bogner, T. 52

Č

Červenková, A. 38, 48

D

Daňová, M. 38, 44, 45
Doležalová, L. 48

G

Gavora, P. 53
Grecmanová, H. 53

H

Havlík, R. 21
Hegyiová, A. 55, 89, 90
Horáková, R. 12, 13, 14, 15, 22, 26, 35, 36
Horáková, R., Koutská, M. 50, 51
Hudáková, A. 15, 33, 34, 38, 42

J

Jabůrek, J. 27

K

Karlová, B. 32
Komorná, M. 40
Koutská, M. 50, 51
Krahulcová, B. 41

L

Lavička, L. 19
Lechta, V. 27, 46
Lejska, M. 12
Leonhardt, A. 12

M

Macurová, A. 35, 36
Machková, E. 55
Málková, M. 39
Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. 59, 66, 67, 69
Motejzíková, J. 13

N

Nezvalová, D. 88
Nováková, C. 48, 49

P

Petráňová, R. 42
Potměšil, M. 48, 49
Průcha, J., Mareš, J., Walterová, E. 53
Pulda, M. 27

R

Rottenberg, J. 19
Rytířová, I. 43

S

Smahel, R. 48, 49
Souralová, E. 32, 41, 44, 45, 46
Strnadová, V. 28, 32, 34, 211

Š

Šedivá, Z. 47, 48
Šilhavá, Z. 213
Šlapák, I., Floriánová, P. 12

T

Tichý, T. 21
Truckenbrodt, T., Leonhardt, A. 16, 20, 23, 30, 53, 63, 76, 78

V

Valvoda, J. 15, 17
Vaněčková, V. 27

Z

Zounek, J., Šeďová, K. 79
Zvonek, A. 79

Věcný rejstřík

A

Abeceda
prstová 35, 37, 61, 99

Asistent
pedagoga 37, 51, 64, 65, 69, 72, 76

C

Centrum
speciálněpedagogické pro sluchově postižené (SPC pro SP) 3, 58, 60, 61, 64, 72, 96, 97 100, 123

Č

Čeština
znakovaná 35, 37

Čtení
s porozuměním 38, 39, 40, 41, 56, 60, 110, 114

D

Diagnostika
pedagogická 59
v raném věku 13

Docházka
povinná školní 12, 91, 94, 96

F

Foniatr 12, 21, 58

H

Hodnocení
formativní 7

I

Implantát
kochleární 16, 21, 24, 36, 27, 72, 118

Individualizace 66, 91
vzdělávání 7

J

Jazyk
český znakový 35, 36, 41, 43, 67, 68

K

Klima
třídy 46, 53, 54

Komunikace
výuková 9, 28

L

Lékař
ORL 58, 59

Lidé
prelingválně neslyšící 15
postlingválně neslyšící 15

O

Období
předčtenářské 40

Odezírání 26, 30, 33, 34, 35, 37, 38, 61,67, 69, 70, 76, 87, 94, 99, 211, 212, 289

Opatření 7, 8, 9, 55, 58, 62, 65, 66, 68, 69, 79, 91, 93, 96, 97, 99

P
Pedagog 5, 7, 10, 12, 13, 17, 164, 169, 174, 289, 290, 291, 292, 295
speciální 20, 51, 91, 93, 96, 97
Podpora 9, 14, 17, 51, 52, 58, 60, 61, 62, 64, 97, 98
personální 14, 64, 99
sociálně-emočních kompetencí 93
sociální a zdravotní 100
vizuální cestou 85
Pomůcky 79, 87, 92, 96, 99, 120
kompenzační 80, 94, 110, 118
názorné 73, 80, 85, 100
pro žáky s postižením sluchu 80
ve výuce 72
vizuální 90
Poradna
pedagogicko-psychologická (PPP) 58, 60
Postižení
sluchové 10, 12, 14, 17, 27, 41, 50, 81, 97, 113, 115, 169
Potřeby
speciálně-vzdělávací 66
Přepisovatel
mluvené řeči 64, 67
Příprava
předškolní 13, 96

R
Rodina 9, 47, 185
Rozumění
řeči 17, 27

S
Situace
poslechová 26
Sluch 3, 13, 14, 18, 21, 54, 81, 203, 217
Sluchadla 8, 12, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 50, 79, 94, 97, 118
binaurální 97
Středisko (a)
rané péče 12
Systém
bezdrátové technologie 72
komunikační 12, 13, 27, 35, 37, 42, 55, 56, 57, 69, 93

Š
Škola 5, 7, 18, 46, 47, 49, 52, 53, 58, 65, 86, 90, 91, 93, 96, 97
hlavního vzdělávacího proudu 5, 25, 36, 37, 38, 56

T
Tlumočník
znakového jazyka 36, 37, 64, 67, 68, 211
Třída 46, 73, 74, 77, 90, 91, 96, 97, 119, 169, 183, 186, 229
heterogenní 89, 93

U
Učitel 5, 38, 53, 66, 69, 70, 71, 76, 78, 201, 204, 207, 218, 235, 241, 254, 269

V
Vady
sluchu 14, 15, 16, 17, 22, 23, 26, 52, 53, 57, 79, 84
percepční (senzorineurální) 15
postlingvální 14, 15
prelingvální 14, 15
převodní (konduktivní) 15

Věk
batolecí 12
předškolní 40, 47, 48
raný 9, 12, 13, 16, 21, 39, 47
Vnímání
sluchové 20, 114, 201
Výchova
dramatická 3, 10, 55, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297
Vyučování 3, 5, 6, 10, 19, 25, 30, 31, 53, 54, 62, 65, 72, 75, 80, 84, 86, 88, 89, 98, 100, 120, 297
Vzdělávání 3, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 36, 38, 39, 40, 44, 47, 51, 52, 55, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 79, 81, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 96, 97, 98, 99
inkluzivní 2, 5, 7, 58, 110, 113

Z

Zařízení
poradenské 12, 26, 58, 67
školské 12, 13, 17, 46

Ž

Žák (žáci)
neslyšící 18, 67
postlingválně 67
později ohluchlý 67
s Aspergerovým syndromem 5
s epilepsií 5, 6, 101
s mozkovou obrnou 5, 6
s narušenou komunikační schopností (NKS) 5, 6, 18, 101, 114
s postižením sluchu 96, 97
s těžkým sluchovým postižením 35, 67, 90, 110
se sluchovým postižením 21, 24, 26, 32, 38, 46, 51, 52, 53, 54, 58, 61, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 100, 110
se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) 5, 6, 58, 62, 64, 65, 88
se specifickými poruchami učení (SPU) 6, 101
se zrakovým postižením 5, 6, 101

Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1: Formulář SDQ-Cze dotazníku 121

Příloha 2: Ukázky upravených textů 122

O veliké řepě 122

O slepičce a kohoutkovi 129

Už nikdy nebudu chytat veverky 143

Mikulášovy patálie (zážitky ze života malého Mikuláše) 147

Úryvek z knihy Fiorella a Bratrstvo křišťálu 151

Slon indický 155

Deanne Brayová 158

Příloha 3: Metodické listy 161

METODICKÝ LIST 1: Komunikace osob se sluchovým postižením 163

METODICKÝ LIST 2: Mimika 168

METODICKÝ LIST 3: Posloupnosti 175

METODICKÝ LIST: 4 Slabiky 177

METODICKÝ LIST 5: To jsem JÁ 178

METODICKÝ LIST 6: Druhy vět 180

METODICKÝ LIST 7: Pozadí a figura 188

METODICKÝ LIST 8: Slon 196

METODICKÝ LIST 9: Vánoční potterovský turnaj 197

METODICKÝ LIST 10: Místa si vymění 200

METODICKÝ LIST 11: Sochy 202

METODICKÝ LIST 12: Desatero správné komunikace 204

METODICKÝ LIST 13: Uzel 209

METODICKÝ LIST 14: Lovci pokladů 210

METODICKÝ LIST 15: Smysly 212

METODICKÝ LIST 16: Socu, baci, vira 218

METODICKÝ LIST 17: Cesta 219

METODICKÝ LIST 18: Kresebný diktát 221

METODICKÝ LIST 19: Počítací pexeso 223

METODICKÝ LIST 20: Princezna 225

METODICKÝ LIST 21: Skřítek, kouzelník a obr 230

METODICKÝ LIST 22: Příšerky 232
METODICKÝ LIST 23: Začarovaná země 1 233
METODICKÝ LIST 24: Začarovaná země 2 235
METODICKÝ LIST 25: Příběh 237
METODICKÝ LIST 26: Obchod 238
METODICKÝ LIST 27: Být dobrým kamarádem 248
METODICKÝ LIST 28: Jaký, Kdo, Co, Kde 250
METODICKÝ LIST 29: Kůň a jezdec 251
METODICKÝ LIST 30: Průvodcovství 257
METODICKÝ LIST 31: Akvabely 259
METODICKÝ LIST 32: Cestovatelé 265
METODICKÝ LIST 33: Kompot – rozcvička 284
METODICKÝ LIST 34: Meloun, mrkev, jablko – pohybová hra s nácvikem odezírání 285
METODICKÝ LIST 35: Co je zdravé? – psychomotorická edukační hra 286
METODICKÝ LIST 36: Nácvik čištění zubů 287
METODICKÝ LIST 37: Potravinová pyramida 288
METODICKÝ LIST 38: Znakující loutka – návod na výrobu jednoduché znakující loutky s dětmi 289
METODICKÝ LIST 39: Tvorba komiksu z ostrova Zdraví – možná inspirace pro výstupy na besídky, akademie a veřejné výstupy 290
METODICKÝ LIST 40: Namaluj cokoli, co je zdravé – reflexe pomocí výtvarné aktivity 291
METODICKÝ LIST 41: Sochy – reflexe 292
METODICKÝ LIST 42: Méně, více – reflexe 293

Příloha 1: Formulář SDQ-Cze dotazníku

DOTAZNÍK PŘEDNOSTÍ A NEDOSTATKŮ (SDQ-Cze)

Pro každou položku vyznačte podle toho, zda s tvrzením rozhodně souhlasíte (je definitivně pravda), spíše souhlasíte (tak trochu pravda), nebo že to tak není (není pravda). Pomůže nám, jestliže odpovíte na všechny položky, jak nejlépe dovedete. A to i v případě, že si nejste absolutně jistý/á. Odpovídejte, prosím, podle toho, jak se dítě chovalo během posledních 6 měsíců nebo v tomto školním roce.

Jméno dítěte ..... M/Ž

Datum narození .....

	Není pravda	Tak trochu pravda	Definitivně pravda
Snaží se chovat pěkně k druhým lidem. Bere ohled na jejich pocity	□	□	□
Je neklidný/á. Nevydrží dlouho bez hnutí	□	□	□
Často si stěžuje na bolesti hlavy, žaludku nebo na nevolnost	□	□	□
Obvykle se dělí s druhými (o jídlo, hry, psací potřeby aj.)	□	□	□
Často má záchvaty vzteku nebo výbušnou náladu	□	□	□
Je spíše samotář/samotářka. Má sklon hrát si sám/sama	□	□	□
Je celkem poslušný/á. Obvykle dělá, co si dospělí přejí	□	□	□
Má hodně starostí, často vypadá ustaraně	□	□	□

Vždy ochotný/á pomoct, když si někdo ublíží, je zarmoucený nebo mu je zle	□	□	□
Je neposedný/á	□	□	□
Má alespoň jednoho dobrého kamaráda nebo kamarádku	□	□	□
Často se pere s jinými dětmi nebo je šikanuje	□	□	□
Je často nešťastný/á, skleslý/á nebo smutný/á	□	□	□
Je vcelku oblíbený/á mezi jinými dětmi	□	□	□
Snadno se dá vyrušit. Špatně se soustředí	□	□	□
Je nervózní nebo nesamostatný/á v nových situacích. Snadno ztratí sebedůvěru	□	□	□

Je laskavý/á k mladším dětem	□	□	□
Často lže nebo podvádí	□	□	□
Jiné děti ho/ji šikanují	□	□	□
Často dobrovolně pomáhá druhým (rodičům, učitelům, jiným dětem)	□	□	□
Přemýšlí, než něco udělá	□	□	□
Krade – doma, ve škole nebo jinde	□	□	□
Lépe vychází s dospělými než jinými dětmi	□	□	□
Má mnoho strachů. Snadno se poleká	□	□	□
Vytrvá u úkolu do konce, vydrží dávat pozor	□	□	□

Podpis ..... Datum .....

Rodiče/Učitele/Jiné Osoby:

© Robert Goodman, 2005

Děkuji za vaši pomoc

Příloha 2: Ukázky upravených textů

Práce studentek magisterského studia PdF MU pod vedením jedné z autorek metodiky: Havlíková Kamila, Graupnerová Monika, Krejsová Veronika, Pichlová Hana, Tichá Markéta, Walaská Aneta.

O veliké řepě

V jednom domě žili **děda** a **bába.** Jeden den šel děda na **pole** a **zasadil řepu**. Řepa rostla, až byla moc veliká. Děda chtěl řepu **vytáhnout**. Tahal, tahal, ale nevytáhl. Řepa byla moc veliká a těžká.

Děda zavolal na pomoc bábu. Bába se chytila dědy, děda chytil řepu a táhli, táhli, ale nevytáhli.

Bába zavolala na pomoc vnučku. **Vnučka** se chytila báby, bába se chytila dědy a děda se chytil řepy. Táhli, táhli, ale řepa byla moc veliká a nevytáhli řepu.

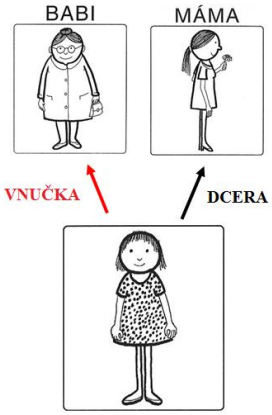
Vnučka zavolala psa. Pes se chytil vnučky, vnučka se chytila báby, bába se chytila dědy, děda se chytil řepy a táhli a táhli, ale řepu nevytáhli.

Pes zavolal kočku. Kočka se chytila psa, pes se chytil vnučky, vnučka se chytila báby, bába se chytila dědy, děda se chytil řepy. Táhli a táhli, ale řepu nevytáhli.

Všichni si mysleli, že řepu nevytáhnou. Ale kočka zavolala myš. Myš se chytila kočky, kočka se chytila psa, pes se chytil vnučky, vnučka se chytila báby, bába se chytila dědy a děda se chytil řepy. Táhli, táhli a najednou řepu vytáhli!

To je konec pohádky.

Slovníček

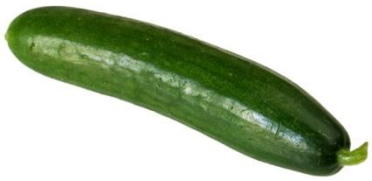
pole	= místo, kde roste obilí	
zasadil	= dal do země, do hlíny	
řepa	= zelenina	
	→ **zasadil řepu**	
vytáhnout řepu	= tahat, aby řepa nebyla v hlíně	
vnučka		

Otázky a úkoly:

(Odpovězte na otázky spolu s dětmi za případného použití znakového jazyka.)

1. Kdo zasadil řepu? .....

2. Co je řepa?



3. Proč nemohl děda vytáhnout řepu? .....

4. Jaká zvířata jsou v pohádce? Nakresli na papír.

5. Kdo poslední pomohl vytáhnout řepu? .....

6. Odpověz:

V domě žili máma a táta.	ano	ne
Děda zasadil okurku.	ano	ne
Děda zavolal na pomoc bábu.	ano	ne
Kočka se chytila myši.	ano	ne
Všichni řepu vytáhli.	ano	ne

7. Vybarvi obrázek. Kdo je na obrázku?

Zdroj: https://www.detskestranky.cz/o-velike-repe-omalovanka-2/

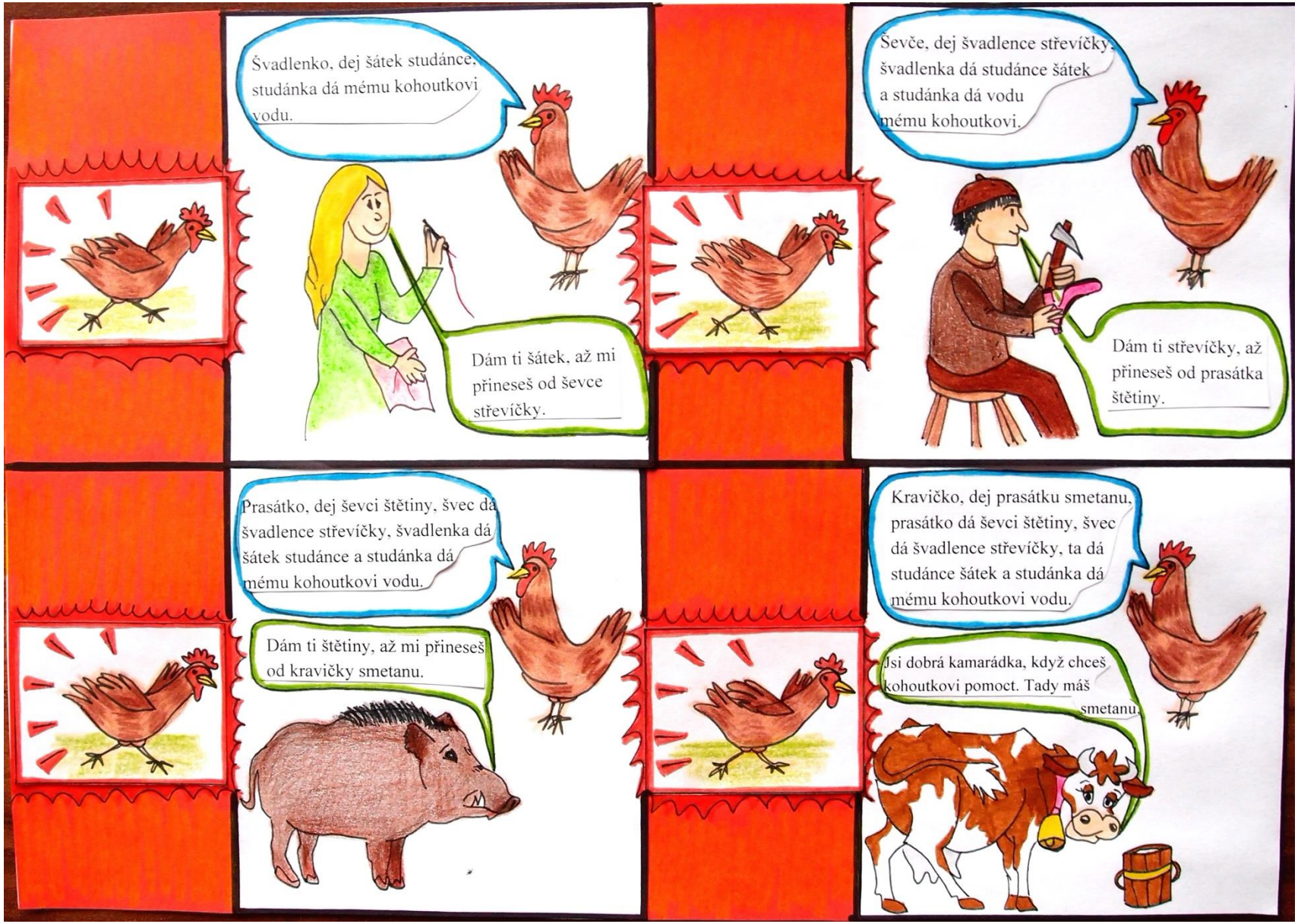
POMŮCKA K PŘEVYPRÁVĚNÍ POHÁDKY:

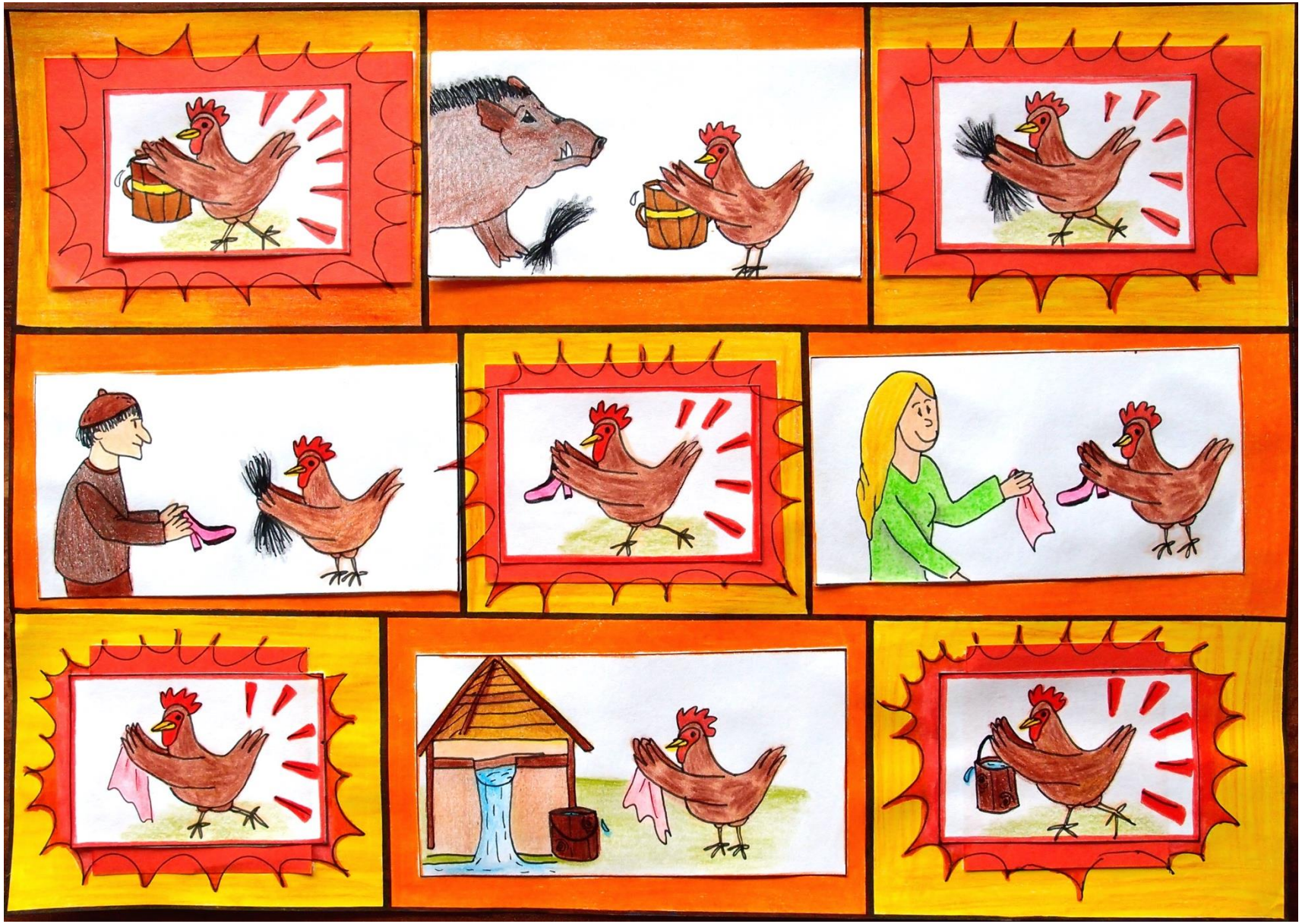
O slepičce a kohoutkovi

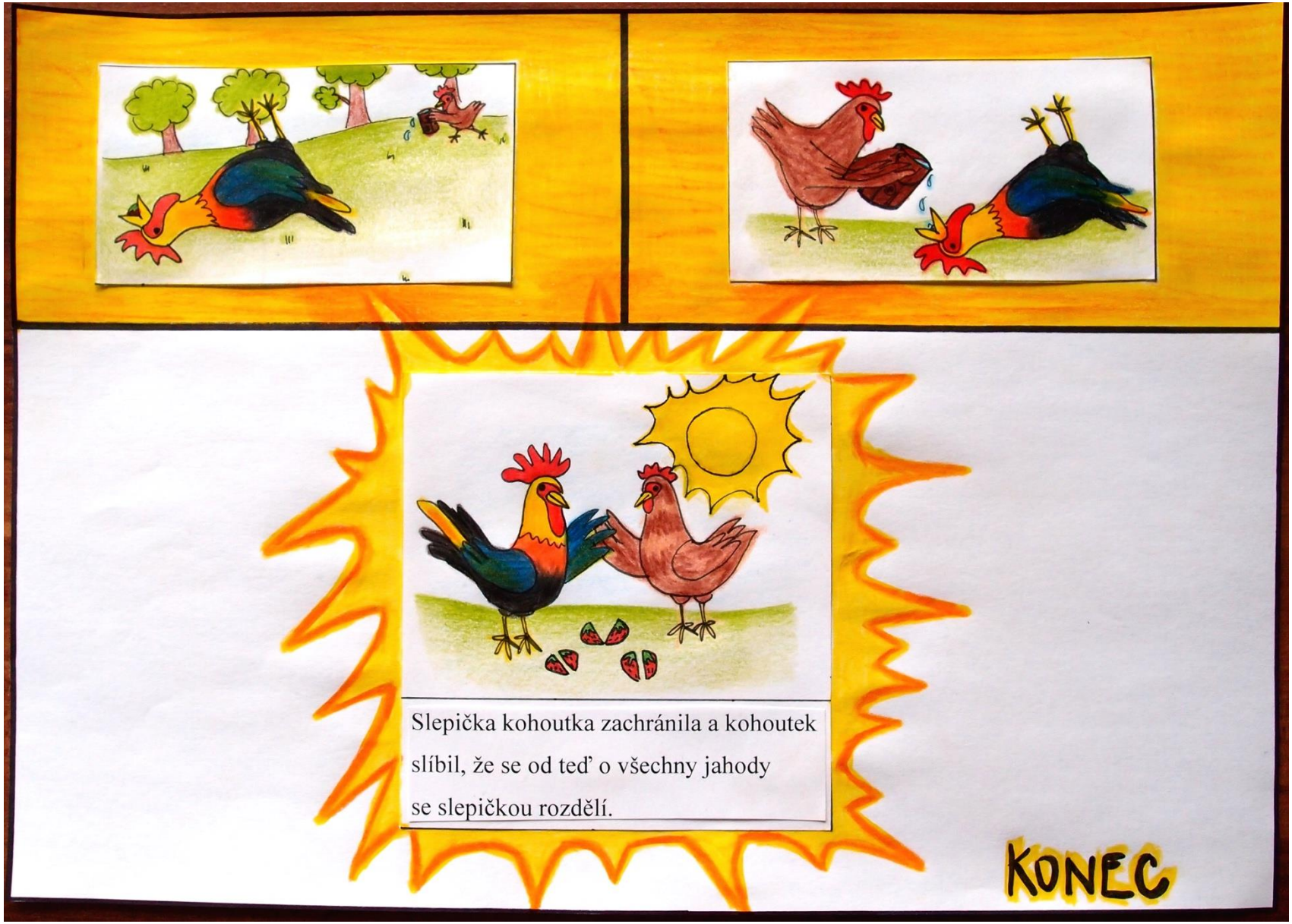
Slovníček:

obora	= místo v přírodě s plotem podobné lesu, kde rostou stromy a mohou tam žít i zvířata.
lakomý	= člověk, který se nechce rozdělit, chce vše jen po sebe
nožky	= kohoutkovy nohy
švadlenka	= žena, která šije oblečení z látky
švec	= muž, který vyrábí/šije boty. (mn.č. - ševci)
střevíčky	= hezké dámské boty.
štětiny	= srst prasete. (Pes má chlupy, prase má štětiny.)

Žili byli slepička a kohoutek.
Jednou šli spolu do obory na jahody.
Po cestě se domluvili, že si každou jahodu rozdělí napůl.
Najednou kohoutek uviděl obrovskou jahodu a chtěl ji sezobnout sám, protože byl lakomý.
Studánko, dej prosím vodu kohoutkovi, leží tam v oboře, nožky má nahoře, bojím se, bojím, že umře.
Dám ti vodu, až mi přineseš od švadlenky šátek.


Švadlenko, dej šátek studánce, studánka dá mému kohoutkovi vodu.
Dám ti šátek, až mi přineseš od ševce střevíčky.
Ševče, dej švadlence střevíčky, švadlenka dá studánce šátek a studánka dá vodu mému kohoutkovi.
Dám ti střevíčky, až přineseš od prasátka štětiny.
Prasátko, dej ševci štětiny, švec dá švadlence střevíčky, švadlenka dá šátek studánce a studánka dá mému kohoutkovi vodu.
Dám ti štětiny, až mi přineseš od kravičky smetanu.
Kravičko, dej prasátku smetanu, prasátko dá ševci štětiny, švec dá švadlence střevíčky, ta dá studánce šátek a studánka dá mému kohoutkovi vodu.
Jsi dobrá kamarádka, když chceš kohoutkovi pomoct. Tady máš smetanu.




Slepička kohoutka zachránila a kohoutek slíbil, že se od teď o všechny jahody se slepičkou rozdělí.
KONEC

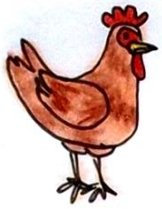
1

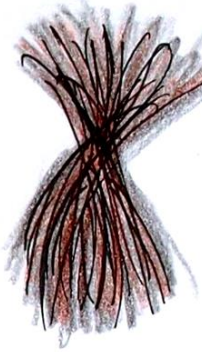
Kvíz

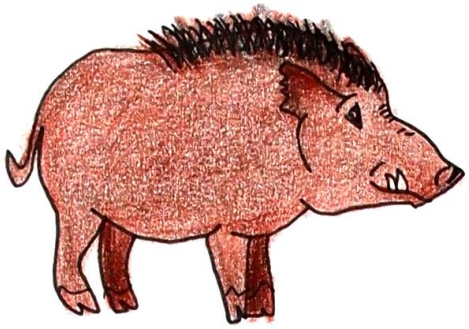
1. *Kam šli slepička s kohoutkem na jahody?*
   a) na louku
   b) do obory
   c) do lesa
2. *Kdo chtěl sníst obrovskou jahodu sám?*
   a) kohoutek
   b) slepička
   c) švadlena
3. *Jaký byl kohoutek na začátku pohádky?*
   a) kamarádský
   b) spravedlivý
   c) lakomý
4. *Kdo utíkal kohoutkovi pro pomoc?*
   a) slepička
   b) kráva
   c) kovář
5. *Kde slepička byla?*
   a) u studny, u švadleny, u kováře, u prasete a u krávy
   b) u stromu, u hvězdáře, u kováře, u prasete a u krávy
   c) u studny, u prodavače, u farmáře, u hodináře a u krávy
6. *Co slepička nakonec kohoutkovi nalila do zobáčku?*
   a) mléko
   b) vodu
   c) pomerančový džus
7. *Pro co se kohoutek na konci pohádky rozhodl?*
   a) nikdy se slepičkou nerozdělí
   b) nikdy nebude jíst jahody
   c) příště se bude se slepičkou o jahody dělit
8. *Pohádka dopadla:*
   a) dobře
   b) špatně

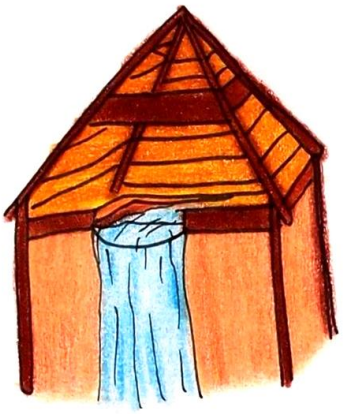
2

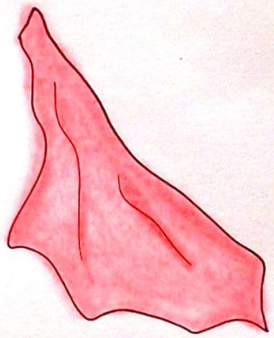
Co chtěli? Spoj:











3

Co dali slepičce? Spoj:

4 Kam slepička šla? Doplň pohádku:

Kohoutek a slepička šli jednou do _____ na jahody. Řekli si, že se o každou jahodu rozdělí. Slepička šla hledat ke stromům a kohoutek najednou uviděl velkou jahodu v trávě. Ale byl lakomý a chtěl ji rychle sezobnout sám.

Jahoda mu ale uvízla v krku a kohoutek se začal dusit. Převalil se na zem nožkama nahoru. Slepička to uviděla a honem utíkala kohoutkovi pro vodu, aby ho zachránila.

Slepička běžela nejdříve ke _____ pro vodu a prosí: „Studánko, dej vody kohoutkovi, leží tam v oboře, nožky má nahoře, bojím se, že umře.“ Studánka řekla, že jí dá vodu, až přinese šátek od švadleny.

Slepička spěchala ke _____ a prosí: „Švadlenko, dej šátek studánce. Studánka dá vodu mému kohoutkovi, leží tam v oboře, nožky má nahoře, bojím se, že umře.“ Švadlena odpověděla, že jí dá šátek, až donese střevíčky od ševce.

Slepička přiběhl k _____ a prosí: „Ševče, dej švadleně střevíčky, švadlena dá studánce šátek, studánka dá vody mému kohoutkovi. Leží tam v oboře, nožky má nahoře, bojím se, že umře.“ Švec odpověděl, že jí dá střevíčky, až mu donese štětiny od prasátka.

Slepička běží k _____ a prosí: „Prasátko, dej ševci štětiny, švec dá švadleně střevíčky, švadlena dá šátek studánce, studánka dá vodu mému kohoutkovi, leží tam v oboře, nožky má nahoře, bojím se, že umře.“ Prasátko slepičce odpovědělo, že dá ševci štětiny, až mu přinese smetanu od kravičky.

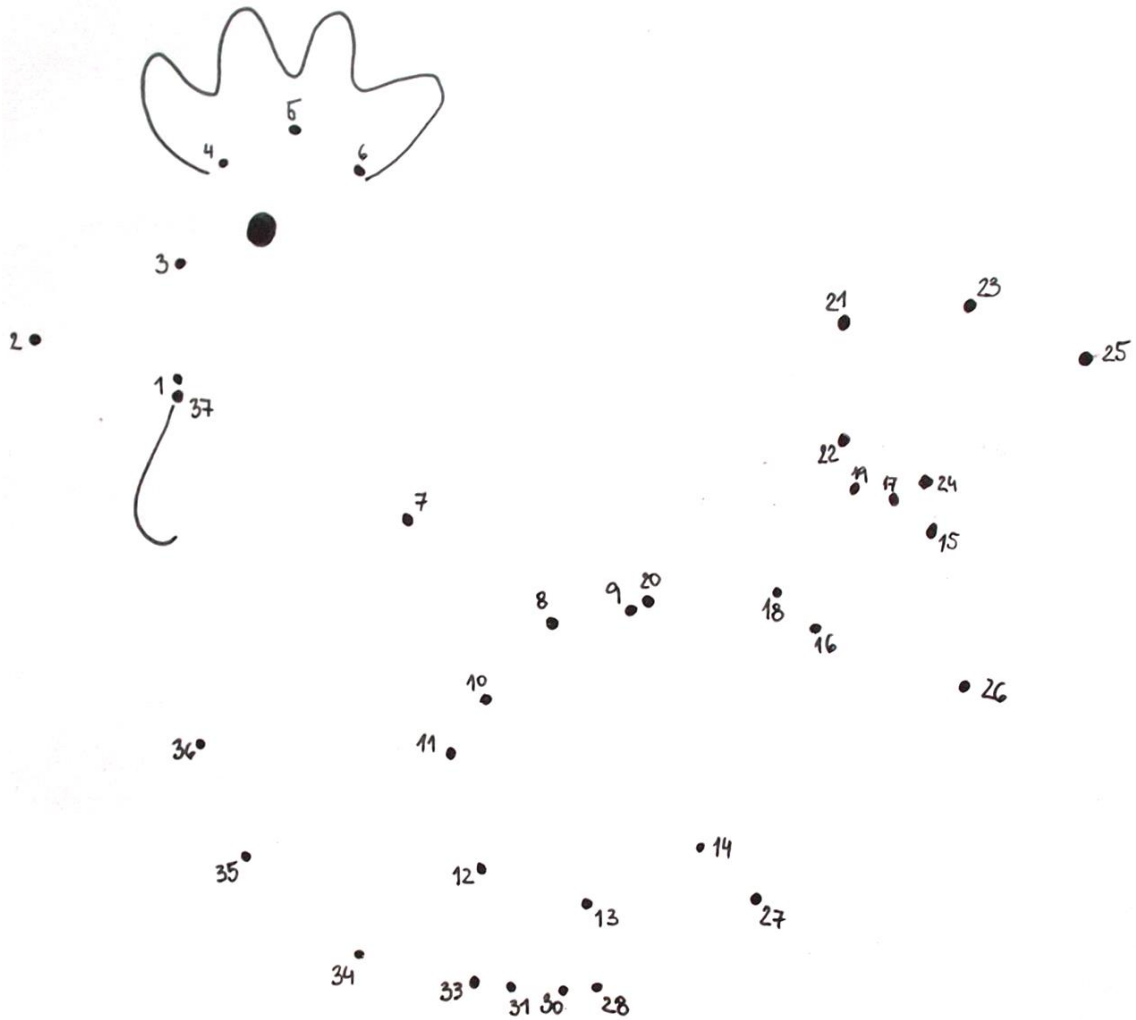
Slepička běžela ke _____ prosí: „Kravičko, dej prasátku smetanu, prasátko dá ševci štětiny, švec dá švadlence střevíčky, ta dá studánce šátek a studánka dá vodu mému kohoutkovi. Leží tam v oboře, nožky má nahoře, bojím se, že umře.“ Kravička byla hodná a dala slepičce smetanu, prasátko dalo štětiny, švec dal střevíčky, švadlena šátek a studánka dala vodu. Slepička vzala vodu a běžela rychle do obory zachránit kohoutka. Když se kohoutek napil, jahoda mu sklouzla do bříška a kohoutek vyskočil na nožky.

Zamával křídly a vesele zakokrhal: „Ky-ky-ry-ký!“

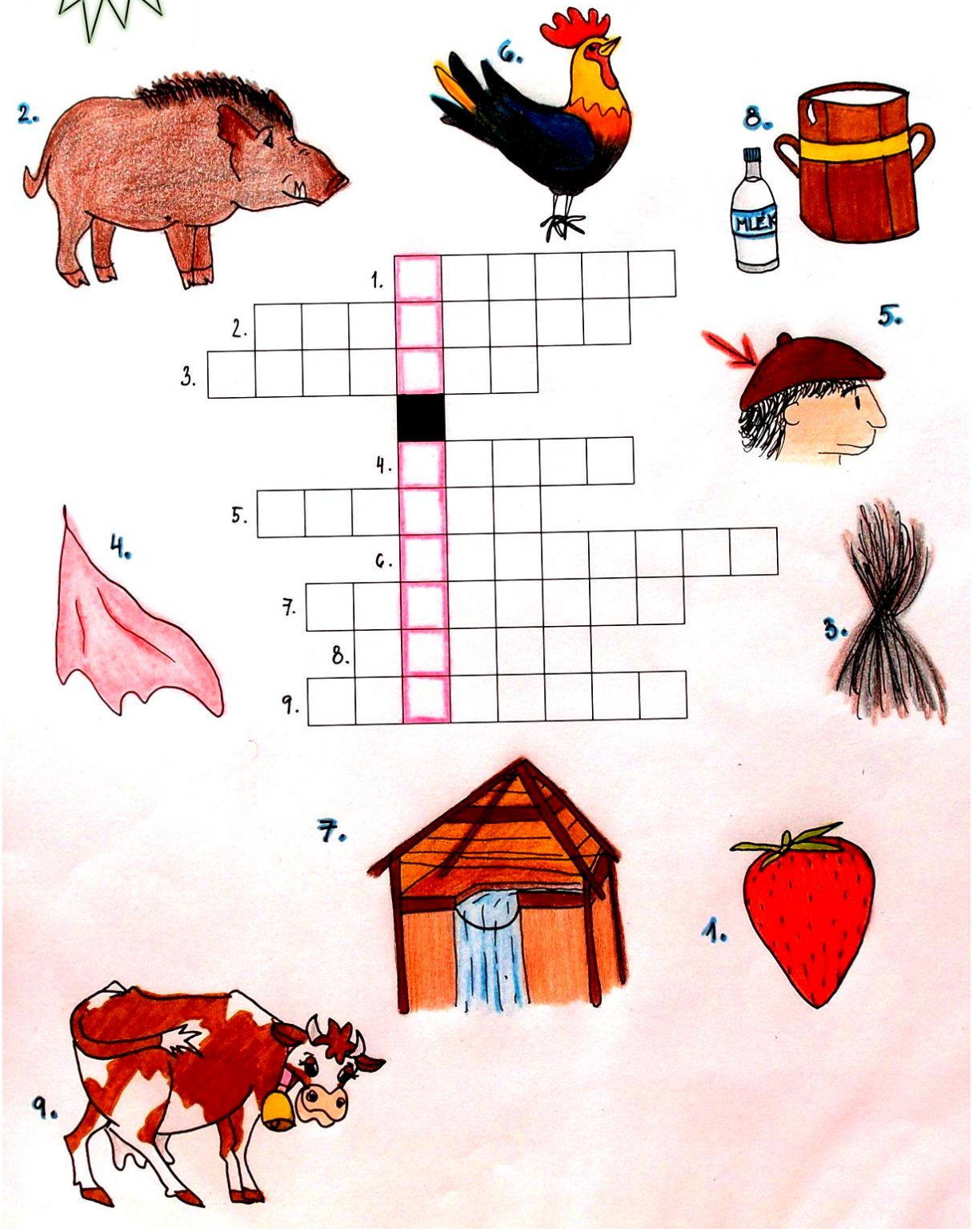
Kohoutek se poučil a začal být hodný. Od té doby už nebyl lakomý a vždy se se slepičkou dělil o každou jahodu, kterou našel.

5

Spoj číslice, jak jdou postupně od jedničky. Co vzniklo?



6 Tajenka!



1

Co k sobě patří? Spoj:

Slepička	vyrábí střevíčky.
Kohoutek	má v sobě vodu.
Švec	dává mléko.
Švadlenka	dává štětiny.
Kravička	běží pro vodu.
Prasátko	šije šátek.
Studánka	leží nožkama nahoru.

O slepičce a kohoutkovi

Kohoutek a slepička si jednoho dne vyšli do obory na jahody. Smluvili se, že se o každou jahodu spravedlivě rozdělí. Slepička našla jahůdku první, zavolala kohoutka, jednu půlku mu dala a druhou sezobla sama. Potom našel jahůdku zase kohoutek, ale že byl lakomý, chtěl ji rychle sezobnout sám, aby slepička nevěděla.

To se mu ale nevyplatilo, jahoda mu uvízla v krčku a kohoutek se začal dusit. Ještě stačil zavolat na slepičku, aby mu donesla trochu vody, jinak že umře. A jak to dořekl, převalil se na zemi, nožkama vzhůru.

Slepička hned běžela ke studánce pro vodu a prosí: „Studánko, dej vodu kohoutkovi, leží tam v oboře, nožky má nahoře - bojím se, že umře.“ Studánka řekla, že jí dá vodu, až přinese od švadleny šátek.

Slepička spěchala ke švadleně a prosí: Švadlenko, dej šátek studánce, studánka dá vody mému kohoutkovi, leží tam v oboře, nožky má nahoře – bojím se, že umře.“ Švadlenka odpověděla, že jí dá šáteček, až donese od ševce střevíčky.

Slepička přiběhla k ševci a prosí: „Mistře, dej švadleně střevíčky, švadlena dá studánce šáteček, studánka dá vody mému kohoutkovi. Leží tam v oboře, nožky má nahoře – bojím se, že umře.“ Švec odpověděl, že jí dá střevíčky, až mu donese od prasátka štětiny.

Slepička běží k prasátku a prosí: „Prasátko, dej ševci štětiny, švec dá švadleně střevíčky, švadlena dá šáteček studánce, studánka dá vodu mému kohoutkovi. Leží tam v oboře, nožky má nahoře – bojím se, že umře.“ Prasátko slepičce odpovědělo, že dá ševci štětiny, až mu přinese smetanu od kravičky.

Slepička běžela ke kravičce a prosí: „Kravičko, dej prasátku smetanu, prasátko dá ševci štětiny, švec dá švadlence střevíčky, ta dá studánce šáteček a studánka dá vodu mému kohoutkovi. Leží tam v oboře, nožky má nahoře – bojím se, že umře.“ Slitovala se kravička nad kohoutkem a dala slepičce smetanu, prasátko dalo štětiny, švec zase střevíčky, švadlena šáteček a studánka dala vodu. Slepička ji nabrala do zobáčku a běžela rychle do obory zachránit kohoutka. Jakmile se kohoutek napil, jahoda mu sklouzla do bříška a kohoutek vyskočil na nožky.

Zatřepetal křídly a vesele zakokrhal: „Ky-ky-ry-ký!“

Kohoutek si z této příhody vzal ponaučení a polepšil se. Od té doby již nikdy nebyl lakomý a poctivě se se slepičkou dělil o každé sousto, které našel.

Už nikdy nebudu chytat veverky

Na jaře se narodil malý **kocour**[1]. Když kocour vyrostl, vzal si ho člověk k sobě domů. Člověk dal kocourovi jméno **Modroočko**[2]. Proč Modroočko? Protože měl kocour modré oči. Kocour Modroočko byl celý černý. Jen čelo a **náprsenku**[3] měl šedou. Kocour Modroočko žije s člověkem, kterému říká **dvojnožec**[4]. Proč dvojnožec? Protože člověk má dvě nohy a kočka má čtyři nohy.

Jednou kocour Modroočko ležel na zahradě a spal. Najednou kocourovi Modroočkovi spadlo něco na hlavu. Za chvilku mu spadlo něco do ucha. Potom vedle kocoura Modroočka spadla **větvička**[5] ze stromu. Stále něco padalo na zem. Kocour Modroočko se podíval na strom. Na stromě viděl **veverku**[6]. Veverka ukousla větvičku a hodila ji po kocourovi Modroočkovi. Veverka se kocourovi Modroočkovi začala smát.

Kocour Modroočko řekl veverce: „*Měj mě ráda*“. Veverka slezla ze stromu a začala kolem kocoura Modroočka skákat. Sedla si vedle kocoura Modroočka a řekla: „*Že mě nechytíš!*“ Kocour Modroočko utíkal za veverkou. Veverka skočila na strom a kocour Modroočko utíkal stále za veverkou.

Kocour Modroočko volal na veverku: „*Počkej, až tě chytím. Po stromě umím*

[1] **kocour** – samec od kočky

[2] **Modroočko** – jméno kocoura

[3] **náprsenka** – pojmenování části hrudi u zvířete

[4] **dvojnožec** – pojmenování člověka, které si kocour Modroočko vymyslel

[5] **větvička**

[6] **veverka**

[7] **špička stromu** – nejvyšší místo na stromě

utíkat.“ Veverka utíkala až na **špičku stromu**[7]. Kocour Modroočko stále utíkal za veverkou. Veverka skočila na tenkou větvičku a z větvičky skočila na druhý strom. Kocour Modroočko dostal velký strach z výšky. Veverka kocourovi Modroočkovi utekla a smála se mu.

Kocour Modroočko začal **plakat**[8]. Nevěděl, jak se dostat na zem. Kocour Modroočko plakal hlasitě a dlouho. Pláč slyšel člověk. Člověk vylezl na strom a chtěl vzít kocoura Modroočka do rukou. Najednou větev **praskla**[9]. Člověk a kocour Modroočko spadli ze stromu na zem. Kocour Modroočko spadl na všechny čtyři **tlapky**[10], ale člověk spadl na záda a nehýbal se. Kocour Modroočko si lehnul na **hruď člověka**[11] a **předl**[12] mu do ucha. Člověk se nehýbal.

Za chvíli přijela **sanitka**[13] a odvezli člověka pryč. Večer přivezli člověka zpátky domů. Na hlavě a ruce měl bílý **obvaz**[14]. Kocour Modroočko byl smutný. Člověk si lehnul do postele a kocour Modroočko mu předl do ucha. Člověk zachránil kocourovi Modroočkovi život.

Později člověk zavolal k sobě kocoura Modroočka. Leželi spolu smutně v posteli. Zdravou rukou hladil člověk kocoura Modroočka. Oba dva byli najednou veselí. Člověk se brzo uzdravil. Kocour Modroočko řekl: „*Už nikdy nebudu chytat veverky.*“

(Josef Kolář – Z deníku kocoura Modroočka)

[8] **plakat** – když je někdo smutný, tečou mu slzy po tváři; brečet

[9] **větev praskla** – větev se zlomila

[10] **tlapky** – nohy od kočky

[11] **hruď člověka** – místo mezi krkem a břichem, když dýcháme, hruď se nám zvedá

[12] **příst (kocour předl)** – řeč kočky /zvuk, který vydává, předením vyjadřují kočky spokojenost

[13] **sanitka** – zachraňuje životy lidí, převáží zraněné lidi do nemocnice

[14] **obvaz** – používá se na zavázání poraněných částí těla

PRACOVNÍ LIST

I. Zakroužkuj správnou odpověď.

Příklad: *Jaké jméno dal člověk kocourovi?*

a) Zelenoočko b) Hnědoočko c) Modroočko

1. ***Jakou část těla měl kocour Modroočko šedou?***

   a) čelo a náprsenku b) uši a náprsenku c) tlapky a ocas

2. ***Kdo házel po kocourovi Modroočkovi větvičky?***

   a) člověk b) pták c) veverka

II. Jsou věty správně nebo špatně? Připrav si zelenou a červenou pastelku.

SPRÁVNĚ ŠPATNĚ

Př. Kocour Modroočko utíkal za liškou.

Př. Kocour Modroočko utíkal za veverkou.

1. Kocour Modroočko dostal velký strach z výšky.
2. Člověk vylezl na strom a chtěl vzít kocoura Modroočka do batohu.
3. Kocour Modroočko spadl na všechny čtyři tlapky.
4. Za chvíli přijeli hasiči a odvezli člověka pryč.

III. Dopiš správně slovo.

Jméno kocoura:	**M ___ ___ R ___ O ___ K ___**
Nejvyšší místo na stromě:	**___ P ___ ___ K ___**
Používá se na zavázání poraněných částí těla:	**O ___ ___ ___ Z**

IV. Nakresli kocoura Modroočka.

Kocour Modroočko je celý černý. Má šedé jen čelo a náprsenku. Oči má modré.

Mikulášovy patálie (zážitky ze života malého Mikuláše)

Mám kamaráda Vendelína, který je velmi tlustý, protože moc rád jí. Jednou dostal Vendelín od svého tatínka nový kopací míč a řekl všem klukům ve třídě: *„Pojďme si odpoledne zahrát kopanou na hřiště!“* Vendelín je **prima** kamarád.

Ve tři hodiny odpoledne jsme se všichni sešli na hřišti. Bylo nás celkem 18. Začali jsme se rozdělovat do dvou družstev.

Jako **rozhodčího** jsme vybrali Celestýna. Celestýna nemáme moc rádi, protože je **šprt,** a nikdo ho ve svém družstvu nechtěl. Celestýn totiž neumí hrát dobře kopanou. Celestýn chtěl dostat **píšťalku**, protože každý správný rozhodčí by píšťalku měl mít. Jenže píšťalka patřila Viktorínovi, a ten ji půjčit nechtěl. *„Nemůžu Celestýnovi píšťalku dát!“* řekl Viktorín. *„Není moje, je tatínkova. Musím na ni dávat pozor!“* Viktorínův tatínek je totiž **strážník**.

A tak jsme se nakonec dohodli, že když bude chtít Celestýn zapískat, dá znamení Viktorínovi a ten zapíská místo něho.

Zbývalo rozdělit ještě 17 hráčů. Ale to byl **problém**. Protože nejde rozdělit 17 hráčů do dvou **týmů**, aby v každém týmu byl stejný počet hráčů. Naštěstí jsme vymysleli řešení. Určíme ještě druhého rozhodčího, který bude hlídat, jestli míč nepřekročil hranice hřiště. Jako druhého rozhodčího jsme vybrali Fridolína. Fridolín umí rychle utíkat, má dlouhé a hubené nohy. Fridolín chtěl **praporek**. Ten jsme neměli, tak nakonec **mával** svým špinavým kapesníkem.

Slovníček:

prima	= fajn, bezva, skvělý	
rozhodčí	= člověk, který určuje hru; řídí hru; kontroluje hráče, že hrají podle pravidel	
šprt	= žák, který se pilně učí	
píšťalka	= nástroj, který vydává vysoký zvuk, když se do něj foukne	
strážník	= policajt	
problém	= složitá situace; otázka k rozhodnutí; věc, která se musí řešit	
tým	= družstvo; skupina hráčů	
praporek	= vlajka; kus látky, se kterou se dává znamení	
mávat	= hýbat praporkem (vlajkou) nahoru a dolů; dávat praporkem znamení	

Úkoly k textu:

1) Rozhodni, co je pravda. Správnou odpověď zakroužkuj:

I. Vendelín je moc tlustý, protože:

a. je nemocný
b. rád jí
c. má rád zeleninu

II. Co dostal Vendelín od tatínka?

a. kopací míč
b. píšťalku
c. praporek

III. Kdo byl vybrán jako první rozhodčí?

a. Fridolín
b. Viktorín
c. Celestýn

IV. Co je Viktorínův tatínek?

a. policajt
b. prodavač
c. fotbalista

V. Co je to *praporek*?

a. hranice hřiště
b. vlajka
c. skupina hráčů

VI. Čím nakonec mával Fridolín?

a. praporkem
b. píšťalkou
c. kapesníkem

2) Doplň do věty slovo, které tam patří:

1. Jako _____ jsme vybrali Celestýna.
2. Celestýn totiž neumí hrát dobře _____.
3. Fridolín má dlouhé a hubené _____.
4. Vendelín dostal od tatínka nový _____ míč.
5. Ale to byl _____.
6. Fridolín chtěl _____.
7. Vendelín je _____ kamarád.
8. „Nemůžu Celestýnovi _____ dát!“

3) Převyprávěj příběh vlastními slovy.

4) Jak asi vypadal Vendelín? Namaluj, jak si ho představuješ.

Úryvek z knihy Fiorella a Bratrstvo křišťálu

od Vlastimila Vondrušky

Tento příběh se odehrává v Praze v dobách vlády císaře Rudolfa II.

Bylo krásné sobotní ráno. Nad Prahou svítilo slunce. Pálilo tak moc, že se lidé na ulicích schovávali do stínu v **podloubí.** Na schodech seděli dva chlapci. První se jmenoval Lukáš. Bylo mu patnáct let, měl světlé vlasy načesané **podle poslední módy**. Jeho mladší kamarád Martin byl menší. Nebyl tak štíhlý, měl **pihy** a černé vlasy. Chlapci neměli co na práci. Seděli a pozorovali lidi, kteří procházeli po ulici.

Na konci ulice stála skupina cizinců. Měli oblečeny drahé šaty, ozdobené **krajkami**. Po ulici projel kůň s vozem a Lukáš řekl Martinovi: *„Podívej se na toho hubeného **tovaryše.** Myslím, že plánuje nějakou špatnost.“* Lukáš měl pravdu. Mladík **nenápadně** přicházel ke skupině cizinců. Zastavil se za jedním z nich a opatrně mu vzal **měšec** s penězi, který měl cizinec na opasku. Krátkým nožem **váček** odřízl. Rychle jej schoval do kapsy a nenápadně odcházel.

Lukáš s Martinem to viděli, nenápadně na sebe kývli a rozběhli se. Po chvíli tovaryše dohnali. Chytili jej za ruce a křičeli: *„Zloděj!“* Lidé na ulici se zvědavě ohlíželi, ale nikdo nic neudělal. Nikdo se nechtěl prát se zlodějem a **lotrem.** Báli se jej, protože měl nůž a mohl být nebezpečný.

podloubí – zastřešený prostor okolo náměstí

podle poslední módy – oblečení nebo účes, který je zrovna moderní

pihy – skvrny, tečky v obličeji

krajka – bílá zdobení na šatech

tovaryš – každý mladík, který se učil nějakému řemeslu, učeň

nenápadně – aby si jej nikdo nevšimnul

měšec = váček – kožený pytlík, ve kterén se nosily peníze

lotr – zlý člověk, zločinec

Zloděj se vytrhl Martinovi a rychle sjel rukou k opasku, kde měl nůž. Zle zkřivil tvář a řekl Lukášovi: *„Když mě nepustíš, zabiju tě!“* Martin se nepolekal a zakousl se zloději do ruky. Zloděj nůž pustil.

Skupina cizinců chlapce sledovali, ale nepomohli jim. Po chvíli si muž, kterému zloděj ukradl měšec, sáhl k opasku. Zjistil, že měšec je pryč! **Zrudl hněvem a** zařval: *„Okradl mě!“* Pak **tasil** svoji **dýku** a rozběhl se k chlapcům a zlodějovi. Chytil zloděje a přitiskl mu dýku na krk. Cizinec zařval: *„Jestli se pohneš,* ***je po tobě****! Kde jsou moje peníze?“* Ale zloděj mlčel. Martin sáhl zlodějovi do kapsy a vytáhl ukradený měšec. Podal ho cizinci, který si měšec s radostí vzal. Stále držel zloděje za límec a řekl: *„ Děkuji vám chlapci, že jste se zachovali tak statečně. Odvedeme zloděje do vězení. Chci, aby ten lotr* ***visel****.“*

A tak se vydali Martin, Lukáš, cizinec a zloděj směrem k věznici.

zrudnout hněvem – rozzlobit se tak moc, až mu zčervenaly tváře

tasit dýku – vyndat nůž

„je po tobě“ – výhružka, „zabiju tě“

visel – člověk visí na šibenici, oběsit někoho, trest pro zločince

Pracovní list k textu:

1. **Podtrhni v textu slova, kterým nerozumíš a která nebyla vysvětlena.**

2. **Jak se jmenuje kniha, ze které je tento úryvek?**

   .....

   .....

3. **Kdo je autorem knihy?**

   .....

   .....

4. **Kolik má článek odstavců?**

   .....

   .....

5. **Přiřaď ke každému slovu jeho význam. Spoj čarou.**

císař	skvrny, tečky v obličeji
pihy	člověk, který vládne zemi, panovník
tovaryš	zlý člověk, zločinec
měšec	každý mladík, který se učil nějakému řemeslu – učeň
podloubí	zastřešený prostor okolo náměstí
lotr	kožený pytlík, ve kterém se nosily peníze

6. Odpověz na otázky:

a) Jak vypadal Lukáš?

.....

.....

b) Jak vypadal Martin?

.....

.....

7. Zakroužkuj správnou odpověď:

Kde se příběh odehrává?	A) v Brně	B) na vesnici	C) v Praze
Koho zloděj okradl?	A) cizince	B) Martina	C) Lukáše
Co zloděj ukradl?	A) jídlo	B) měšec s penězi	C) hodinky
Jaký trest chtěl cizinec pro zloděje?	A) pokutu	B) oběšení	C) vězení
Jakou zbraň měl zloděj	A) pistoli	B) nůž	C) meč

8. Nakresli dýku.

Slon indický

Sloni představují jedny z nejpozoruhodnějších savců na naší Zemi, jsou to největší suchozemští živočichové.

Charakteristickým znakem slonů je chobot, který vznikl prodloužením horního pysku a nosu. Chobotem sloni nejen dýchají, ale zároveň se stal mnohem všestrannějším orgánem. Slon si jím dovede podávat potravu do tlamy, lámat větve nebo hrabat hluboké jámy, hledá-li vodu k pití. Na jedno nabrání do něj nasaje 15–20 l vody, kterou si pak vstřikuje do tlamy nebo si jí polévá celé tělo. Chobot se skládá z velkého množství svalů, které umožňují jeho ohebnost na všechny strany. Slon ho může jak natáhnout do délky, tak i zkrátit. Tato síla, pružnost a pevnost předurčují chobot i k funkci ochranné. Poslední úlohou tohoto orgánu je funkce čichová.

Slon indický má tělo dlouhé 5,5–6,4 m a jeho hmotnost je až 5000 kg. Od slona afrického se liší hlavně těmito znaky: Jeho hřbetní linie je rovná nebo vyklenutá, lebka má dva silně vyvinuté čelní hrboly, ušní boltce jsou menší. U samice většinou chybějí kly, někdy i u samců. Na přední noze má pět, na zadní noze většinou jen čtyři prsty. Typická je pro slony indické postupná ztráta barviv v kůži, takže starší zvířata mají nejprve drobné růžové tečky na čele a chobotu, později celé plochy rozšířené na boltce. Kdysi obývali divocí sloni rozsáhlé území od Sýrie po Čínu, dnes je jejich areál značně zmenšený. Není jich zřejmě víc než

40 000 a stále jich ubývá. Na rozdíl od slona afrického má klidnou povahu a je už několik tisíc let zdomácňován a využíván k práci i při slavnostech.

Podtržená slova:

- nejpozoruhodnější – nejzajímavější
- savci – třída obratlovců
- suchozemští – žijící na zemi
- chobot – prodloužený nos

- horní pysk – horní ret
- všestranný – univerzální
- tlama – ústa (u zvířete)
- na jedno nabrání – jedno sousto
- ohebnost – dovednost něčím hýbat
- hmotnost – váha
- liší – odlišuje se, je jiný
- vyklenutá – vypuklá
- ušní boltec – spodní část ucha (měkká)
- kly (sloní) – přeměněn řezáky horních čelisti

- drobné – malé
- rozsáhlý – rozlehlý, velký
- areál – oblast působení
- zdomácňován – ochočen

Cvičení:

- K čemu sloni používají chobot? Napiš:

  .....

  .....

- V čem se slon indický liší od slona afrického? Napiš alespoň 3 znaky:

  .....

  .....

  .....

- Kolik kg váží slon indický?

  .....

- Jaká jiná zvířata mají ještě kly? Napiš:

  .....

  .....

- Napiš vlastními slovy, co víš všechno o slonu indickém.

  .....

  .....

  .....

  .....

- Nakresli slona indického. Můžeš použít informace z textu o slonovi, z fotografií nebo z vlastní zkušenosti.

Deanne Brayová

Hlavní **protagonistkou** role Sue Thomasové v novém televizním kriminálním seriálu o neslyšící agentce **FBI** je herečka se sluchovým postižením Deanne Brayová. Trochu si ji představíme:

Deanne je sluchově postižená od **raného dětství**. Její rodiče ji vedli k tomu, aby si osvojovala různé jazykové dovednosti. Učila se jak psanou, tak mluvenou angličtinu, ale také americký znakový jazyk.

Deanne Brayová se na televizní obrazovce v USA a ve filmech objevuje již více než 10 let. Je představitelkou mnoha divadelních a filmových rolí a **účinkuje** i v nejrůznějších televizních pořadech. Narodila se v Kalifornii a v zábavním průmyslu se prosadila poté, co vystupovala s úspěšnou taneční skupinou neslyšících Prism West.

Nyní je Deanne držitelkou obdivuhodného množství uměleckých ocenění a působí také jako pedagog. Poslední tři roky například vyučovala matematiku neslyšící a nedoslýchavé studenty. Působí v mnoha organizacích. Deanne účinkovala v amerických televizních pořadech, ale i v některých filmech. Deanne žije se svým neslyšícím manželem, hercem Troyem Kotsurem v Hollywoodu v Kalifornii.

Z originálu převzala a upravila Dominika Graupnerová)

Originální znění: http://www.gong.cz/clanky.php?c=101

Cizí slova:

protagonistka – představitelka, herečka

FBI – zkratka kriminální policie, americká policie, tato policie vyšetřuje hlavně vraždy

rané dětství – od malička

účinkovat – hrát, vystupovat

1. **Urči slovní druh, když nebudeš vědět, podívej se na text, slova jsou v textu podtržená.**

neslyšící – ….....

dovednosti – ….....

objevuje – ….....

10 – ….....

poslední – ….....

mnoha – ….....

žije – ….....

2. **Spoj věty tak, aby věty dávaly smysl. Použij různé barvy.**

Deanne hraje neslyšící agentku FBI	aby	Se stala známou v zábavním průmyslu.
Když byla Deanne malá, chtěli její rodiče,	který	učí matematiku.
Deanne vystupovala s neslyšící taneční skupinou,	a	se učila různé jazykové dovednosti.
Deanne má manžela,	také	je také neslyšící.
Poslední tři roky Deanne	a proto	je sama neslyšící.

3. **Najdi ve větách chybu a podtrhni ji.**

Deanne Brayová hraje agentku FBI v kryminálním seriálu.

Deanne je sluchově postižená od děství.

Její rodiče ji vedly k tomu, aby si osvojovala různé jazykové dovednosti.

Deanne žije se svím neslyšícím manželem.

4. **Zakroužkuj správnou odpověď.**

Deanne umí:

a) mluvit francouzsky
b) mezinárodní znakový systém
c) mluvit anglicky a umí americký znakový jazyk

Agentka v seriálu o FBI se jmenuje:

a) Sue Thomasová
b) Deanne Brayová
c) Alice Johnsonová

Taneční skupina, ve které Deanne vystupovala se jmenuje:

a) Prism West
b) Skupina Deanne
c) Taneční kočky

Kde žije (bydlí) Deanne Brayová?

a) v New Yorku
b) v Holywoodu
c) u rodičů

5. **Čím bys chtěl/chtěla být, až budeš mít školu hotovou? Napiš krátké vyprávění.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Příloha 3: Metodické listy

Seznam metodických listů

METODICKÝ LIST 1: Komunikace osob se sluchovým postižením 163
METODICKÝ LIST 2: Mimika 168
METODICKÝ LIST 3: Posloupnosti 175
METODICKÝ LIST: 4 Slabiky 177
METODICKÝ LIST 5: To jsem JÁ 178
METODICKÝ LIST 6: Druhy vět 180
METODICKÝ LIST 7: Pozadí a figura 188
METODICKÝ LIST 8: Slon 196
METODICKÝ LIST 9: Vánoční potterovský turnaj 197
METODICKÝ LIST 10: Místa si vymění 200
METODICKÝ LIST 11: Sochy 202
METODICKÝ LIST 12: Desatero správné komunikace 204
METODICKÝ LIST 13: Uzel 209
METODICKÝ LIST 14: Lovci pokladů 210
METODICKÝ LIST 15: Smysly 212
METODICKÝ LIST 16: Socu, baci, vira 218
METODICKÝ LIST 17: Cesta 219
METODICKÝ LIST 18: Kresebný diktát 221
METODICKÝ LIST 19: Počítací pexeso 223
METODICKÝ LIST 20: Princezna 225
METODICKÝ LIST 21: Skřítek, kouzelník a obr 230
METODICKÝ LIST 22: Příšerky 232
METODICKÝ LIST 23: Začarovaná země 1 233
METODICKÝ LIST 24: Začarovaná země 2 235
METODICKÝ LIST 25: Příběh 237
METODICKÝ LIST 26: Obchod 238
METODICKÝ LIST 27: Být dobrým kamarádem 248
METODICKÝ LIST 28: Jaký, Kdo, Co, Kde 250
METODICKÝ LIST 29: Kůň a jezdec 251
METODICKÝ LIST 30: Průvodcovství 257
METODICKÝ LIST 31: Akvabely 259
METODICKÝ LIST 32: Cestovatelé 265

METODICKÝ LIST 33: Kompot – rozcvička 284
METODICKÝ LIST 34: Meloun, mrkev, jablko – pohybová hra s nácvikem odezírání 285
METODICKÝ LIST 35: Co je zdravé? – psychomotorická edukační hra 286
METODICKÝ LIST 36: Nácvik čištění zubů 287
METODICKÝ LIST 37: Potravinová pyramida 288
METODICKÝ LIST 38: Znakující loutka – návod na výrobu jednoduché znakující loutky s dětmi 289
METODICKÝ LIST 39: Tvorba komiksu z ostrova Zdraví – možná inspirace pro výstupy na besídky, akademie a veřejné výstupy 290
METODICKÝ LIST 40: Namaluj cokoli, co je zdravé – reflexe pomocí výtvarné aktivity . 291
METODICKÝ LIST 41: Sochy – reflexe 292
METODICKÝ LIST 42: Méně, více – reflexe 293

METODICKÝ LIST 1: Komunikace osob se sluchovým postižením

Klíčová slova: sluchové postižení, znakový jazyk, prstová abeceda, komunikace

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 min

Cíl: Aktivita se zaměřuje na seznámení žáků s možnostmi komunikace osob se sluchovým postižením. Žáci si osvojují prstovou abecedu a znaky znakového jazyka, čímž se dozvídají o světě Neslyšících a mohou si prakticky vyzkoušet, jak komunikovat s osobou se sluchovým postižením.

Pomůcky: Obrázky zvířat; obrázek dvouruční prstové abecedy; píseň Krávy, krávy; píseň What does the fox say.

Organizace práce a popis aktivity:

Aktivita je určena pro celou třídu, nezáleží na počtu dětí. Po krátkém úvodu, v jehož průběhu žáci sedí v lavicích, je třída rozdělena na dvě skupinky, které budou pracovat souběžně. Jedna se bude věnovat prstové abecedě, druhá znakovému jazyku. V průběhu vyučovací hodiny se obě skupinky vymění, aby byli všichni žáci seznámeni se znakovým jazykem i prstovou abecedou. V závěru vyučovací hodiny se žáci opět posadí do lavic a budou moci sledovat video písničky tlumočené ve znakovém jazyce. Poté žáci využijí znaků, které se naučili na stanovišti, a společně si do znakového jazyka přetlumočí písničku Krávy, krávy od Zdeňka Svěráka a Jaroslava Uhlíře.

Postup:

Úvod: Představení ve znakovém jazyce

Děti sedí v lavicích a ve znakovém jazyce je jim stručně sděleno, co se bude v následující vyučovací hodině dít. Celé sdělení je následně přetlumočeno do českého jazyka. Děti se dozvídají, že se budou učit znakový jazyk a prstovou abecedu, aby v případě, že se setkají s člověkem se sluchovým postižením, věděli, jak s ním mohou komunikovat. Následně jsou žáci rozděleni do dvou skupin, které pracují souběžně na dvou stanovištích. Doba strávená na každém stanovišti je 10 minut. Protože skupinky pracují zároveň, je potřeba zapojit dva pedagogy, na každém stanovišti jednoho.

1. skupinka: Prstová abeceda

Na tomto stanovišti se děti seznámí s prstovou abecedou a naučí se ji prakticky používat. Dětem je ukázán obrázek dvouruční prstové abecedy, jednotlivá písmena jsou jim předvedena a žáci je opakují. Poté je jim vysvětleno, jak udělat čárku, kroužek nebo háček nad písmenem.

Nejdříve je dětem ukázáno, jak se představit ve znakovém jazyce za použití prstové abecedy (JMÉNO + MOJE + jméno v prstové abecedě). Každé z dětí má možnost představit se tímto způsobem ostatním. Další aktivitou v rámci tohoto stanoviště může být hádání slov, která jsou jim v prstové abecedě hláskována, nebo „Tichá pošta“, ale v prstové abecedě.

(Děti mají zakryté oči, je vysláno slovo v prstové abecedě, které si mezi sebou postupně posílají. Ten, kdo slovo posílá, zaklepe na rameno žáka vedle sebe, ten si odkryje oči, zapamatuje si slovo a pošle je sousedovi.)

2. skupinka: Znakový jazyk

Žáci jsou seznámeni se znakovým jazykem, je jim vysvětleno, o jaký druh komunikace se jedná, a kdo ji využívá. Následně jsou jim představeny znaky zvířat na obrázcích. Žáci nejprve pojmenovávají zvířata na obrázku a podle charakteristického znaku zvířete zkoušejí hádat, jak by se mohlo dané zvíře znakovat. Žáci se naučí hlavně zvířata a fráze, které se vyskytují v písničce Krávy, krávy. Tu si na konci hodiny společně zazpívají a zaznakují. Ve zbylém čase se žáci mohou naučit znaky jiných zvířat nebo frází (např. ahoj, děkuji, prosím nebo znaky rodinných příslušníků).

Závěr: Tlumočení písniček

Po absolvování obou stanovišť se děti vrací zpět do lavic. Na interaktivní tabuli je jim promítnuto video s písní „What does the fox say“ tlumočené do švédského znakového jazyka. Žákům je vysvětleno, že neslyšící mohou díky tomuto tlumočení také vnímat písně a rozumět jim.

Poté dostanou žáci možnost přetlumočit si píseň Krávy, krávy od Zdeňka Svěráka a Jaroslava Uhlíře do českého znakového jazyka za pomoci znaků, které se naučili na jednom ze stanovišť. Píseň pustíme z reproduktorů a spolu s dětmi ji zpíváme a jednoduše znakujeme.

Reflexe:

Na konci hodiny žáci ohodnotí aktivitu pomocí smajlíků podle toho, jak se jim líbila či nelíbila.

Použité materiály:

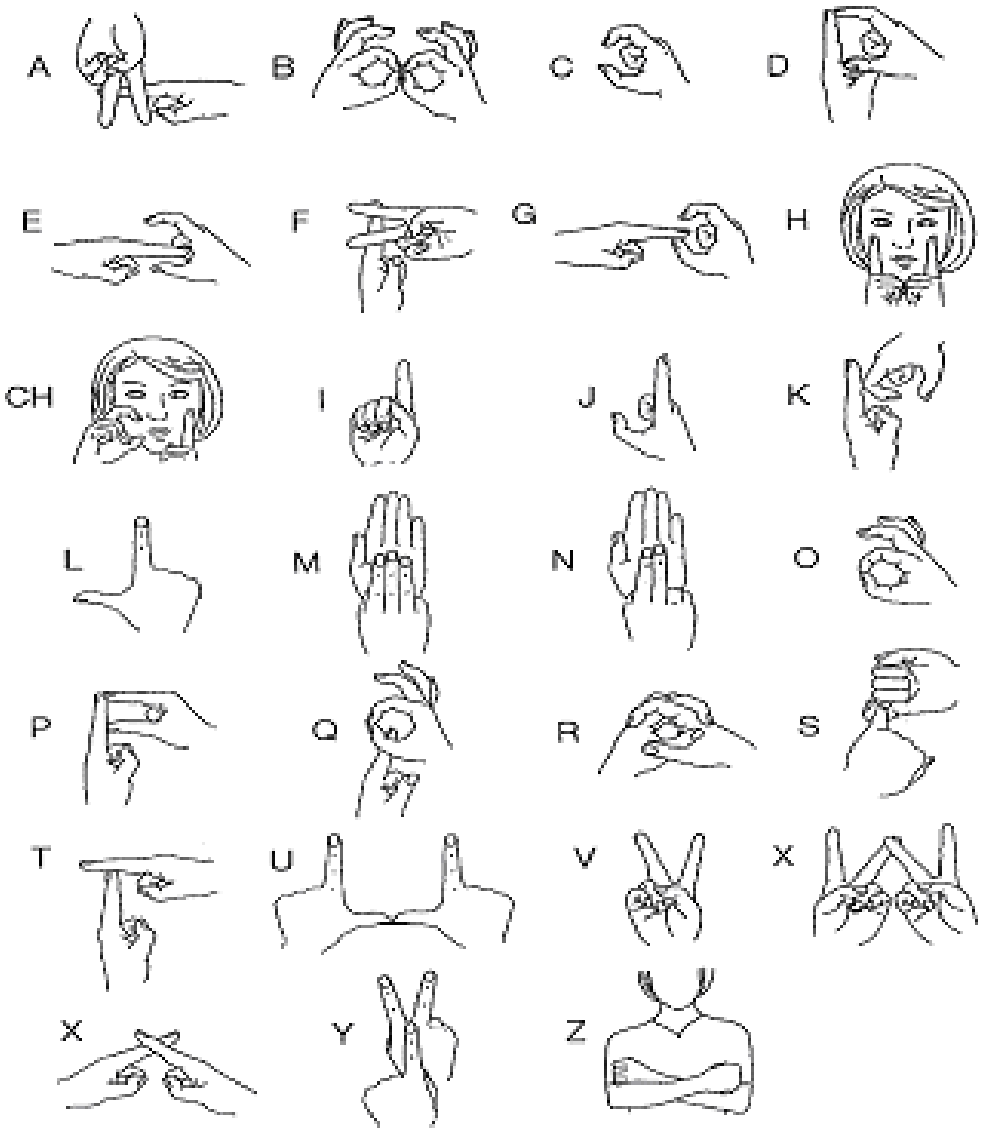
Odkazy na písně

What does the fox say: https://www.youtube.com/watch?v=2cLv_SXudrk

Krávy, krávy: https://www.youtube.com/watch?v=ECVThiZaWJU

Znaky použité v písničce: zvířata, kráva, pes, kočka, žába, kapr, had, jak si vlastně povídáte (povídat + vy + jak), jakou máte řeč (řeč + vaše + co).

Obrázek dvouruční prstové abecedy



Zdroj: https://znakovyjazyk.webnode.cz/prstova-abeceda/

Obrázky zvířat

METODICKÝ LIST 2: Mimika

Klíčová slova: mimika, výrazy tváře, emoce, radost, smutek, hněv

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 15 min

Cíl: Aktivita se zaměřuje na pochopení a rozeznání emocí druhých lidí. Žáci si nejdříve procvičí oromotoriku a mimiku spolu s chápáním mimických výrazů druhých.

Pomůcky: Obrázky emocí, obrázky smajlíků.

Organizace práce a popis aktivity:

Aktivita je určena pro společnou práci celé třídy. Žáci si sednou do kroužku na koberec a nejprve si procvičí mimiku i oromotoriku obličeje. Žáci opakují podle pedagoga výrazy obličeje (usmějí se, zamračí se, nafouknou tváře, vypláznou jazyk, ťukají špičkou jazyka o horní ret, olíznou spodní ret, otevřou ústa a ťukají jazykem do koutků…).

Poté je zdůrazněno, že mimika je v komunikaci velmi důležitá, jelikož umožňuje pochopení sdělení a usnadňuje komunikaci. Každý ze žáků dostane fotku s určitým mimickým výrazem obličeje (radost, smutek, zlost, překvapení, strach). Žáci mají za úkol pojmenovat emoci na fotografii a přiřadit fotografii ke smajlíkům zobrazujícím určitou emoci. Žáci přiřazují emoce postupně, zbytek třídy dává pozor a případně žáka kontroluje, jestli přiřazuje fotografii správně. Ve chvíli, kdy jsou všechny fotografie přiřazeny, si je žáci prohlédnou ještě jednou. Pedagog může zdůraznit, že na fotografiích je vidět, že ačkoliv jsou emoce stejné, každý z nás je může projevovat trošku jinak. Poté jsou děti vybídnuty, aby ukázaly, jak se tváří při zmíněných emocích (když jsou veselí, smutní, překvapení, bojí se nebo se zlobí).

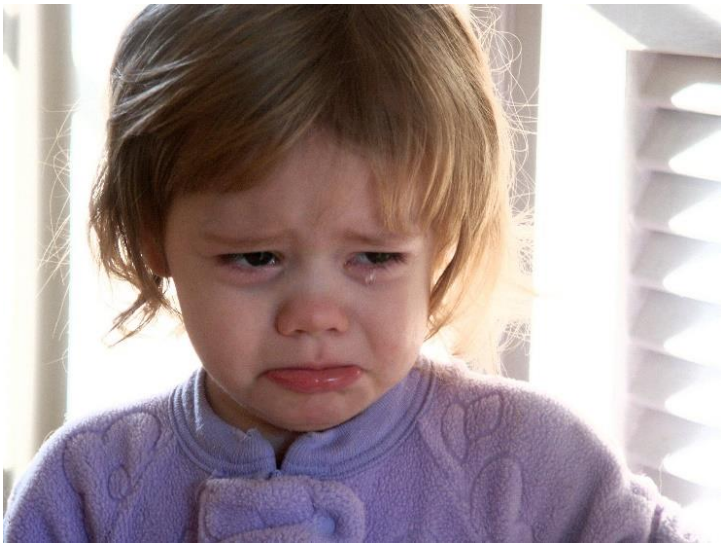
Reflexe:

Aktivitu lze zakončit diskusí o tom, jaké další emoce děti znají. Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky.

OBRÁZKY EMOCÍ

Radost

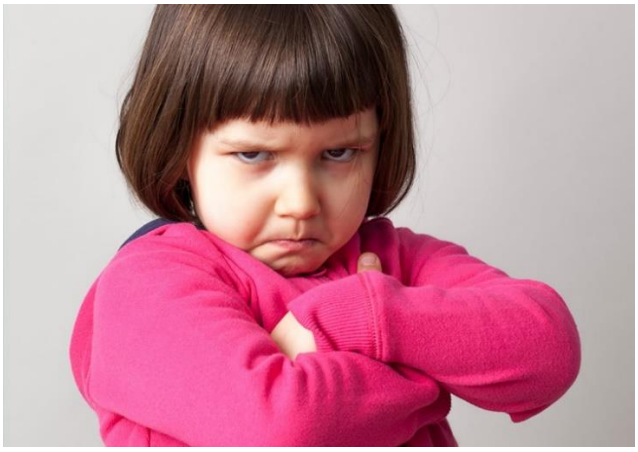
Smutek



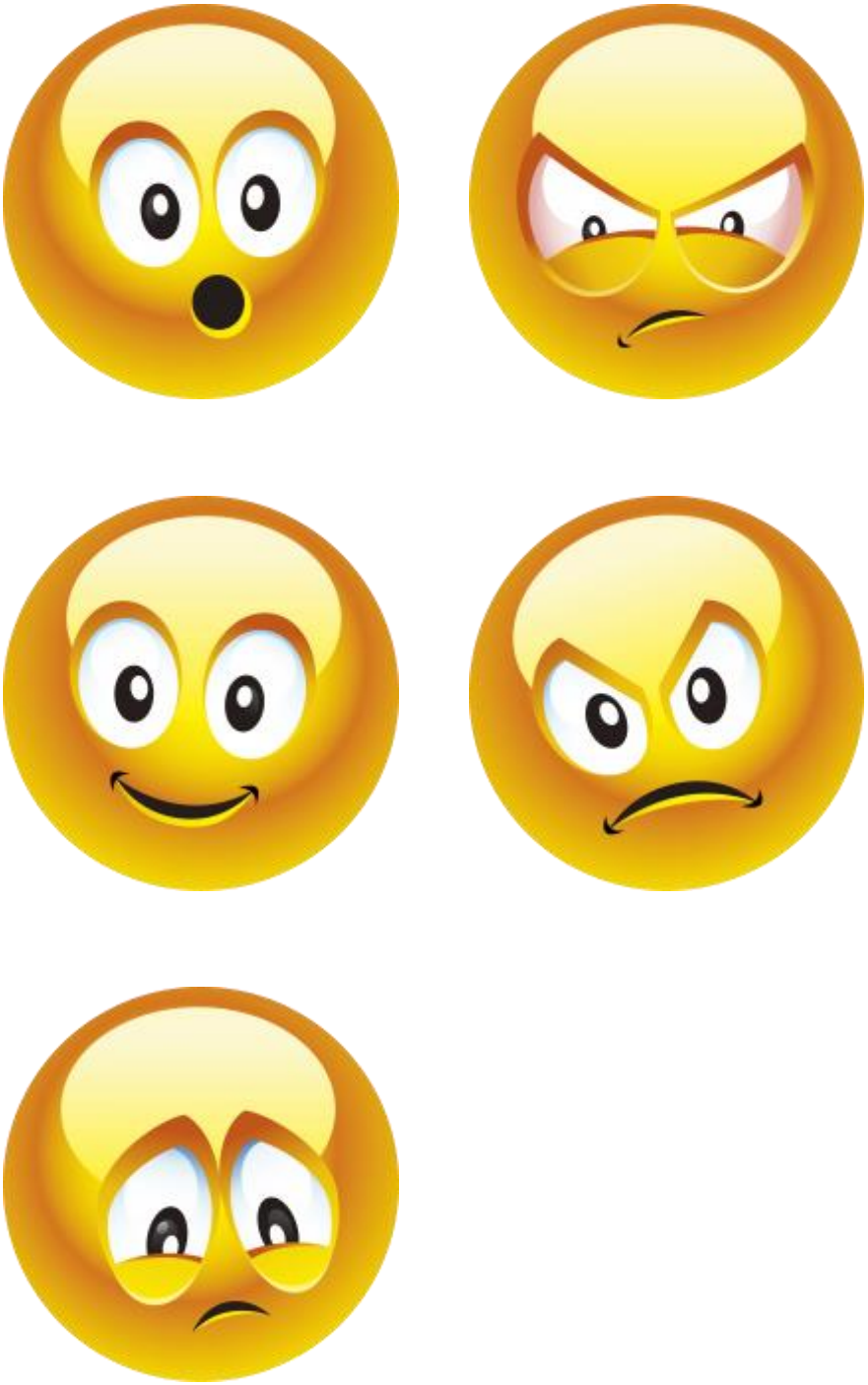
Překvapení

Strach

Vztek, zlost



OBRÁZKY SMAJLÍKŮ



Zdroj: https://designer.tricka.sk/art-gallery/icon/smiley

METODICKÝ LIST 3: Posloupnosti

Klíčová slova: posloupnost čísel, abeceda, dějová posloupnost, spolupráce

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Český jazyk a literatura, Matematika a její aplikace

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 10 – 15 min

Cíl: Aktivita se zaměřuje na procvičení posloupností čísel, dnů v týdnu, abecedy, měsíců a dějové posloupnosti. Dále se zaměřuje na posílení komunikace, spolupráce mezi dětmi a schopnosti domluvit se.

Pomůcky: Čtyři sady kartiček s názvy dnů v týdnu, měsíců, čísly, písmeny abecedy, písmenky, ze kterých lze vytvořit určité slovo, a čtyři sady kartiček s obrázky, které dohromady tvoří příběh.

Organizace práce a popis aktivity:

Žáci jsou rozděleni do čtyř skupin, každá skupinka dostává svou sadu kartiček, podle kterých plní jednotlivé úkoly.

Nejdříve mají žáci za úkol seřadit se podle toho, jak jdou za sebou dny v týdnu. Každý z žáků dostává kartičku s názvem jednoho dne v týdnu a spolu s ostatními žáky ve skupince mají za úkol seřadit se do řady zleva doprava podle toho, jak jdou dny za sebou od pondělí do neděle. Po splnění tohoto úkolu opakují žáci seřazování s měsíci v roce, čísly a písmeny v abecedě.

Jako předposlední dostávají žáci písmena, která v rámci skupinky tvoří určité slovo. Mají za úkol toto slovo poznat a poté se seřadit tak, aby toto slovo poskládali. Jejich posledním úkolem je seřadit chronologicky příběh. Každý žák dostane kartičku s obrázkem, která bude symbolizovat část příběhu. Úkolem žáků je seřadit se podle toho, aby vytvořili příběh, který dává logicky smysl.

Reflexe:

Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí vybírání z pěti smajlíků.

Texty kartiček posloupností:

Čísla (16, 8, 11, 3, 10, 17, 9; 11, 6, 20, 14, 4, 2, 1; 7, 18, 5, 8, 16, 19, 15; 19, 7, 5, 3, 11, 14, 8).

Písmena (A, K, P, Z, V, Č, J; B, Y, Ř, S, N, E, F; A, L, Š, I, D, U, C; Ř, G, J, S, T, O, M).

Dny v týdnu (ÚTERÝ, PÁTEK, STŘEDA, NEDĚLE, SOBOTA, ČTVRTEK, PONDĚLÍ).

Měsíce (BŘEZEN, KVĚTEN, LEDEN, ŘÍJEN, SRPEN, LISTOPAD, ČERVEN).

Písmena tvořící slova – podle počtu žáků ve skupince (K-O-L-O-T-O-Č, L-E-T-A-D-L-O, S-L-E-P-I-C-E, M-O-T-Y-K-A, K-O-L-E-N-O, S-O-B-O-T-A, S-V-Í-Č-K-A, T-U-L-E-Ň).

Příběhy (pohádky či poučné příběhy/situace; pro posloupnosti příběhů byly využity obrázkové karty ze hry „Povím ti, mami“).

METODICKÝ LIST: 4 Slabiky

Klíčová slova: písmeno, slovo, slabika

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Český jazyk a literatura

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 10 min

Cíl: Aktivita se zaměřuje na práci se slabikami. Žáci si procvičí určování počtu slabik ve slově, určování začátečního písmena a slabik ve slovech. Aktivita je zaměřena na pozornost, je v ní zahrnuta i pohybová složka.

Pomůcky: Plácačky, PowerPoint prezentace.

Organizace práce a popis aktivity:

Účastnit se může celá třída, na počtu dětí nezáleží. Žáci jsou rozdělení do tří týmů (počet týmů se může lišit podle počtu dětí), které proti sobě budou soutěžit. Každému týmu je přidělena plácačka, kterou si v rámci týmu žáci předávají. V programu PowerPoint je vytvořeno několik stránek se slovy či obrázky. Žáci jsou seřazeni po týmech naproti tabuli, na kterou se pomocí dataprojektoru promítá prezentace. Úkolem žáků je co nejrychleji přiběhnout k tabuli a plácnout plácačkou na slovo/obrázek, které paní učitelka řekla. Dále žáci vyhledávají slova/obrázky podle jejich začátečního písmene nebo podle počtu slabik ve slově.

Reflexe:

Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí vybírání z pěti smajlíků.

METODICKÝ LIST 5: To jsem JÁ

Klíčová slova: komunikace, interakce, vztah, vyjadřování

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 min

Cíl: Aktivita se zaměřuje na posílení vztahů mezi žáky v třídním kolektivu. Žáci se navzájem dozvídají informace o svých spolužácích, to motivuje ke společné interakci a posiluje sociální vazby.

Pomůcky: Pracovní list, pomůcka na psaní.

Organizace práce a popis aktivity:

Aktivita je určena pro celou třídu, na počtu dětí nezáleží.
Na aktivitu, která je rozdělena do dvou částí, je vhodné vyčlenit celou vyučovací hodinu.

Postup:

1. **varianta aktivity:**

Žákům jsou rozdány pracovní listy. Každý žák si vylosuje jméno jednoho ze spolužáků a pokusí se na základě znalostí o daném spolužákovi pracovní list vyplnit (jméno, oblíbený sport, zájmy, domácí mazlíčci apod.). Poté jsou pracovní listy od dětí vybrány a rozdány podle jmen. Nakonec každý žák čte před ostatními vyplněný dotazník o své osobě a komentuje, která z položek je pravdivá a která nikoliv.

2. **varianta aktivity:**

Žákům jsou rozdány pracovní listy. Každý žák o sobě vyplní daný pracovní list kromě kolonky se jménem. Následně jsou všechny pracovní listy sesbírány na jednu hromadu. Žáci poté z hromady tahají jednotlivé listy, čtou je před celou třídou nahlas a hádají, komu daný pracovní list patří.

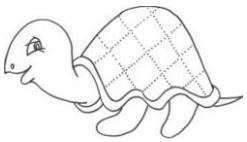
Reflexe:

Aktivitu je možné zakončit skupinovou diskuzí o nově získaných informacích o spolužácích, o tom, která z položek se byla pro vyplnění nejlehčí a která nejtěžší a také o tom, jaké výhody/nevýhody přináší znalost kamarádů.
Pracovní listy mohou být vystaveny ve třídě.
Do společného kalendáře je možné poznamenat narozeniny a svátky všech žáků.

To jsem JÁ

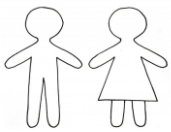
Jméno

Domácí mazlíček



Oblíbené jídlo

Rodina



Volný čas

Oblíbený předmět ve škole

Kniha, film, seriál, PC hra

Narozeniny, svátek

METODICKÝ LIST 6: Druhy vět

Klíčová slova: věta oznamovací, tázací, rozkazovací, přací

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Český jazyk a literatura

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: Aktivita: 5–10 min + Pracovní list: 15–30 min (dle individuálních potřeb žáků)

Cíl: Aktivita se zaměřuje na procvičení druhů vět. Žáci si zopakují, kdy se na konci věty píše tečka, otazník a vykřičník. Procvičí si určování a rozlišování vět oznamovacích, tázacích, rozkazovacích a přacích. Aktivita je zaměřena na postřeh a myšlení.

Pomůcky: Bzučáky/kartičky s interpunkcí, napsané/vytištěné věty, pracovní listy, diamant.

Organizace práce a popis aktivity:

Žáci jsou na začátku hodiny motivováni krátkým příběhem o ztraceném diamantu. Promění se na chvíli na detektivy, kteří musí projít školou detektivů, aby nám mohli pomoci najít zločince, který ukradl diamant. Aktivita se dělí na dvě části. První část je pohybová aktivita, druhá část zahrnuje individuální práci na pracovním listě. Třída je rozdělena na dvě skupiny. Každá skupina má tři bzučáky (případně kartičky), na kterých je nalepen obrázek s otazníkem, vykřičníkem nebo tečkou. U každého bzučáku sedí jeden žák. Pokud je zadána věta s interpunkcí uvedenou na bzučáku žáka, zmáčkne bzučák. Poté řekne, zda se jedná o větu oznamovací, tázací, rozkazovací nebo přací a odchází. Na jeho místo přichází spolužák. Takto se žáci mezi sebou střídají.

1. **kolo aktivity:**

Věty budou napsané na papíře. Napsaná věta se vždy položí před trojici se bzučáky. Podle interpunkce, která je na konci věty, zmáčkne žák bzučák, u kterého sedí.

(Až bude u bzučáku sedět žák se SP, zařadí se lehčí věta podle toho, u jakého bzučáku bude zrovna sedět. Například: Auto jede. / Jede auto, pozor! / Máš auto?)

2. **kolo aktivity:**

Aktivita bude probíhat stejně jako v prvním kole. Budou využity bzučáky, avšak nyní mají žáci za úkol poznat, o jakou větu se jedná podle intonace. Věty už bude paní učitelka jenom číst, žáci nebudou mít zrakovou oporu (tu lze využít v případě žáka se SP).

Pracovní list je zpracován ve třech variantách. Varianta 1 je méně obtížná než Varianta 2. Varianta 3 je pro žáky se sluchovým postižením. Po splnění všech úkolů je žákům poděkováno za pomoc při hledání diamantu a nalezený diamant je jim ukázán (vytištěný na papíře, vyrobený z papíru, využít lze nějaký šperk s kamínkem).

Reflexe:

Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí vybírání z pěti smajlíků.

Věty pro první kolo aktivity:

Těšíš se na Vánoce?

Už musím jít domů.

Kam odešla teta Jana?

Neskákej do vody, Honzíku!

Včera jsem napsala dopis Ježíškovi.

Ze stromů padá listí.

Kája maluje obrázek pro babičku.

Proč padá na podzim ze stromů listí?

Co se tady stalo?

Kde ses mi schovala?

Uteč, ať tě nechytí!

Neztrať peněženku!

Nezapomeň koupit rohlíky!

Kubo, pospěš si!

Věty pro druhé kolo aktivity:

Po dvoře skákala žába. Ještě před chvilkou ji Petr s Kájou viděli. „Kde jsi, žabko? Kam ses schovala? Nebo se bojíš? Neboj se nás! Ukaž se nám, žabičko!“ Ale žába ani muk. Krčí se pod kamenem. Klukům nevěří. „Kéž by se nám ještě ukázala!“

Honza má malou sestru. Jak se jeho sestra jmenuje? Jmenuje se Alenka. Alenka utekla z kočárku. Pojď honem nazpátek! Dávej pozor, ať neupadneš!

Kam odešla teta Jana? Teta šla se psem do parku. Pes tam skáče přes kaluže. Umazal se od bláta. Teta volá. Borku, neskákej!

Co se to do rána stalo? Všude je bílo. Poslední poupě v zahrádce povadlo. Růžičko, co ti je? Zavoň nám ještě trochu! Ale růžička neslyší. Spí. Copak ji už nikdo nevzkřísí? Jen počkejte na jaro! Pak uvidíte.

Varianta 1

Kdo ukradl diamant?

Zloděj ztratil svůj kód, podle kterého ho můžeš najít.

1. *Doplň k větám písmeno podle druhu vět.*

O – oznamovací
T – tázací
P – přací
R – rozkazovací

Jaké bude počasí?	_____	T
Dnes je zataženo.		_____
Vezměte si deštník!		_____
Kdo nenapsal domácí úkol?		_____
Smažte tabuli.		_____
Dávej pozor!		_____
Kdo přinese květiny?	_____	T

2. *Doplň interpunkční znaménko (tečku, vykřičník nebo otazník) na konec věty podle toho, jestli se jedná o větu oznamovací, rozkazovací nebo tázací.*

TEČKA – oznamovací/přací
OTAZNÍK – tázací
VYKŘIČNÍK – rozkazovací

K obědu bude smažený řízek a bramborový salát_____	TEČKA
Máš ráda pečené kuře_____	OTAZNÍK
Služba utírá stoly v jídelně_____	TEČKA
Nemluv u jídla_____	VYKŘIČNÍK
Kdo rozlil polévku_____	OTAZNÍK
Nepředbíhej v řadě_____	VYKŘIČNÍK

3. *Napiš rozluštěný kód postupně odshora dolů:*

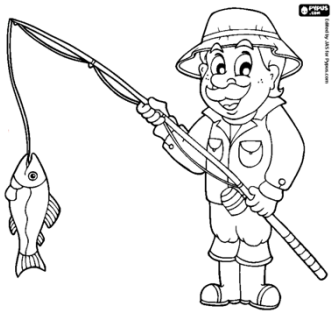
▬▬▬►►► ■■■▬▬▬■■■■■■▬▬▬♦♦♦ ∗∗∗ ♦♦♦ ●●● ∗∗∗ ●●●

O – oznamovací	►►►
T – tázací	▬▬▬
P – přací	▼ ▼ ▼
R – rozkazovací	■ ■ ■

tečka	♦♦♦
otazník	∗∗∗
vykřičník	●●●

4. *Zakroužkuj zloděje:*

■■■▬▬▬▬▬▬►►► ■■■■■■▬▬▬♦♦♦ ●●● ∗∗∗ ●●● ∗∗∗ ♦♦♦



▬▬▬►►► ■■■▬▬▬■■■■■■▬▬▬♦♦♦ ∗∗∗ ♦♦♦ ●●● ∗∗∗ ●●●

▬▬▬■■■►►► ▬▬▬▬▬▬■■■■■ ∗∗∗ ♦♦♦♦♦♦ ●●● ●●● ∗∗∗

Varianta 2

Kdo ukradl diamant?

Zloděj ztratil svůj kód, podle kterého ho můžeš najít.

1. *Doplň k větám písmeno podle druhu vět.*

Vašek byl v pátek na tréninku.	_____	O
Trenér volal.	_____	O
„Zrychlete		běh!“
__	_____	R
„Vydýchejte		se!“
__	_____	R
Potom se střílelo na branku.	_____	O
Kolik jsi střelil gólů?	_____	T
Pojedeš zítra na zápas?	_____	T
Máte všichni průkazky?	_____	T
Přijďte včas k autobusu!	_____	R

O – oznamovací
T – tázací
P – přací
R – rozkazovací

2. *Doplň interpunkční znaménko (tečku, vykřičník nebo otazník) na konec věty podle toho, jestli se jedná o větu oznamovací, rozkazovací nebo tázací.*

TEČKA – oznamovací/přací
OTAZNÍK – tázací
VYKŘIČNÍK – rozkazovací

Kam se děti vypravily_____	OTAZNÍK
Jedou na výlet do zoologické zahrady____	TEČKA
Rodiče jim přejí šťastnou cestu____	TEČKA

Ať se vám výlet vydaří ____ VYKŘIČNÍK

Kéž by nikoho nesežral medvěd____ TEČKA

3. *Napiš rozluštěný kód postupně od shora dolů:*

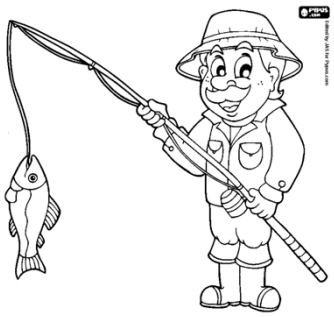
►►► ►►► ■ ■ ■ ■ ■ ■ ►►► ▬ ▬ ▬ ▬ ▬ ▬ ▬ ▬ ▬ ■ ■ ■ *** ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ●●● ♦ ♦ ♦

O – oznamovací	►►►
T – tázací	▬ ▬ ▬
P – přací	▼ ▼ ▼
R – rozkazovací	■ ■ ■

tečka	♦ ♦ ♦
otazník	***
vykřičník	●●●

4. *Zakroužkuj zloděje:*

►►► ►►► ■ ■ ■ ■ ■ ■ ►►► ►►► ►►► ▬ ▬ ▬ ▼ ▼ ▼ *** *** ♦ ♦ ♦ ●●● ●●●



►►► ►►► ■ ■ ■ ■ ■ ■ ►►► ▬ ▬ ▬ ▬ ▬ ▬ ▬ ▬ ▬ ■ ■ ■ *** ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ♦ ●●● ♦ ♦ ♦

■■■■■►►► ►►► ——————►►► ——— ►►► ●●● ♦♦♦ *** ●●● ●●●

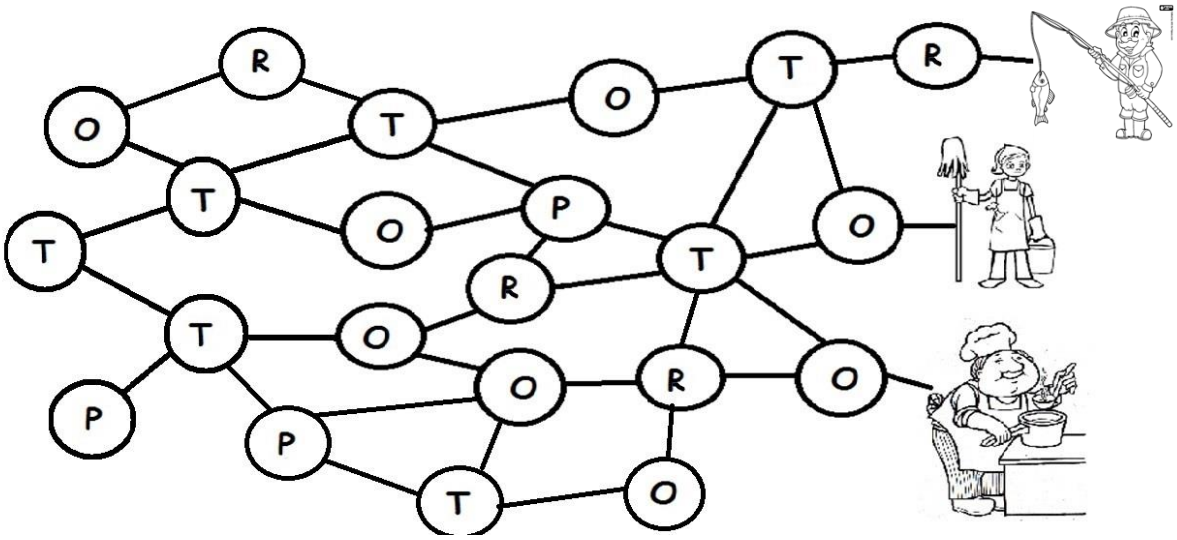
Varianta 3

Kdo ukradl diamant?

Zloděj ztratil svůj kód, podle kterého ho můžeš najít.

1. *Vybarvi písmeno podle druhu vět.*

O – oznamovací
T – tázací
P – přací
R – rozkazovací



<u>Věty:</u> Dnes je pěkný den. Co jsi včera jedl? Máš doma auto? Kéž by dnes nesněžilo. Vynes koš! Mám ráda zvířata.	Zapomněla jsem si doma klíče. Co máš dnes na svačinu? Jsem nemocná. Jdi pryč! Proč nejsi ve škole? Kdo je to? Nekřič!

METODICKÝ LIST 7: Pozadí a figura

Klíčová slova: obrázky, pozadí a figura, druhy vět

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Český jazyk a literatura

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 20–25 min

Cíl: Aktivita se zaměřuje na pozornost, grafomotoriku, zrakové vnímání, především na rozlišování pozadí a figury na papíře. U žáků je posílena komunikace a spolupráce. Cílem je překreslit či zapsat všechny předměty, které se vykytují na obrázku.

Pomůcky: Papírové lupy, čtyři obrázky jako předloha, čtyři čisté výkresy, tužky, lístečky s větami podle počtu dětí, lístečky i interpunkčními znaménky a začátečními písmeny druhů vět.

Organizace práce a popis aktivity:

Žáci jsou na začátku ústně motivováni. Tato aktivita navazuje na *Metodický list 6: Druhy vět,* kdy se žáci na chvíli stali detektivy, aby vypátrali ukradený diamant. Kvůli narůstajícímu počtu zločinů v našem okolí musí žáci absolvovat další zkoušku v detektivní škole, aby se zdokonalovali ve svých detektivních schopnostech. Důležitým znakem detektivů je jejich schopnost všímat si věcí a detailů, které mohou prozradit pachatele. Tuto schopnost si dnes žáci nacvičí.

Žáci budou rozděleni do čtyř skupin podle druhů vět. Každý žák dostane jednu větu. Bude to věta oznamovací, tázací, rozkazovací nebo přací. Žák si bude muset ve třídě najít stanoviště, na kterém bude lísteček se začínajícím písmenem druhu věty (O, T, R, P), lísteček s interpunkčním znaménkem na konci jejich věty, barevná lupa a stejnou barvou oblepený čistý výkres. Utvoří se čtyři skupinky: červených, modrých, zelených a žlutých. Na chodbě před třídou bude pro každou skupinku zvlášť vyvěšen obrázek, který bude ohraničený barvou jejich družstva. Na obrázku budou přes sebe se překrývající předměty. Úkolem žáků je doběhnout k obrázku a pomocí lupy si na něm najít předmět, který si zapamatují. Poté žák poběží zpět ke svému družstvu a na výkres překreslí či napíše předmět, který si zapamatoval. Může zapsat či nakreslit pouze jednu věc. Takto se budou postupně všichni ve skupince střídat jako ve štafetě. Štafetový kolík bude symbolizovat lupa, kterou žák předá svému spolužákovi ve družstvu, ještě než začne kreslit/psát, co si zapamatoval. Žák, který má v ruce lupu, běží k obrázku na chodbu. Lupa slouží nejen jako štafetový kolík, ale také jako pomůcka, přes kterou se žáci dívají na obrázek a vybírají si, kterou část překreslí.

Hra se může realizovat jako soutěž, kdy mezi sebou budou družstva soupeřit, kdo nejrychleji najde všechny předměty v obrázku. Při této variantě je nutné, aby měli žáci stejně obtížné obrázky se stejným počtem předmětů. Dále je také důležité, aby žáci znali přesný počet předmětů, které hledají. Druhý způsob se dá uskutečnit bez časového limitu, kdy se žáci snaží na obrázku najít co nejvíce předmětů, avšak bez časové tísně. Pro rychlejší družstva je na chodbě vyvěšen bonusový obrázek s předměty.

Reflexe:

Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí vybírání z pěti smajlíků.

Věty pro rozřazení do skupin:

OZNAMOVACÍ

Maminka šla nakupovat.

Mám dneska velkou chuť na jahody.

Slunce se brzy sklání k západu.

Anička si hrála v pokojíčku.

Za čtrnáct dní končí školní rok.

Jelen nosí parohy.

Do města zavítal podzim.

Vlaky se rozjíždějí na všechny strany.

Veronika a Jakub rádi chodí do školy.

Sýkora je žlutozelená.

TÁZACÍ

Byla jsi celý den hodná?

Přinesla jsi mi čokoládu?

Umíš plavat?

Má čáp jednu nohu?

Je Lukášek doma?

Kam mám ráno přijít?

Kdy pojede náš vlak?

Budeš dnes odpoledne doma?

Kdo tě naučil lézt na stromy?

Kde jsi byl tak dlouh

PŘACÍ

Kéž mi donese mléčnou čokoládu.

Kéž bych našel svoje boty

Kéž už přiletí čápi.

Ať jedeme k moři.

Kéž už nastanou prázdniny.

Kéž by bylo pěkné počasí.

Ať se vám víkend vydaří.

Ať se vám něco pěkného zdá.

Ať se vám na horách líbí.

Kéž bychom se zase brzy setkali.

ROZKAZOVACÍ

Kup mi něco dobrého!

Pojď sem, Janičko!

Sýkorko, zazpívej mi!

Utíkejte do lesa!

Nedělejte tady hluk!

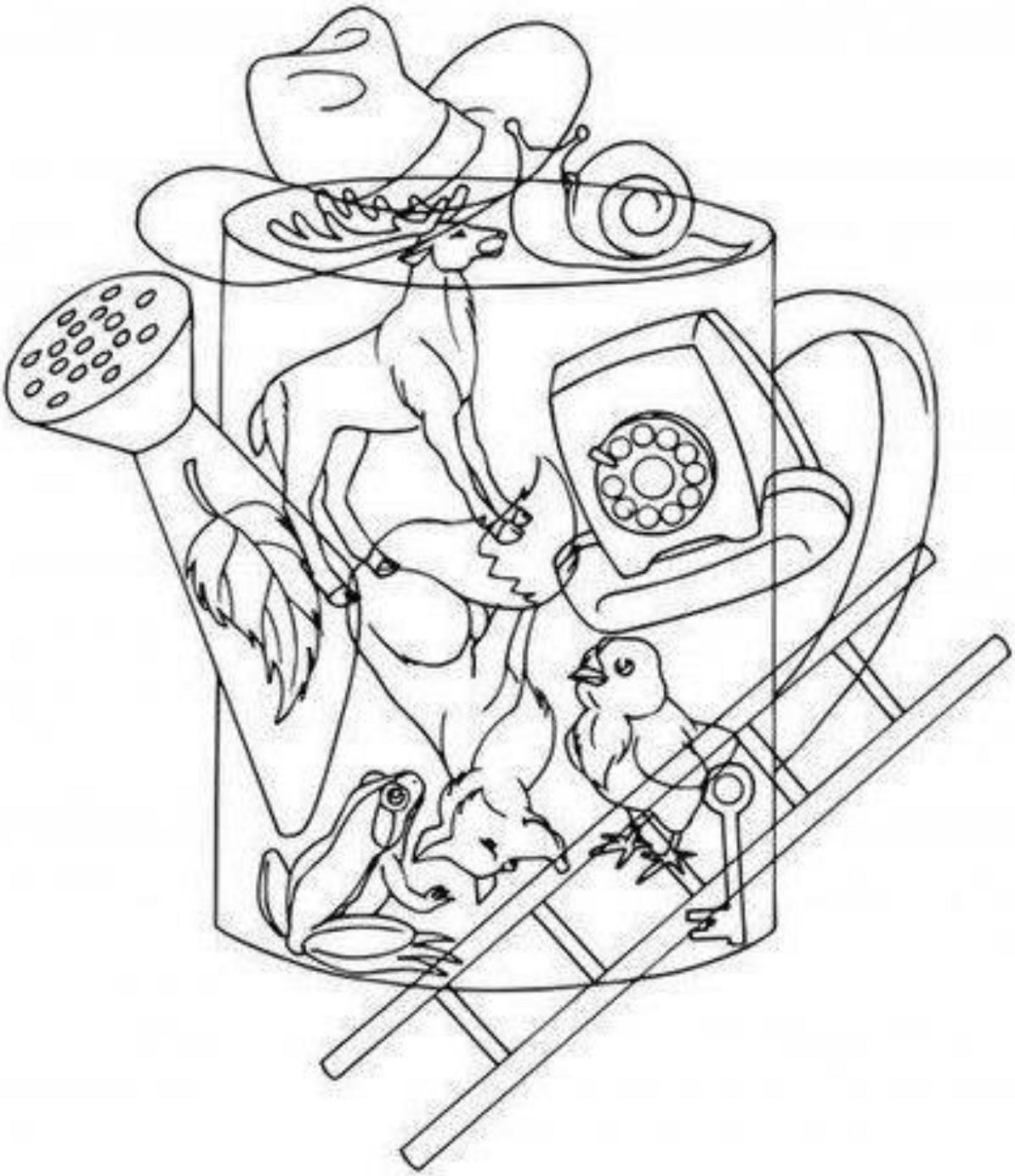
Pomozte mamince s těmi taškami!

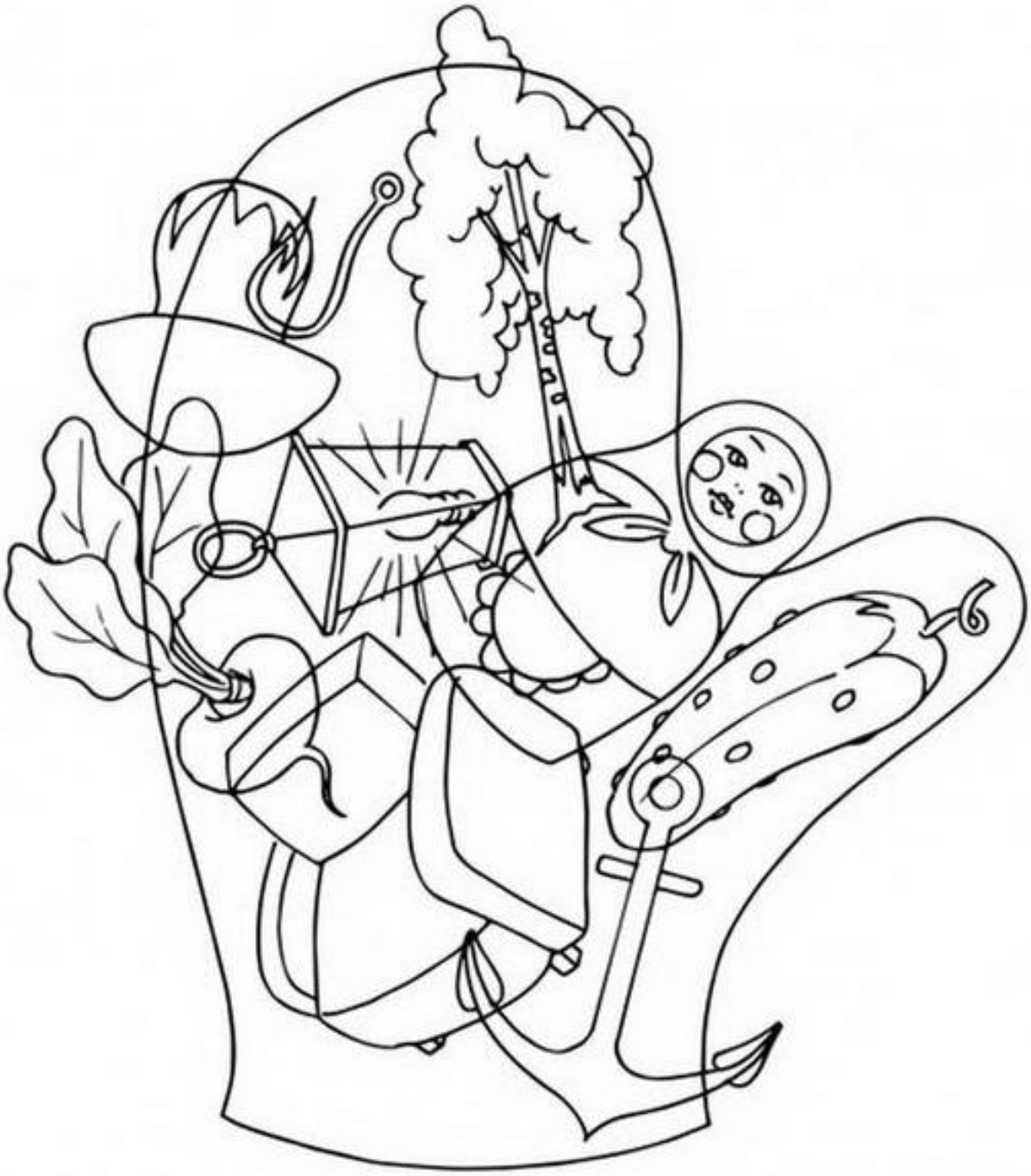
Dejte pozor na vlak!

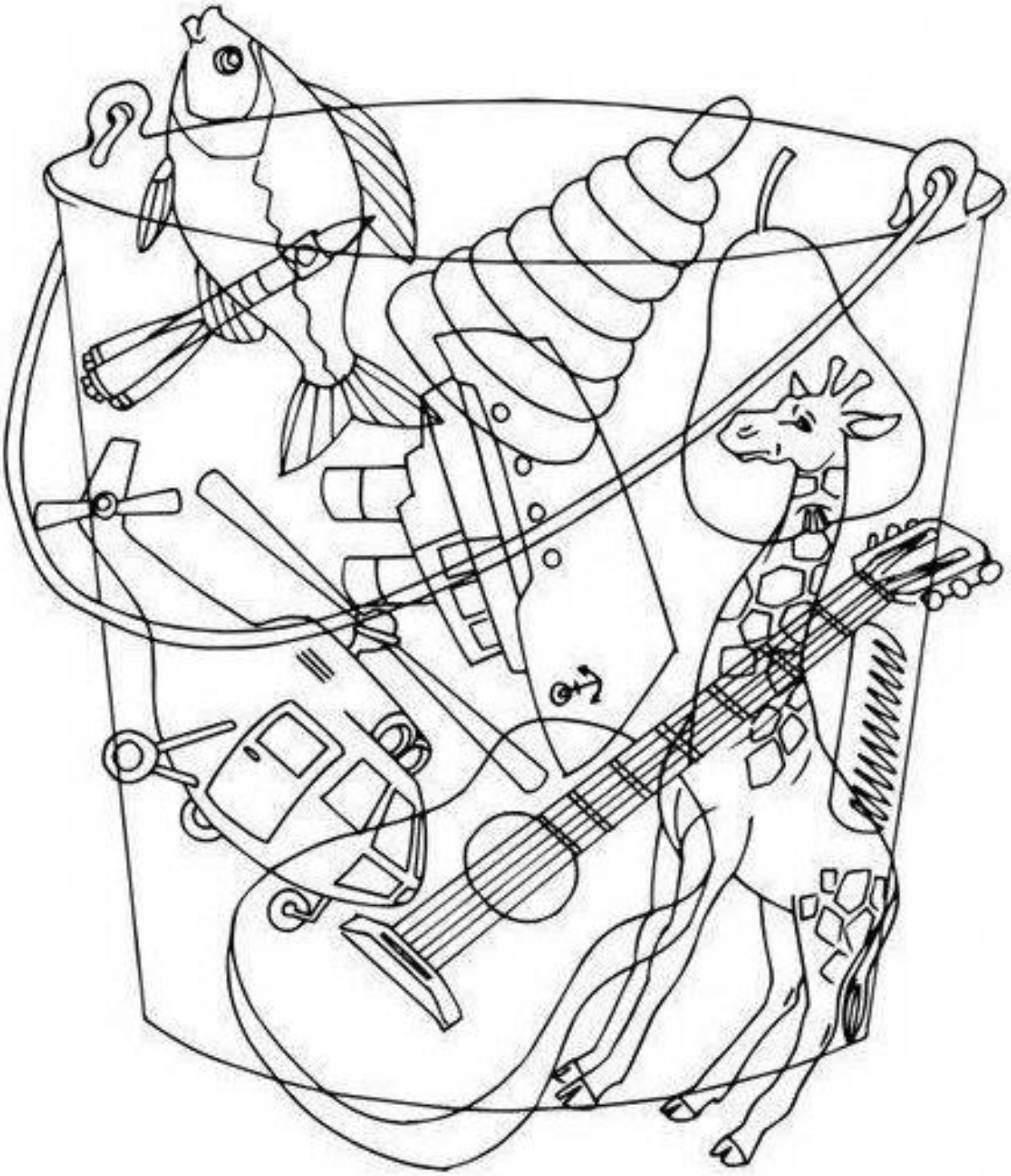
Tak už dost!

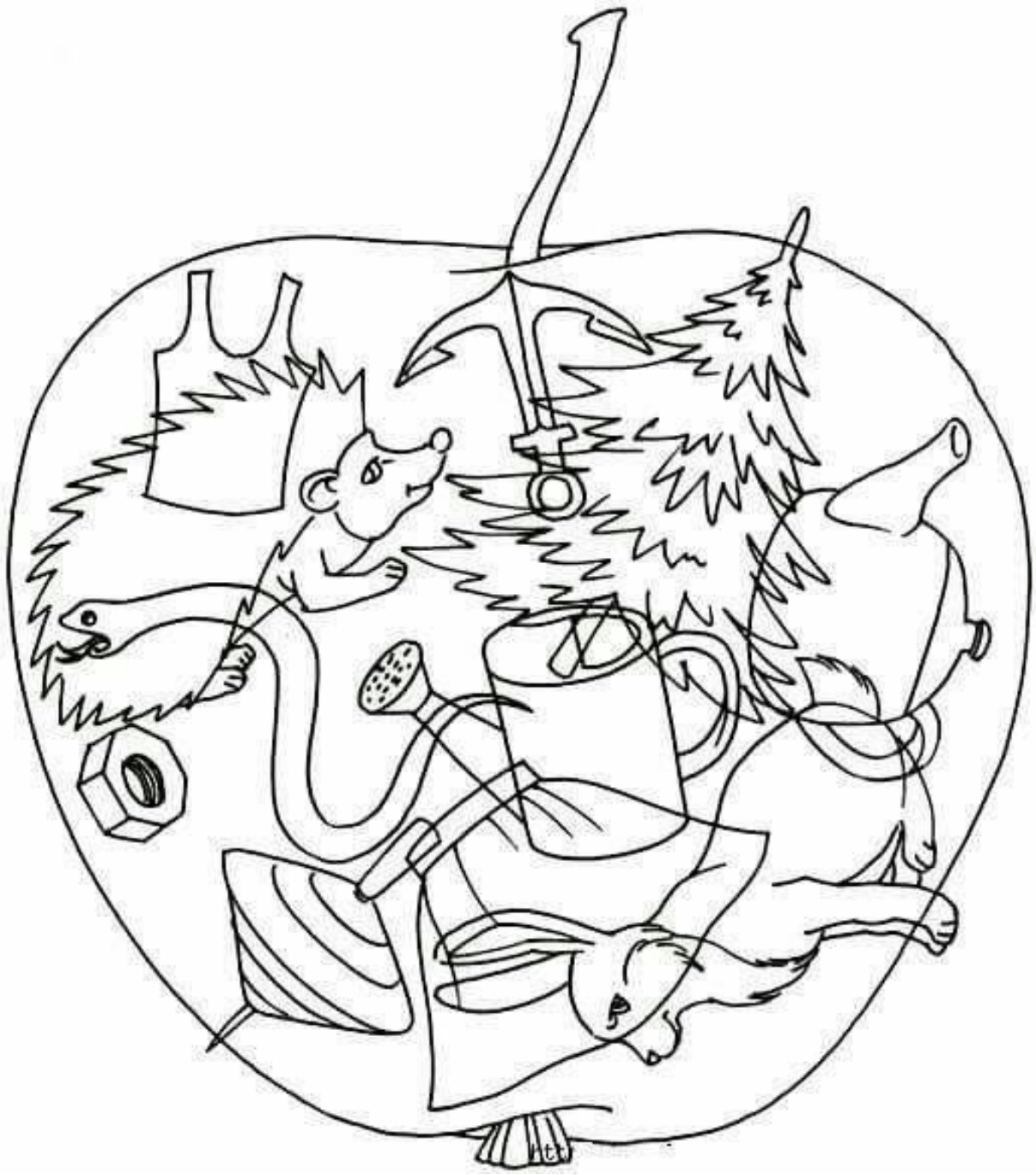
Nekřičte v lese!

Neběhejte po chodbě!









METODICKÝ LIST 8: Slon

Klíčová slova: hra, postřeh, spolupráce, paměť, sluchové vnímání, pozornost

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Český jazyk a literatura

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 10 min

Cíl: Aktivita rozvíjí zábavnou formou koncentraci, postřeh, paměť a sluchové vnímání dětí a podporuje jejich spolupráci.

Pomůcky: Žádné

Organizace práce a popis aktivity:

Žáci se rozdělí na dvě skupiny, každá skupinka bude hrát odděleně stejnou hru, aby se žáci víckrát prostřídali. Hru je ale možné hrát i s celou třídou.

Žáci vytvoří kruh, uprostřed kterého stojí učitel, který vždy ukáže na jednoho z žáků a současně řekne „slon“. Žák, na kterého ukáže, vytvoří z rukou co nejrychleji chobot a jeho sousedé mu udělají pomocí svých rukou velké uši. Až si žáci princip hry osvojí, je možné přidat další prvky – např. „žirafu“, „krávu“ nebo „toustovač“.

Když učitel ukáže a řekne „žirafa“, daný žák zůstane stát a bude představovat vysokou žirafu, žáci stojící vedle něj si musejí dřepnout. V případě, že učitel řekne „kráva“, žák, na kterého ukázal, dá před sebe ruce palci dolů a vedle něj stojící kamarádi ho za palce chytí a naznačí dojení mléka. Jakmile učitel řekne „toustovač“, dva žáci se spojí rukama tak, aby žák, na kterého učitel ukázal, byl mezi nimi. Tento žák pak začne vyskakovat jako topinka z toustovače.

Reflexe:

Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí vybírání z pěti smajlíků.

METODICKÝ LIST 9: Vánoční potterovský turnaj

Klíčová slova: dárek, kouzlo, Harry Potter, úkol, zlaťák, kletba

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Český jazyk a literatura

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 60 min

Cíl: Aktivita posiluje u žáků komunikaci a spolupráci. Cílem je splnit všechny úkoly na stanovištích a něco nového se u toho naučit.

Pomůcky: Listy papíru s vánočními zvyky/obrázky, obrázky zvířat (nemusí být), papírky se slovy, klapky na uši (4), šátky (4), papírky s povoláním/zpráva.

Organizace práce a popis aktivity:

Aktivita je inspirována sérií filmů o Harry Potterovi. Na začátku hodiny jsou žáci ústně motivováni: Proměníme se na studenty Školy čar a kouzel v Bradavicích. Jelikož Harry Potter zůstával přes Vánoce v Bradavicích sám, tak nedostával žádné dárky. My jako správní kouzelníci chceme, aby Harry nebyl smutný, proto se pro něj pokusíme nějaké dárky získat. To však nebude jednoduché, cesta k nim bude nesnadná, plná úkolů, čar a kouzel. Možná se budete muset utkat i se zlými kouzelníky.

Dle filmu budou žáci rozděleni do čtyř skupin podle kolejí v Bradavicích (Havraspár, Mrzimor, Nebelvír, Zmijozel). Rozdělení do skupin proběhne losováním erbů z „Moudrého klobouku“, tak jak tomu bylo v Harry Potterovi.

Aby žáci dárky získali, musí projít přes čtyři stanoviště, kde je bude čekat několik nelehkých úkolů, které budou vyžadovat odvahu a úsilí. Stanoviště budou rozmístěna různě po škole (dvě ve třídě a dvě na chodbě). Všechny úkoly jsou zaměřeny na oblast surdopedie a téma Vánoce.

1. **stanoviště: Zapovězený les**

   - *Motivace:* Čeká vás první překážka na cestě za dárky. Musíte projít přes Zapovězený les, kde vás čeká mnoho nástrah. Cesta nebude jednoduchá, musíte se pohybovat pouze po cestě, která je tvořena z vánočních zvyků a symbolů.

   - Po chodbě jsou umístěny listy papíru s napsanými vánočními zvyky či symboly, které se týkají Vánoc. Pro žáka se sluchovým postižením budou vánoční symboly a zvyky znázorněny obrázkem. V lese žáky čeká několik nástrah v podobě zvyků či

symbolů, které nejsou vánoční. Úkolem každého žáka je přejít les. Při šlápnutí na špatný zvyk či symbol následuje trest (např. pět dřepů).

2. **stanoviště: zvířata**

- *Motivace:* Do cesty se vám postavil zlý kouzelník, který vás pomocí čar a kouzel chce proměnit ve zvířata, která se umí dorozumívat pouze znakovým jazykem. Nenechte se zastrašit! Máte šanci se s kouzelníkem utkat a pokud ho porazíte, nebude Vám dál stát v cestě.

- Na začátku se skupinka naučí realizovat několik znaků v českém znakovém jazyce (cca šest). Poté utvoří dvojičky (v případě lichého počtu jednu trojici). Aby přemohli kouzelníka, musí společnými silami utvořit jeden ze znaků, který se naučili (příklad: dvojice může znázornit psa – jeden žák dělá pravou ruku, druhý žák dělá levou ruku a společně předvedou znak; trojice může znázornit kočku – jeden žák dělá pravou ruku, druhý žák dělá levou ruku a třetí žák poskytne obličej, před kterým se znak utvoří). Každé dvojici budou přiděleny jiné znaky (cca tři). Znaky zvířat: pes, kočka, želva, motýl, kráva, žába aj.

3. **stanoviště: zaklínadlo**

- *Motivace:* Lord Voldemort se dozvěděl, že chcete Harrymu Poterrovi dát na Vánoce dárky. Jelikož je to Harryho nepřítel, rozhodl se na vás seslat kletbu Sperudito, která vás připravila o sluch, a kletbu Conjunctivitus, která vám zhoršila i zrak. Naštěstí Lord Voldemort neví, kdo všechno se snaží dárky pro Harryho sehnat, takže kouzlo zasáhlo jen polovinu z vás. Díky tomu vás mohou vaši kamarádi ze zakletí vysvobodit, ale nebude to lehké.

- Děti vytvoří dvojice (začarovaný + nezačarovaný). Začarovanému se zavážou oči šátkem a na uši se mu dají klapky – aby nic neviděl a nic neslyšel. Úkolem nezačarovaného žáka je vpisovat velká tiskací písmena do dlaně začarovaného (daktylografika). Každá dvojice dostane slovo, které musí vepsat do dlaně kamarádovi, který pak musí poznat, jaké slovo mu kamarád do dlaně vepsal. Jedině tak bude vysvobozen a navrátí se mu zrak i sluch (podle času může být začarovaná i druhá polovina – žáci se prostřídají). Slova: strom, židle, stůl, postel, jahoda, auto, vejce, tužka, škola, míč, lopata, svíčka, kytka, jablko aj.

- Pokud by bylo stanoviště rychle hotové, mohou se žáci pomocí dotyků či slov navádět po určité cestě vytvořené z papírů. Pravé rameno – krok doprava, levé rameno – krok doleva, dotyk mezi lopatky – krok vpřed.

4. **stanoviště: čarování**

- *Motivace:* Ocitli jste se na místě, kde jste kouzelnou mocí ztratili řeč. Působí zde kletba Silencio (člověk nemůže mluvit, i když otevírá ústa). Vaší jedinou možností, jak se dorozumět a získat tak další zlaťáky na dárek, je využít řeč těla (pantomima). Toto je poslední překážka, která vás čeká před získáním dárků pro Harryho.
- *1. varianta:* Jeden ze skupiny bude ostatním předvádět nějakou činnost, věc, povolání. Zbytek skupinky bude hádat. Všichni se prostřídají. Zvolila bych povolání (zahradník, kuchař, malíř, učitel, lékař, zedník, řidič/taxikář, fotograf).
- *2. varianta:* Celá skupinka může předvést nějakou zprávu/informaci nebo může sehrát určitý příběh/pohádku (např. nějaký příběh, který se žákům na začátku přečte). Aby žákům bylo možné porozumět, necháme je domluvit se na tom, jak příběh sehrají – až potom budou začarování kouzlem Silencio.

Na stanovištích budou žáci sbírat čarodějnické zlaté mince, za které mohou po projití všech stanovišť Harrymu koupit dárek. Dárky, které po projití všech stanovišť koupí, si nakonec mohou nechat, jelikož Harry se s nimi o ně podělí. Každý dostane malý pytlíček nějakých bonbónů (medvídci, lentilky či Jelly Beans).

Reflexe:

Na konci proběhne zhodnocení pomocí smajlíků.

METODICKÝ LIST 10: Místa si vymění

Klíčová slova: komunikace, společné zájmy, koníčky, pohyb, zima

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 10 min

Cíl: Aktivita se zaměřuje na posílení vztahů mezi žáky v třídním kolektivu. Žáci si prostřednictvím pohybové aktivity o sobě sdělují informace a hledají, co mohou mít společného s ostatními. Navzájem se dozvídají o zájmech nebo oblíbených činnostech, které mají společné.

Pomůcky: Židličky (o jednu méně, než je celkový počet hráčů).

Organizace práce a popis aktivity:

Aktivita je určena pro celou třídu, na počtu dětí nezáleží.

Postup:

Děti vytvoří kruh ze židlí, přičemž ten, kdo stojí uprostřed kruhu, židli nemá. Uprostřed kruhu stojí vedoucí hry a říká větu, která začíná vždy stejným způsobem: „Místo si vymění ten, kdo…“ (např. má rád matematiku, umí hrát na hudební nástroj, rád čte, má bratra…). Všichni, kteří se s větou ztotožňují, ihned vstanou ze své židle a musí si sednout jinam. Poté, co si žáci místa vymění, může vedoucí pokračovat v další větě.

Pokud žáci hru bezproblémově zvládají, může si vedoucí po vyřčení věty sednout na jednu z volných židlí a přenechat své místo některému ze žáků. Ten vymyslí vlastní větu, která platí pro něj a pro další žáky, aby mohl při výměně obsadit prázdnou židli. Žák, který nestihne obsadit žádnou ze židlí, zůstává opět uprostřed a opět vymýšlí další větu atd.

Reflexe:

Aktivita bude zhodnocena prostřednictvím smajlíků nebo případně diskuzí s žáky o tom, jak se jim aktivita líbila a jak je bavila.

Tipy na dokončení vět:

Místo si vymění ti, kteří…

- mají doma nějaké zvíře
- umí hrát na hudební nástroj
- rádi malují
- mají sourozence
- letošní zimu postavili sněhuláka
- umí lyžovat
- dostali k Vánocům knížku
- mají rádi čokoládu
- si o Vánocích zazpívali koledy
- mají rádi sníh
- rádi bobují a sáňkují
- rádi hrají hokej
- byli o víkendu bruslit
- se dneska těšili do školy
- jsou žáky druhé třídy
- rádi jedí ovoce
- na Štědrý večer se dívali na pohádku
- rádi sportují

METODICKÝ LIST 11: Sochy

Klíčová slova: hra, neverbální komunikace, spolupráce, zrakové vnímání, paměť

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a zdraví

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 10–15 min

Cíl: Aktivita rozvíjí zábavnou formou neverbální komunikaci, koncentraci, paměť, zrakové vnímání dětí a podporuje jejich myšlení.

Pomůcky: žádné.

Organizace práce a popis aktivity:

Žáci se rozdělí do dvojic (při lichém počtu může s dětmi hrát i učitel). Rozřazení proběhne pomocí pexesa. Každý žák dostane obrázek a bude si ve třídě muset najít kamaráda, který má stejný obrázek, tím vzniknou dvojice, které se libovolně rozmístí ve třídě.

Žáci si zahrají hru *Sochaři*. Jeden z dvojice se promění v sochu, která znázorňuje povolání nebo zvíře. Socha nesmí vůbec mluvit, může pouze prozradit, zda bude předvádět povolání nebo zvíře. Socha se může hýbat, znázorňovat určitý pohyb – hlavně u povolání. Druhý z dvojice hádá, jakou sochu jeho kamarád předvádí, a snaží se ji co nejpřesněji napodobit. Po uhádnutí si sochař se sochou role vymění.

Aktivita se může hrát i ve variantě *Slepí sochaři*, kdy jeden z dvojice – ten, který hádá – má zavázané oči a pomocí hmatu zjišťuje, jak je jeho kamarád postavený. Snaží se uhádnout, co kamarád předvádí, a co nejpřesněji sochu napodobit.

Hru je možné hrát i s celou třídou, kdy jeden žák předvádí a zbytek třídy hádá. Po celou dobu aktivity děti drží bobříka mlčení, který začíná již při hledání dvojice.

Reflexe:

Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí vybírání z pěti smajlíků.

Povolání:	**Zvířata:**
kuchař/ka	had
malíř/ka	čáp
řidič/ka	žába
zahradník/zahradnice	ryba
krejčí/švadlena	zajíc
uklízeč/ka	pes
učitel/ka	lev
dělník/dělnice	slon
doktor/ka	pták
kadeřník/kadeřnice	nosorožec
zpěvák/zpěvačka	žirafa
voják/vojákyně	kočka
sportovec/sportovkyně	kráva

METODICKÝ LIST 12: Desatero správné komunikace

Klíčová slova: desatero, osoba se sluchovým postižením, komunikace, předsudky

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a zdraví

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 30–40 min

Cíl: Aktivita rozvíjí žákům přehled o světě osob se sluchovým postižením, naučí je, jak se má správně komunikovat s osobou se sluchovým postižením. Cílem je odbourat předsudky, umět nabídnout pomoc a nebát se komunikovat s osobou se sluchovým postižením.

Pomůcky: žádné.

Organizace práce a popis aktivity:

Dětem je předvedena scénka o komunikaci s osobou se sluchovým postižením. Scénka ukazuje situaci, kdy na autobusové zastávce čeká neslyšící dívka, která si čte knihu. Přichází k ní slyšící dívka, která se chce zeptat, kdy má autobus přijet. Když zjišťuje, že je dívka s knihou neslyšící, netuší, jakým způsobem se jí má zeptat. Scénka tak ukáže špatné i správné způsoby, jak navázat komunikaci s neslyšícím, slyšící dívka také může spolupracovat s dětmi ve třídě a žádat je o radu.

Po této ukázce budou děti rozděleny do pěti skupinek. Rozřazení proběhne rozpočítávací metodou s využitím prstů (palec, ukazováček, prostředníček, prsteníček, malíček).

Skupinky si sesednou k sobě a jejich úkolem bude společně vymyslet pět pravidel správné komunikace s osobou se sluchovým postižením (např. Jak upoutat pozornost osoby se sluchovým postižením? Co dělat a nedělat za přítomnosti osoby se sluchovým postižením? Jak se dorozumět s osobou se sluchovým postižením, když neovládáme znakový jazyk? atd.). Na vypracování pravidel bude mít skupinka 15 minut. Poté každá skupinka svá pravidla odprezentuje před celou třídou a na závěr dostane každý žák vytištěné desatero komunikace s osobou se sluchovým postižením. Po aktivitě může následovat ještě krátká diskuse, které body v desateru se shodují s body, které prezentovali žáci.

Varianta pravidel pro žáka se sluchovým postižením:

Žák se sluchovým postižením bude mít k dispozici kartičky se způsoby chování, které se týkají komunikace s neslyšícím. Jeho úkolem bude rozřadit dané způsoby chování do dvou sloupců na vhodné a nevhodné. Tato varianta aktivity může být použita i pro celou skupinku.

Texty kartiček:

1. Když chci mluvit s neslyšícím, který se na mě nedívá, zaklepu mu jemně na rameno, aby si mě všimnul.
2. Když chci mluvit s neslyšícím, který se na mě nedívá, pořádně s ním zatřesu, aby si mě všimnul.
3. Důležité je hodně křičet, aby mi neslyšící rozuměl.
4. Důležité je mluvit přirozeně, příliš nekřičet ani nemluvit moc rychle.
5. Když mluvím s neslyšícím, je důležité stát k němu čelem a udržovat oční kontakt, aby mohl odezírat.
6. Když mluvím s neslyšícím, je nejvhodnější stát k němu zády, aby mi neviděl do obličeje.
7. Pokud mi neslyšící zpočátku nerozumí, obrátím oči v sloup a odejdu, protože to nemá cenu.
8. Pokud mi neslyšící zpočátku nerozumí, nechovám se netrpělivě a zkouším říct danou větu jinak.
9. Když mluvím s neslyšícím, je důležité se ptát, jestli mi rozumí a chápe, co mu chci říct.
10. Když mluvím s neslyšícím, je zbytečné se ho ptát, jestli rozumí tomu, co říkám.

Reflexe:

Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí vybírání z pěti smajlíků.

Desatero komunikace s osobami se sluchovým postižením

1. **Před rozhovorem s člověkem se sluchovým postižením navážeme zrakový kontakt.** Pokud se na nás nedívá, můžeme jej upozornit lehkým dotykem na rameno, paži nebo předloktí, že s ním chceme hovořit. Zrakový kontakt udržujeme po celou dobu rozhovoru.
2. **Každého člověka se sluchovým postižením se zeptáme, zda chce mluvit, odezírat, psát nebo používat znakový jazyk.** Otázku můžeme i napsat.
3. **Odezírání bez pomoci sluchu není spolehlivá metoda vnímání mluvené řeči, dochází při ní často k omylům. Úspěšnost odezírání je velmi snížena při fyzické či psychické nepohodě.** Odezírající osobě předem sdělíme téma hovoru. Mluvíme obráceni čelem k ní, naše tvář musí být osvětlena, nesmíme pohybovat hlavou nebo si zakrývat ústa. Dbáme na zřetelnou výslovnost a mluvíme volnějším tempem při zachování přirozeného rytmu řeči. Zdůrazňujeme klíčová slova. V případě potřeby opakujeme sdělení jinými slovy.
4. **Při hovoru s nedoslýchavým člověkem nezvyšujeme hlas a nekřičíme.** Zajistíme vhodné poslechové podmínky bez okolního hluku.
5. **Doprovází-li člověka se sluchovým postižením tlumočník či jiná osoba, vždy oslovujme přímo člověka, se kterým jednáme, nikoliv jeho doprovod.**
6. **Člověku se sluchovým postižením předem vysvětlíme, jakou spolupráci od něj budeme potřebovat.**
7. **Důležité dotazy raději opakujeme a neváháme ani použít písemnou formu.** U neslyšících uživatelů znakového jazyka je bezpečnější počkat na tlumočníka.
8. **Občas požádáme, aby nám člověk se sluchovým postižením svými slovy sdělil, co nám rozuměl** (nikdy se neptáme, zda nám rozuměl). Ptáme se zásadně vždy po každém důležitém sdělení.
9. **Při neúspěšné komunikaci máme na paměti, že jde o důsledek sluchového postižení.** Proto k takovému člověku přistupujeme se stejným respektem a ohledem na důstojnost jako k člověku bez postižení. Neprojevujeme netrpělivost, neomezujeme komunikaci, ale snažíme se najít cesty, jak se vzájemně lépe dorozumívat.
10. **Pro získání potřebných znalostí nestačí tento text,** protože komunikační preference každé osoby se sluchovým postižením mohou být jiné. Proto je nutno projevit vstřícnost a ochotu přizpůsobit se dorozumívacím možnostem každého jedince se sluchovým postižením.

(Strnadová, 2009, online).

Desatero komunikace s neslyšícím

1. **Navažte oční kontakt.**

   Dříve, než s osobou se sluchovým postižením začnete mluvit, je třeba se přesvědčit, že o vás ví. Navažte proto vždy kontakt, například poklepáním na rameno.

2. **Zeptejte se, jak chce komunikovat.**

   Přesněji: zeptejte se, zda chce váš neslyšící protějšek mluvit, odezírat, psát nebo používat znakový jazyk. Otázku můžete i napsat. Pokud budete s konkrétním neslyšícím jednat častěji, poznamenejte si jeho komunikační preferenci.

3. **Ať je vám vidět na ústa.**

   Tím, že vám neslyšící protějšek uvidí na ústa, mu umožníte odezírat. Neotáčejte se tedy stranou nebo zády, dívejte se stále na neslyšícího. Nestůjte zády ke zdroji světla. Najděte si pozici, kdy vy budete stát ke zdroji světla čelem nebo bokem a neslyšící zády nebo bokem.

   Nezakrývejte si ústa rukou, nepodpírejte si bradu, nežvýkejte.

4. **Mluvte přirozeně.**

   Nehovořte příliš rychle, nekřičte, neslabikujte. Nepomáhá ani zdůrazněná artikulace, naopak ztěžuje odezírání.

5. **Řekněte, o co vám jde.**

   Člověku se sluchovým postižením předem vysvětlete, jakou spolupráci od něj budete potřebovat.

6. **Používejte známá slova.**

   Vyhněte se cizím a složitým výrazům, používejte jednoduché věty. Neslyšící nejsou s českým jazykem v tak častém kontaktu jako slyšící, je tedy pro ně obtížnější. Nepochopí ironii.

7. **Ujistěte se, že vám rozumí.**

   Poproste neslyšícího partnera, aby vám sdělil, co vyrozuměl. Neptejte se: „Rozuměl jste mi?“ Ptejte se: „Co jste mi rozuměl?“

   Pokud se komunikace nedaří nebo potřebujete získat přesný údaj, nebojte se použít papír a tužku. I v písemné komunikaci však volte jednoduchý jazyk a pamatujte na zpětnou vazbu.

8. **Mluvte přímo na neslyšícího.**

   Neslyšící bývají často zraňováni tím, že lidé nemluví s nimi, ale o nich. Proto se v komunikaci obracejte na neslyšícího, nikoli na jeho doprovod nebo tlumočníka, pokud je přítomen. Pokud se komunikace odehrává ve skupině, sdělte neslyšícímu alespoň téma hovoru, aby se necítil vyčleněn.

9. **Přizpůsobte se.**

   Komunikační preference každého neslyšícího mohou být různé, vycházejte proto z konkrétní situace a z potřeb daného člověka. Nepodléhejte svým předsudkům a očekáváním. Když něčemu nerozumíte, zeptejte se.

10. **Chraňte osobní důstojnost neslyšícího.**

    Při neúspěšné komunikaci vezměte v úvahu, že se jedná o důsledek postižení. Vyvarujte se netrpělivosti a neomezujte zbytečně komunikaci. Raději se snažte nalézt cesty, jak si porozumět lépe.

(Šilhavá, 2020, online)

METODICKÝ LIST 13: Uzel

Klíčová slova: komunikace, spolupráce, pohyb

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a zdraví

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 30 min

Cíl: Aktivita se zaměřuje na posílení vztahů mezi žáky v třídním kolektivu. U žáků je prostřednictvím pohybové aktivity podporována týmová spolupráce a komunikace.

Pomůcky: Aktivita je vhodná do předmětu tělesná výchova. Pomůcky závisí na typech úkolů v opičí dráze.

Organizace práce a popis aktivity:

Aktivita je určena pro celou třídu, na počtu dětí nezáleží.

Postup:

Děti jsou rozděleny do tří skupin. Každá skupina se postaví do kruhu, děti zavřou oči, dají před sebe jednu ruku a snaží se chytit ruku někoho dalšího. Když každé z dětí někoho drží, natáhnou před sebe všichni druhou ruku a proces se opakuje. Potom otevřou oči a mají za úkol se společně rozmotat.

Zamotání a následné rozmotání může proběhnout opakovaně podle toho, jak bude hra žáky bavit. Po rozmotání zůstává každá skupinka spojena v kruhu a snaží se projít opičí dráhou a plnit různé pohybové úkoly tak, aby byl udržován tvar kruhu a aby nedošlo k rozpojení.

Reflexe:

Aktivita bude zhodnocena prostřednictvím smajlíků a případně diskuzí s žáky o tom, jak se jim aktivita líbila, jak probíhala spolupráce ve skupinkách a jak obtížné pro ně bylo plnit jednotlivé pohybové úkoly.

METODICKÝ LIST 14: Lovci pokladů

Klíčová slova: řeč, komunikace, spolupráce, interakce, plánování

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a společnost, Matematika a její aplikace

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 min

Cíl: Cílem aktivity je posílení komunikační interakce mezi žáky v třídním kolektivu a zároveň rozvoj, upevnění a posílení matematických dovedností.

Pomůcky: Papír na poznámky a výpočty, natištěné bomby s příklady, barevné papírky, rozstříhaný barevný papír s potiskem, psací potřeby, truhla se zámkem.

Organizace práce a popis aktivity:

Aktivita je určena pro celou třídu. Žáky je vhodné rozdělit do čtyř týmů podle barev.

Motivace: Z dětí se stanou lovci pokladů, kteří objevili truhlu s pokladem, která je ale zabezpečená ochranným kódem. Kód však není to jediné, co poklad chrání. Kolem truhly jsou rozmístěny bomby, které žáci musí nejprve zneškodnit, aby se k truhle s pokladem dostali. Tím však jejich úkol nekončí. Zámek lze odemknout pouze čtyřmístným číselným kódem. Aby žáci kód získali, musí společně spojit všechny svoje síly. Po zneškodnění bomb zůstaly v místnosti kolem truhly střepy (nastříhané části barevného papíru dle barvy týmu), které je potřeba posbírat, aby se o ně někdo nezranil. Žáci tyto střepy musí posbírat a složit k sobě. Po složení obrazce získá každý tým jednu číslici (těžší varianta: složí obrazec, na kterém bude složitější příklad, než byl na bombách, a jeho vypočítáním každému týmu vyjde jedna číslice). Žáci z týmů se musí spojit a zadat společně číselný kód do zámku na truhle. Pokud bude správný, truhla se otevře a oni získají poklad. Kód se bude zadávat postupně podle námi vyvolávaných barev – barvy koberečků, které jsou ve třídě: modrá, vínová, červená a růžová.

Postup:

Každý tým pracuje na vyhrazeném místě tak, aby nerušil ostatní skupiny – každý má svůj kobereček podle barvy týmu. Týmy dostanou obrázky bomb, na kterých budou natištěny příklady na sčítání, odčítání, číselné řady apod. (tolik bomb, kolik je žáků v týmu, aby počítali všichni). Úkolem žáků je příklady správně vypočítat, čímž bombu zneškodní.

Ve druhé fázi hledají žáci ve třídě (na chodbě) rozmístěné kousky papíru podle barvy jejich týmů, které musí složit v obrazec (varianta se složitějším příkladem nebo varianta s číslem kódu). Posledním krokem je, aby se všechny týmy spojily v jeden, který zadá číselný kód. Pokud je číselný kód správný, truhla se otevře a žáci získají poklad – bonbony / zlaté čokoládové penízky.

Také je možné sbírat střepy v igelitových rukavicích, aby se děti o střepy nezranily, aby si odpočinuly od počítání a aktivita je ještě více bavila. Zároveň je tím ztížená manipulace se střepy i závěrečné skládání. Případně mohou děti plnit při sbírání různé pohybové úkoly (např. skákat snožmo nebo po jedné noze).

Reflexe:

V rámci reflexe můžeme s dětmi hovořit o tom, kdo skupinu vedl. Jak probíhala komunikace mezi členy? Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí vybírání z pěti smajlíků.

Rozstříhané příklady – střepy:

(20 + 13) – 32 = 1

(30 + 10) – 31 = 9

(60 – 58) + 5 = 7

(30 – 30) + (20 – 20) = 0

---›› kód: 1970

METODICKÝ LIST 15: Smysly

Klíčová slova: zrak, sluch, čich, chuť, hmat

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 min

Cíl: Cílem aktivity je rozvoj smyslů žáků a posílení vzájemné spolupráce na stanovištích.

Pomůcky: Obrázky k losování (oko/ucho, ruka, nos/ústa), vytištěné pracovní listy ke stanovišti zrak, psací potřeby, sluchové pexeso, kousky mrkve nakrájené na určité tvary, obrázek s rozmístěním chutí na jazyku, skleničky s různým obsahem (česnek, zubní pasta, mýdlo, skořice, hřebíček, káva, kmín, Alpa, pepř, ocet), obrázek Pichtova psacího stroje, modely písmen, zápis v Braillově písmu.

Organizace práce a popis aktivity:

Aktivita bude rozčleněna na tři stanoviště (zrak + sluch, chuť + čich, hmat). Na těchto stanovištích budou děti plnit různé úkoly týkajících se konkrétních smyslů. Každé stanoviště může trvat různě dlouhou dobu podle zájmu dětí, pro potřeby vyučovací hodiny budou vedoucí na jednotlivých stanovištích volit aktivity (jejich počet i délku) tak, aby pobyt dětí na každém stanovišti odpovídal 10 minutám a aktivita se bez problémů stihla i se závěrečným zhodnocením. Před začátkem aktivity budou děti rozděleny do tří skupinek podle vylosovaných obrázků (ucho/oko, ruka, nos/ústa), v těchto skupinkách se pak budou pohybovat po jednotlivých stanovištích. Skupinka začíná na tom stanovišti, jehož obrázek si vylosovala.

Postup:

1. stanoviště **ZRAK + SLUCH**

   Toto stanoviště bude umístěno ve třídě, blízko dataprojektoru. Může být umístěno i v lavicích, ale volila bych spíše práci v kroužku.

   a) Prvním úkolem bude hledání rozdílů na obrázcích (viz obr. 1). Skupinka bude rozdělena na dvě podskupinky a v těchto podskupinkách budou společně hledat rozdíly. Obrázky, které chybí, mohou žáci zakroužkovat nebo dokreslit.

   b) Ve druhém úkolu budou tvořit optické klamy. Dětem bude na vytištěném obrázku či pomocí dataprojektoru předvedena ukázka několika klamů. Žáci sdělí, co vidí na obrázku č. 2. V případě obrázku č. 3 žáci budou hádat, která čára je delší, poté si je

společně přeměří. V případě obrázku č. 4 budou mít žáci za úkol nahlas přečíst barvy podle toho, které vidí.

c) Třetím úkolem bude zahrát si sluchové pexeso. Žáci utvoří dvojice/trojice – podle počtu dostupných pexes.

d) Poslední aktivita tohoto stanoviště bude hra *Kuřátko pípni*. Jeden žák bude mít zavázané oči, případně se jen otočí k dětem zády. Učitel ukáže na jednoho ze spolužáků a ten promluví, například pozdraví a řekne jméno žáka se zavázanýma očima. Úkolem žáka se zavázanýma očima je uhádnout, který ze spolužáků na něj mluví. Takto se hra bude hrát, dokud se všichni neprostřídají.

2. stanoviště: **ČICH A CHUŤ**

a) Žáci sedí v řadě nebo kruhu, mají zavřené oči. Mezi nimi postupně kolují skleničky s různým obsahem (česnek, zubní pasta, mýdlo, skořice, hřebíček, káva, kmín, Alpa, pepř, ocet…). Děti čichají ke sklenicím a snaží se uhádnout, co je obsahem skleničky.

b) Žáci mají zavřené oči a do úst dostávají vždy kousek mrkve vykrojený do určitého tvaru (kolečko, trojúhelník, čtverec…). Mají za úkol poznat, jaký tvar mají zrovna v ústech. Tuto aktivitu mohou hrát i v menších skupinkách nebo ve dvojicích.

c) Žákům je ukázán obrázek jazyka (č. 5) s rozmístěním jednotlivých chutí. Zopakují si, jaké chutě jsme schopni vnímat, a dozvědí se, že chutě vnímáme díky chuťovým pohárkům rozmístěným na jazyku. Naučí se, které části jazyka obsahují největší množství chuťových pohárků specializovaných pro danou chuť.

3. stanoviště: **HMAT**

a) Děti jsou seznámeny se zápisem jednotlivých písmen v Braillově písmu, mohou si zápisy osahat a prohlédnout. Poté jsou seznámeni také se zápisem textu v Braillově písmu. Děti se dozvídají, pro koho je tento způsob zápisu určen, na fotografii také mohou vidět Pichtův psací stroj.

b) Děti zkouší pouze podle hmatu rozpoznat písmena abecedy.

c) Děti se mohou rozdělit do dvojic a vzájemně si vepisují do dlaně nebo do zad písmena, čísla nebo symboly, vzájemně si je hádají.

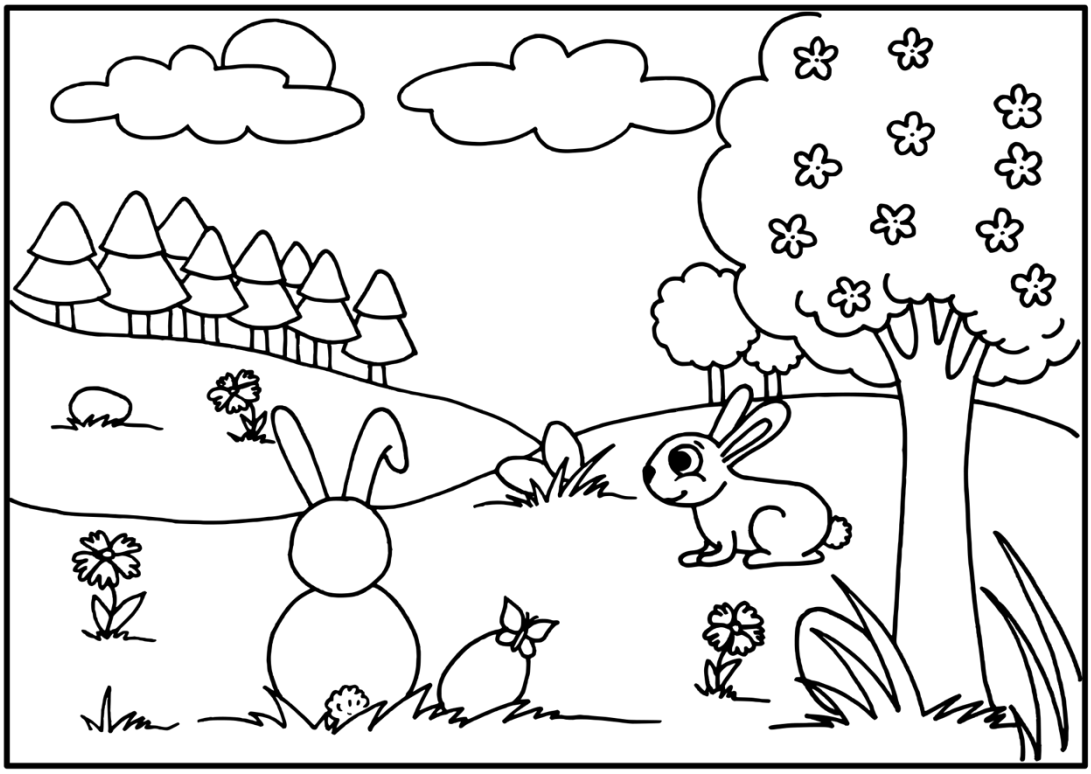
d) Jedno z dětí má zavázané oči a po hmatu se snaží poznat kamaráda.

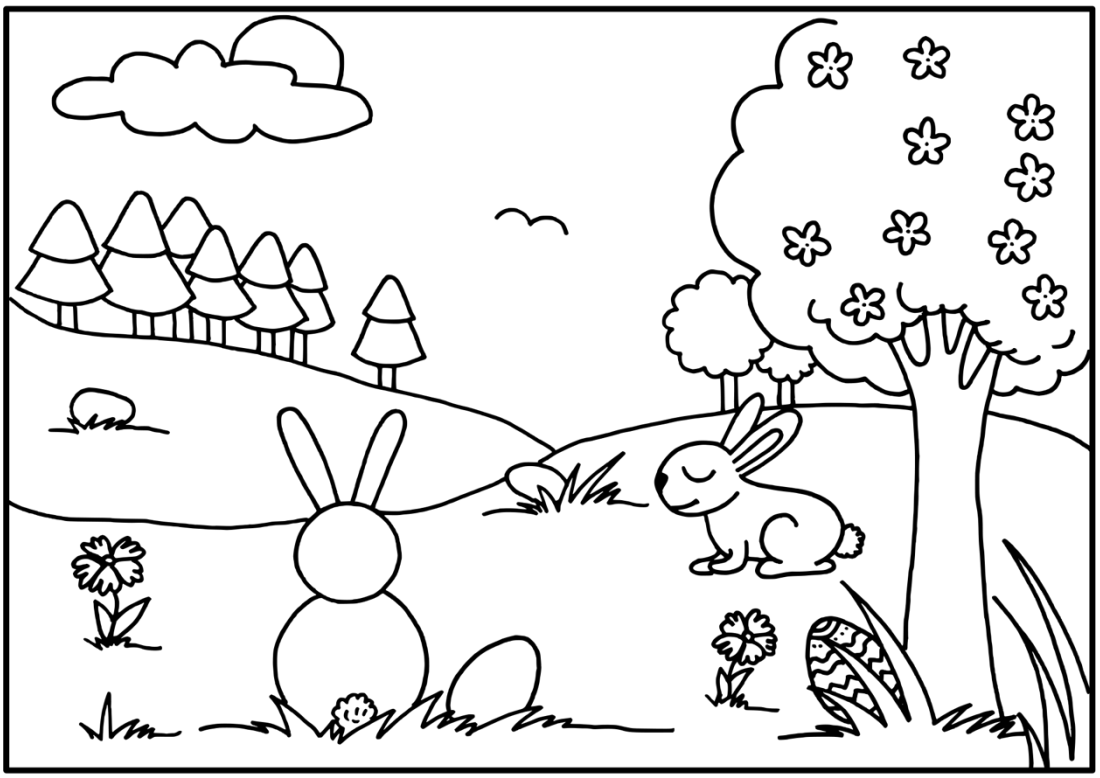
Reflexe:

Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí vybírání z pěti smajlíků. Hodnocení může být doplněno o krátkou reflexi, kde žáci sdělí, které stanoviště jim připadalo lehké/těžké, které je nejvíce bavilo a co jim činilo potíže.

Obrázek 1

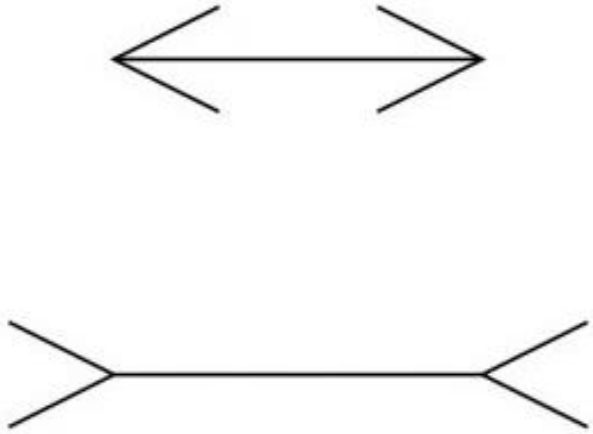
Najdi 10 rozdílů





©Konvalinova.com

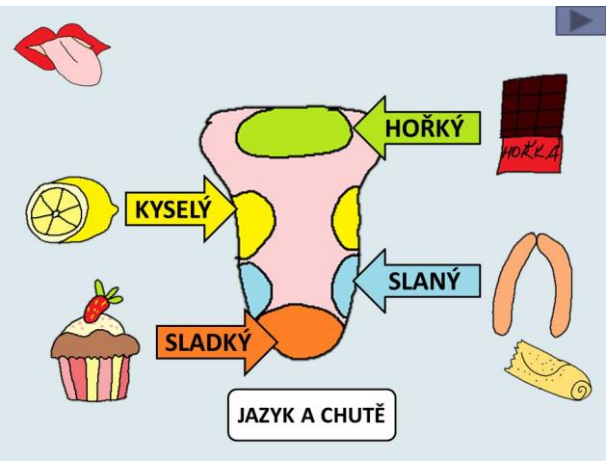
Obrázek 2



Obrázek 3

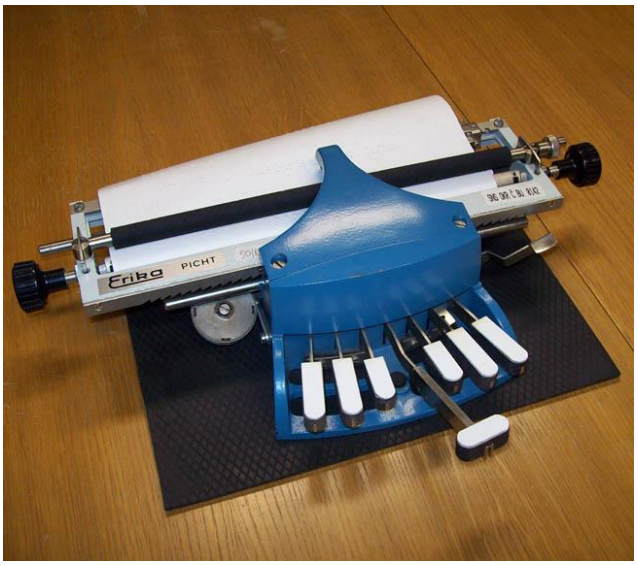
Obrázek 4

Obrázek 5 – chuťové pohárky na jazyku



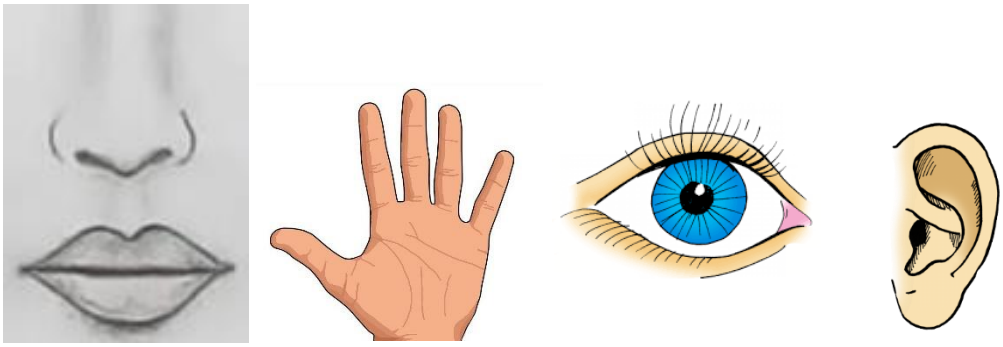
Zdroj: viz seznam zdrojů za metodickými listy.

Obrázek 6 – Pichtův psací stroj



Zdroj: http://www.tyflokabinet-cb.cz/braill.htm

Obrázek 7 – obrázky sloužící k rozřazení dětí do skupinek a následně i stanovišť (možné rozkopírovat podle přesného počtu dětí)



Zdroj: viz seznam zdrojů za metodickými listy.

METODICKÝ LIST 16: Socu, baci, vira

Klíčová slova: postřeh, pohyb, paměť, tanec

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a zdraví

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 10 min

Cíl: Pohybová aktivita u žáků zábavnou formou rozvíjí postřeh, motoriku a utužuje kolektiv.

Pomůcky: žádné.

Organizace práce a popis aktivity:

Žáci stojí v lavicích tak, aby všichni dobře viděli na vyučujícího, který dětem předcvičuje pohyb na určitá slova písničky. Na začátku, ještě než se pustí písnička, vyučující s dětmi jednoduché pohybové vzorce nacvičí. Poté, co je všichni budou zvládat, se pustí písnička. V této hře jde také o rychlost, jelikož tempo písničky se zrychluje, takže děti musí mít pohybové vzorce řádně osvojené.

Písnička Soco Bate Vira: https://www.youtube.com/watch?v=OfJss-nviEk

Reflexe:

Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí výběru z pěti smajlíků doplněného o diskuzi s žáky na téma, jak se jim aktivita líbila.

METODICKÝ LIST 17: Cesta

Klíčová slova: spolupráce, grafomotorika, myšlení, komunikace

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Jazyk a jazyková komunikace

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 10 – 15 min

Cíl: Aktivita rozvíjí zábavnou formou grafomotoriku, podněcuje žáky ke komunikaci a spolupráci. Učí žáky také vzájemně si důvěřovat, spolehnout se na sebe a dávat srozumitelné pokyny.

Pomůcky: Pracovní listy s předkreslenou cestou, popř. čisté papíry, psací potřeby.

Organizace práce a popis aktivity:

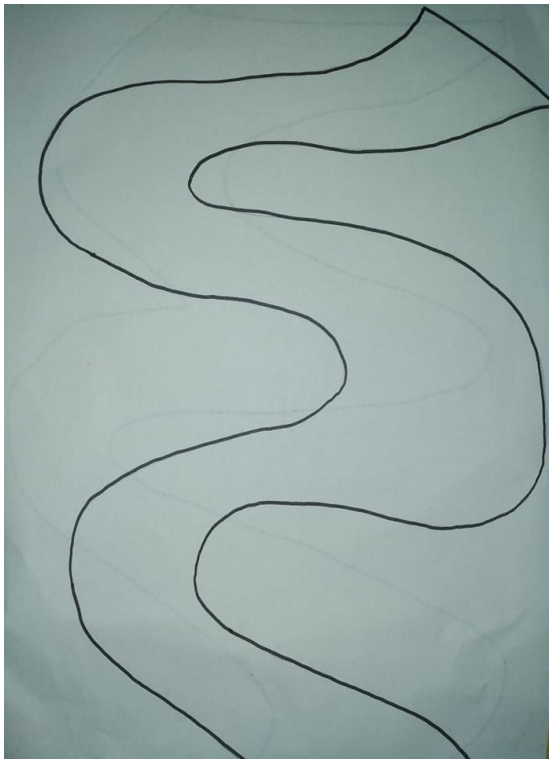
Žáci utvoří dvojice. Jelikož bude aktivita probíhat v lavicích, zůstanou sedět na svém místě a utvoří dvojici s kamarádem v lavici. Každá dvojice dostane papír, na kterém bude vyznačena cesta (šířku cesty lze přizpůsobit dle věku žáků). Jeden z dvojice položí hrot tužky na začátek cesty a zavře oči. Druhý ve dvojici bude kamaráda navádět tak, aby prošel s tužkou cestou a nevybočil z ní. Může využívat různých pokynů (zastav, doprava, doleva, nahoru, zatáčka atd.). Cílem každé dvojice je, aby se dostali na konec cesty. Poté si žáci své role vymění.

Tuto aktivitu lze ztížit zúžením cesty, případným nepravidelným zatočením cesty. Žáci si také mohou vymyslet a nakreslit vlastní cestu, kterou budou procházet.

Reflexe:

Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí vybírání z pěti smajlíků. Žáci mohou sdělit, jak se jim dařila spolupráce ve dvojicích, jestli pro ně bylo těžší navigovat, nebo naopak procházet cestou se zavřenýma očima. Mohou si povídat, jak se jim dařilo procházet cestou, jestli měli obavy, že z ní vyjedou, nebo důvěřovali tomu, kdo je naváděl. Také si mohou sdělit, jakými pokyny naváděli, když byli v roli navigátora.

Ukázka cest:



METODICKÝ LIST 18: Kresebný diktát

Klíčová slova: spolupráce, prostorová orientace, myšlení, komunikace, kresba

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Umění a kultura

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 10 min

Cíl: Aktivita rozvíjí zábavnou formou prostorovou a pravolevou orientaci, zrakové vnímání a podněcuje žáky ke komunikaci a spolupráci.

Pomůcky: Předlohy obrázků, čisté papíry, psací potřeby.

Organizace práce a popis aktivity:

Žáci utvoří dvojice. Jelikož bude aktivita probíhat v lavicích, zůstanou sedět na svém místě a utvoří dvojici s kamarádem v lavici. Jeden z dvojice dostane papír, druhý předlohu obrázku. Žák s předlohou má za úkol popsat obrázek druhému z dvojice tak, aby ji byl schopen nakreslit. Poté si žáci své role vymění.

Reflexe:

Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí vybírání z pěti smajlíků. Žáci mohou sdělit, jak se jim dařila spolupráce ve dvojicích a jak se jim podařilo obrázek překreslit, jestli to pro ně bylo těžké.

Zdroj: https://hobby.magazinplus.cz/1277- (14.3.2021)

Zdroj: http://program.autiste.cz/seznameni/?category=domov&group=obyvak (14.3.2021)

METODICKÝ LIST 19: Počítací pexeso

Klíčová slova: pexeso, sčítání, odčítání

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Matematika a její aplikace

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 10 min

Cíl: Aktivita se zábavnou formou zaměřuje na procvičení početních operací, jako je sčítání a odčítání. Dále se zaměřuje na posílení komunikace mezi dětmi.

Pomůcky: 13× sada kartiček pexesa pro 26 žáků.

Organizace práce a popis aktivity:

Úkolem žáků bude si zahrát sčítací pexeso, které se hraje jako běžné pexeso, avšak s čísly. Dvojice kartiček bude tvořit příklad a jeho výsledek. Žáci budou pracovat v lavicích po dvojicích, jak spolu sedí. Nebo se mohou rozřadit do dvojic podle příkladů – příklad a jeho výsledek.

Reflexe:

Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí vybírání z pěti smajlíků.

50 + 12	62	69 – 30	39
50 + 50	100	80 + 10	90
8 + 7	15	12 + 5	17
40 – 20	20	90 – 30	60
100 – 60	40	89 – 5	84
27 – 3	24	58 – 7	51
11 + 5	16	22 + 6	28
7 + 7	14	38 + 7	45
66 – 6	60	78 – 5	73
99 – 7	92	85 – 5	80

METODICKÝ LIST 20: Princezna

Klíčová slova: příběh, slova, počáteční písmeno, rýmy, myšlení, tvořivost

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Český jazyk a literatura

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 min

Cíl: Aktivita rozvíjí myšlení a kreativitu žáků, procvičuje jejich znalosti abecedy, schopnost vytvářet souvislý příběh a rýmy.

Pomůcky: Čisté papíry, psací potřeby, kartičky s rýmy, čisté kartičky a řády.

Organizace práce a popis aktivity:

Třída je předem informována, že očekává vzácnou návštěvu – nečekaně přijede princezna. Je ale zvykem a slušností tak významnou osobu zabavit a věnovat se jí, aby se na návštěvě nenudila. O princezně je známo, že má ráda nejrůznější vyprávění, příběhy a hrátky se slovy, proto budou žáci plnit následující úkoly, aby princeznu zabavili.

1. úkol:

Princezna má ráda hraní si se slovy, žáci se tedy posadí do kroužku na koberec a každý má za úkol vždy říct jedno slovo, jehož počáteční písmeno bude následovat v abecedě za počátečním písmenem slova předchozího. Takto postupně vyjmenují celou abecedu, např.: ananas, bláto, cibule atd. Slova na sebe nemusí nijak navazovat. Žáci si tímto procvičí abecedu a upevní slovní zásobu, která se jim bude hodit v dalším úkolu.

2. úkol:

Princezna ráda poslouchá příběhy. Úkolem každého z žáků bude vytvořit co nejdelší větu/příběh, jehož jednotlivá slova budou začínat písmeny podle abecedy. Mohou vynechat písmena s diakritikou a vkládat pomocná slova mimo abecedu. Každé slovo, které patří do abecedy, žák zvýrazní barevně. Např.: Adélka měla babičku, která celý den věnovala energii svým fialkám na zahradě.

Kdyby byla aktivita na některé žáky příliš těžká, mohou vymýšlet jednotlivá slova na písmena v abecedě, která na sebe nemusí navazovat. Žáci, kteří budou chtít, pak mohou své věty přečíst nahlas.

3. úkol:

Princezna má ráda veršování, proto budou žáci tvořit rýmy. V jedné části třídy budou kartičky se slovy (např. míč, les, kolo, mrak, …). Ve druhé části třídy budou čisté kartičky. Žák si vždy vezme jednu čistou kartičku a půjde s ní ke kartičkám, na kterých jsou napsaná slova. Jedno ze slov si vybere a na čistou kartičku napíše rým (např. vybere si slovo „míč“ a na čistou kartičku napíše „klíč“). Danou kartičku pak odnese princezně a může si jít pro další kartičku, dokud nebudou všechny kartičky vyčerpány.

Varianta této aktivity pro žáka se sluchovým postižením může probíhat tím způsobem, že pro něj budou místo čistých kartiček připraveny kartičky se slovem a obrázkem. Vždy si jednu vezme a půjde ke kartičkám v druhé části třídy, kde najde správnou dvojici. Slovo z druhé dvojice napíše na první kartičku, kterou přinese princezně. Např. bude mít na kartičce napsáno „drak“, takže bude muset vyhledat kartičku se slovem „mrak“.

Závěr aktivity:

Je vhodné, aby třídu skutečně navštívila princezna (člověk v hezkých šatech a s korunkou na hlavě), která bude děti v průběhu plnění úkolů děti motivovat a chválit, tleskat jim a pozitivně hodnotit jejich snažení. Na závěr, při svém odchodu, rozdá každému řád „Dvorního mistra zábavy“, který si děti budou moci přilepit například na tričko.

Reflexe:

Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí vybírání ze smajlíků a případně diskuze s žáky o tom, který z úkolů je bavil nejvíc, co jim šlo, co jim naopak přišlo obtížnější a proč. Žáci si mohou vzájemně přečíst věty, které vytvořili.

Příklady slov k tvoření rýmů:

les, pes, ves, pec, kec, klec, lano, seno, mrak, drak, frak, hlas, vlas, klas, opice, slepice, koule, boule, míč, klíč, rýč, vosa, kosa, liška, šiška, myška, kočka, vločka, čočka, most, kost, tužka, hruška, stužka, lednička, konvička, kravička, travička, pánev, konev, měsíc, zajíc, hračka, značka, holka, kouká, kluk, buk, srnka, trnka, vata, pata, maso, laso, poupě, doupě, láska, páska, domek, stromek, hůl, kůl, sůl, půl, řeč, křeč, puk, luk, doupě, poupě, ponožka, stonožka, karta, Marta, Jana, Hana, vana, strana, duben, buben, žabák, zobák, štika, tiká, dýchá, píchá, babička, krabička, perníček, Jeníček, mýdlo, křídlo, mráček, vláček, sáček, míček, flíček, svíčka, víčka, sklíčka, líčka, peří, měří, puška, muška, sádlo, pádlo, prádlo, vepř, pepř, kos, nos, láska, sázka, svět, květ, rameno, semeno, koleno, poleno, veš, pleš, lež, věž

les

pes

mrak

drak

opice

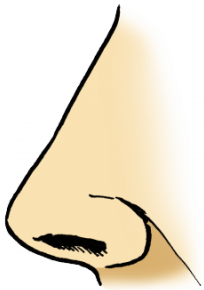
slepice

liška

šiška

domeček

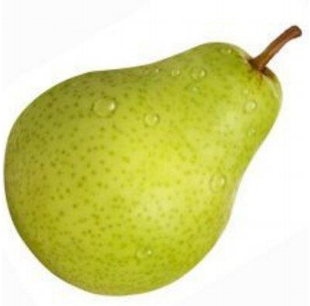
stromeček



noc

kos

tužka



hruška

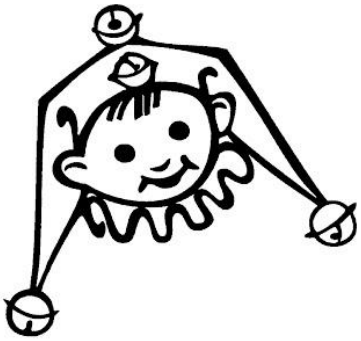
míč

klíč

měsíc

zajíc

Řád (dar od princezny):



DVORNÍ MISTR ZÁBAVY

METODICKÝ LIST 21: Skřítek, kouzelník a obr

Klíčová slova: komunikace, spolupráce, pohyb, paměť

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a zdraví

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: Libovolný čas, hra může probíhat tak dlouho, dokud děti nepřestane bavit.

Cíl: Aktivita u žáků prostřednictvím pohybové aktivity podporuje týmovou spolupráci, komunikaci, je zacílena také na postřeh a paměť žáků.

Pomůcky: Čisté papíry, psací potřeby, kartičky s rýmy, čisté kartičky a řády.

Organizace práce a popis aktivity:

Aktivita je určena pro celou třídu, na počtu dětí nezáleží. Aktivita je vhodná ven nebo do tělocvičny.

Postup:

Tato hra se hraje vždy na dvě skupinky. Skupinky, které spolu soupeří, se postaví čelem proti sobě. Hráči skupinky stojí vedle sebe na startovní čáře. Mezi startovní čárou jedné a druhé skupinky je mezera. Za sebou mají skupinky cílovou čáru, ke které budou běhat. Hra probíhá ve stylu kámen, nůžky, papír + červení a bílí. Než se hra odstartuje, hráči se tajně domluví, kterou postavu budou představovat, jestli skřítka, obra nebo kouzelníka. Skřítek přelstí obra (je silnější než obr), ale kouzelník ho začaruje (je slabší než kouzelník). Kouzelník začaruje skřítka (je silnější než skřítek), ale obr ho zašlápne (je slabší než obr). Obr zašlápne kouzelníka (je silnější než kouzelník), ale skřítek ho přelstí (je slabší než skřítek). Každý tvor má svůj signál (nějak se předvádí). Kdo předvádí skřítka, ten mírně podřepne v kolenou, strouhá prsty mrkvičku a říká: pidli-pidli-pidli. Kdo předvádí kouzelníka, ten zamává rukou nad hlavou, jako by v ní držel kouzelnickou hůlku a řekne: čáry-máry-fuk. Kdo předvádí obra, ten zvedne obě ruce nad hlavu, zadupe a přitom řekne: dupy-dupy-dup.

Hra probíhá tak, že se skupinka nejprve tajně domluví, kterou postavu si vybere. Pak se postaví na startovní čáru a až vedoucí řekne „teď“, všichni hráči z obou skupin předvádí postavu, kterou si vybrali. Ta skupinka, která je slabší, se co nejrychleji otočí a běží za svou cílovou čáru. Ti, kteří jsou silnější, slabší skupinku honí. To znamená, že pokud jedna skupinka předvede skřítky a druhá kouzelníky, skřítci utíkají a kouzelníci je honí a to hned ve

chvíli kdy si uvědomí, kdo je silnější a kdo slabší. Pokud silnější skupinka chytí před cílovou čárou alespoň dva hráče slabší skupinky, získává bod. Pokud si skupinky vyberou stejnou postavu, jejich úkolem je doběhnout rychleji než druhá skupinka za cílovou čáru. Ti, kterým se to podaří dřív, získávají bod.

Mezera mezi startovními čarami je důležitá hlavně u mladších dětí, aby měly dostatek času si uvědomit, kdo je silnější (nesmí být ani moc velká, ani moc malá). Před začátkem hry je vhodné s dětmi procvičit, kdo je silnější, a naučit se jednotlivé pohybové vzorce postav (skřítka, obra a kouzelníka).

Pokud by byla aktivita pro děti moc náročná, učitel může ve chvíli, kdy děti začnou předvádět postavy, říct, kdo je silnější, aby nedocházelo k zaseknutí hry tím, že žádné z dětí nebude vědět, kdo má koho honit.

Reflexe:

Zhodnocení by mohlo proběhnout alternativní formou – vyjádřením radosti vlastním tělem – případně reflexí dětí, jak se jim v aktivitě dařilo, zda se jim zdála aktivita těžká, zda je bavila, či naopak.

METODICKÝ LIST 22: Příšerky

Klíčová slova: komunikace, spolupráce, pohyb, rovnováha, čísla

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a zdraví

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 15 min.

Cíl: Aktivita u žáků prostřednictvím pohybové aktivity podporuje týmovou spolupráci, komunikaci, zároveň také procvičuje rovnováhu a hrubou motoriku.

Pomůcky: Čisté papíry, psací potřeby, kartičky s rýmy, čisté kartičky a řády.

Organizace práce a popis aktivity:

Aktivita je určena pro celou třídu, na počtu dětí nezáleží. Aktivita je vhodná ven nebo do tělocvičny.

Postup:

Žáci se rozdělí do skupin po čtyřech nebo pěti, každá skupina se podle pokynů vedoucího postupně proměňuje v příšerku s určitým počtem rukou a nohou. Skupinky mezi sebou soutěží, kdo se zvládne v příšerku proměnit co nejdříve. Vedoucí zadá skupinkám pokyn typu: „čtyři ruce a čtyři nohy“. To znamená, že děti se ve skupince musí uspořádat tak, aby se země dotýkaly jen dané končetiny uvedené v pokynu. Ve skupince po čtyřech si tak každé z dětí například může stoupnout na jednu nohu a jednou rukou se dotknout země. Nebo mohou dvě z dětí vzít zbylé dvě na záda a jedno ze stojících se ještě může rukama opřít o zem. Obtížnost pokynů se může v každém kole zvyšovat, v každém kole vždy vítězí tým, který dovede vytvořit příšerku nejrychleji a v pozici zůstat alespoň pět vteřin, aniž by členové skupinky například popadali na zem.

Reflexe:

Zhodnocení by mohlo proběhnout alternativní formou vyjádřením radosti vlastním tělem, případně reflexemi dětí, jak se jim v aktivitě dařilo, zda se jim zdála aktivita těžká, zda je bavila, či naopak.

METODICKÝ LIST 23: Začarovaná země 1

Klíčová slova: čaroděj, slova, mluvená řeč, komunikace, sdělení

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Český jazyk a literatura

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 20 min.

Cíl: Aktivita rozvíjí komunikační a čtenářské schopnosti žáků, procvičuje jejich znalosti abecedy, schopnost syntézy a analýzy slov.

Pomůcky: Čisté papíry, psací potřeby, brčka, tabulka s písmeny.

Organizace práce a popis aktivity:

Motivace:

Do třídy vcházejí dva čarodějové, kteří dětem oznamují, že začarovali celou zemi. Její obyvatelé si totiž nevážili mluvené řeči a zneužívali ji ke špatnostem, k hádkám a ponižování, proto se čarodějové rozhodli odebrat všem obyvatelům hlas; děti se tak nemohou dorozumívat mluvenou řečí, ale jedině s pomocí tabulky s písmeny a brček.

Žáci utvoří dvojice. Každá dvojice dostane na papíře natištěnou tabulku s písmeny, každý žák dostane brčko a bílý papír. Na papír má za úkol vymyslet tři slova. Jakmile žáci vymyslí slova, jejich úkolem bude slova přetlumočit kamarádovi ve dvojici. Žák, který tlumočí svá slova, si brčko vloží do pusy a bez pomoci rukou vyťukává do tabulky písmena daného slova. Druhý z dvojice se snaží poznat, o jaké se jedná, a zapíše slovo na papír. Když má slovo zapsané, ukáže je kamarádovi, který vyťukává, a ten kývnutím hlavy naznačí, jestli je slovo správné.

Po vyťukání všech tří slov se žáci prostřídají. Rychlejší dvojice si mohou zkusit vyťukat celou větu nebo nějakou otázku, na kterou druhý z dvojice odpoví.

Závěr aktivity:

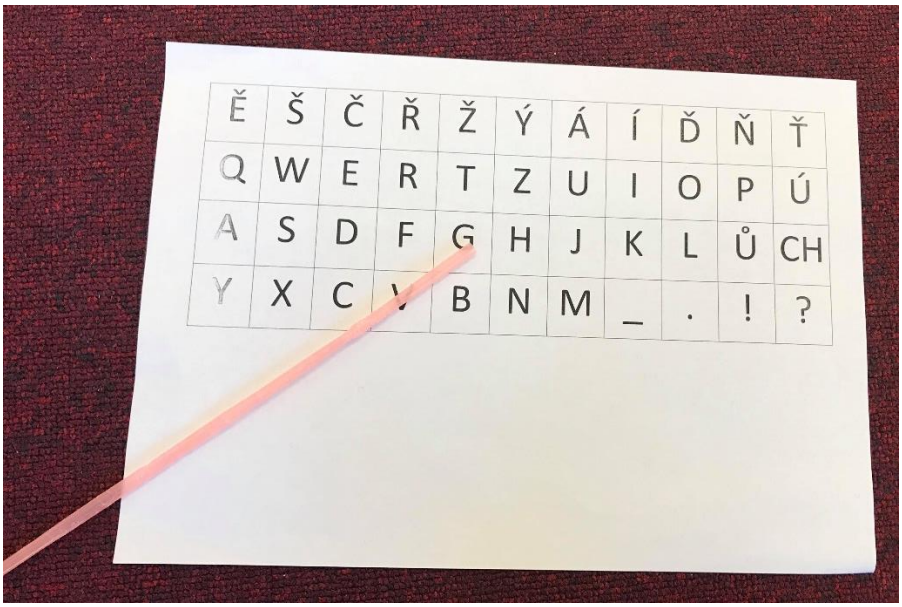
Aktivitu lze zakončit zhodnocením a reflexí a je možné na ni rovnou navázat následující aktivitou Začarovaná země 2.

Reflexe:

Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí vybírání ze smajlíků, případně diskuze s žáky o tom, jak se jim aktivita dařila, co se jim líbilo nebo nelíbilo a jak se jim dařilo dorozumět se.

Příloha:

Tabulka s písmeny



METODICKÝ LIST 24: Začarovaná země 2

Klíčová slova: čaroděj, slova, mluvená řeč, komunikace, sdělení

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Český jazyk a literatura

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 60 min.

Cíl: Aktivita rozvíjí komunikační schopnosti žáků, procvičuje jejich znalosti abecedy, schopnost syntézy a analýzy slov, tvorbu vět a příběhů. Vede žáky k uvědomění si důležitosti komunikace a moci slov.

Pomůcky: Obrázky, brčka, tabulka s písmeny, slova na lístečcích.

Organizace práce a popis aktivity:

Motivace:

Děti jsou součástí začarované země, kterou začarovali dva čarodějové, protože si obyvatelé země nevážili mluveného jazyka. Děti se ale mohou stát hrdiny, když se pokusí zemi zachránit a čaroděje přesvědčit, aby své kouzlo zrušili. Záchrana země ale nebude jednoduchá.

Úkol 1 – získání hlasu:

Nejdříve musejí žáci získat zpátky svůj hlas. K tomu využijí práci s brčky a písmenkovou tabulkou, kterou si osvojili v předchozí aktivitě Začarovaná země 1. Úkolem žáků je vybrat si obrázek s předmětem na jednom konci třídy a jít na druhý konec třídy, kde budou stát čarodějové s písmenkovou tabulkou, do které žáci vyťukají jméno daného předmětu. Poté se čaroděj vydá na druhou stranu třídy a donese žákovi obrázek, pokud ho vyťukal správně. Jakmile budou všechny obrázky vyťukané, čarodějové jim vrátí hlasy a děti budou moct znovu mluvit.

Úkol 2 – užívání slov:

Děti sice získaly své hlasy zpátky, země ale zůstala začarovaná. Aby čarodějové zrušili svou kletbu, musejí jim žáci dokázat, že se slovy umějí pracovat. Žáci jsou rozděleni na dvě poloviny, každá polovina utvoří kruh s jedním z čarodějů. V těchto kruzích si děti zahrají tři aktivity, které prověří, jestli se slovy dovedou zacházet.

- **Slovní fotbal**: Čaroděj řekne slovo, dítě vedle něj musí identifikovat, na jakou hlásku končí. Potom vymyslí slovo, které na tuto hlásku naopak začíná, a pokračuje žák sedící v kruhu vedle; tímto způsobem se prostřídají všichni v kruhu.
- **Tvorba věty po slovech**: Čaroděj říká první slovo, každý z žáků pak musí vymyslet nějaké další slovo tak, aby vznikla věta nebo příběh.
- **Hádání slov**: Čaroděj nebo někdo z dětí popisuje slovo, přičemž nesmí prozradit jeho kořen. Ostatní hádají, co je to za slovo (když někdo z žáků tuší slovo, musí se přihlásit, aby se žáci nepřekřikovali).

Závěr aktivity:

Po skončení aktivit v kruzích jsou čarodějové spokojeni a rozhodnou se, že si žáci opravdu zaslouží zrušení kouzla. Zemi tedy společnými silami odčarují a vybídnou žáky, aby si slov vážili, protože jsou důležitá, mají přímo kouzelnou moc. Když je budou zneužívat a užívat ke špatnostem, k hádkám a nadávkám, lidé kolem nich i oni sami budou smutní a nešťastní. Když je naopak budou užívat dobře a moudře, budou proměňovat celou zemi v lepší svět. Slovy totiž můžou lidem zpříjemňovat den, říkat něco hezkého, chválit nebo dodávat odvahu.

Reflexe:

Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí vybírání ze smajlíků, případně diskuze s žáky o tom, jak se jim aktivita dařila, co se jim líbilo a nelíbilo.

Slova na popis:

AKVÁRIUM
VANA
HŘIŠTĚ
KRÁVA
TRIČKO
SNĚHULÁK
TUŽKA
BUBÍNEK
LEDNIČKA
KLÍČ
HŘEBÍNEK
ŽELVA
KOLOBĚŽKA
AUTO
KALKULAČKA

METODICKÝ LIST 25: Příběh

Klíčová slova: spolupráce, myšlení, komunikační schopnost

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Jazyk a jazyková komunikace

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 30 min.

Cíl: Aktivita rozvíjí zábavnou formou komunikační schopnosti a slohové dovednosti žáků.

Pomůcky: Fix, tabulka, koberečky, čisté papíry a psací potřeby.

Organizace práce a popis aktivity:

Žáci jsou rozděleni na čtyři skupinky podle barev koberečků (červená, růžová, černá a modrá), tak, aby bylo v každé skupince cca 6–7 žáků. Koberečky jsou rozmístěny různě po třídě a tvoří stanoviště pro skupinky.

Každá skupinka potřebuje fix, mazací tabulku, čistý papír a pero. Jejich úkolem je vymyslet pět slov, která jsou tematicky nesourodá, a napsat je na mazací tabulku. Po vymyšlení slov předá každá skupinka tabulku skupince ve směru hodinových ručiček. Úkolem každé skupinky je z těchto slov vytvořit smysluplný příběh. Důležité je, aby žáci spolupracovali a všichni se na tvoření příběhu podíleli, proto je lepší, vytvořit skupinky o menším počtu žáků. Na vymyšlení příběhu budou mít žáci 15–20 minut. Poté přednesou svůj výtvor ostatním skupinkám. Učitel může slova napsat na tabuli a po jejich přečtení v příběhu je odškrtávat, aby se ověřilo, že žáci použili všechna slova.

Příklad:

Slova: žába, vlak, jablko.

Příběh: „Byla jednou jedna dobrodružná žába. Vždy chtěla cestovat a zhlédnout sedm divů světa. Jednou potkala kouzelnou babku a ta jí dala jablko, co plní přání. Když si žába kousla, stál před ní vlak a ten ji odvezl do tajuplného světa.“

Reflexe:

Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí vybírání z pěti smajlíků. Žáci mohou sdělit, jak se jim dařila spolupráce ve skupinkách.

METODICKÝ LIST 26: Obchod

Klíčová slova: paměť, komunikace, spolupráce, nakupování, obchod, kreativita

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Umění a kultura, Matematika a její aplikace

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 min.

Cíl: Cílem aktivity je posílit paměť a spolupráci mezi žáky ve třídě.

Pomůcky: Cedulky s názvy/obrázky věcí, čtyři čisté papíry, tužky, pastelky/fixy.

Organizace práce a popis aktivity:

Žáky motivujeme tím, že se z nich dnes stanou podnikatelé a založí si vlastní obchod. Jejich úkolem bude sehnat si do obchodů zboží, aby měli co prodávat. Po sehnání zboží budou mít žáci za úkol vytvořit ceduli s názvem obchodu.

Postup:

Žáci budou rozdělení do čtyř skupin. Každá skupina dostane nákupní seznam (každý jiný). Jejich úkolem bude si tento seznam zapamatovat, jelikož když se vydají nakupovat, nákupní seznam zapomenou doma. Na zapamatování budou děti mít 5 minut.

Ve třídě budou čtyři stanoviště (obchody; např. potraviny, drogerie, papírnictví, oblečení). Na každém stanovišti budou lístečky s různými věcmi. Úkolem skupinek bude obejít všechna čtyři stanoviště a nakoupit na nich věci, které měly na nákupním seznamu. Na jednom stanovišti může skupinka zůstat pouze 3 minuty. Poté se musí přesunout na další.

Až žáci projdou všechna stanoviště, vytvoří si skupinky ceduli s názvem obchodu a na stejný papír také nalepí věci, které žáci nakoupili i s nákupním seznamem. Každá skupinka provede i sebekontrolu nakoupených věcí s pomocí nákupního seznamu. Žáci spočítají věci, které koupili a mají je napsané na nákupním seznamu. Číslo zapíší a odečtou od něj věci, které koupili a nebyly na sezamu. Od toho čísla ještě odečtou věci, které na nákupním seznamu byly napsány a nekoupili je. Skupinka s nejvyšším číslem zvládla nakupování nejlépe.

Reflexe:

V rámci reflexe můžeme s dětmi hovořit o tom, kdo skupinu vedl. Jak probíhala komunikace mezi členy? Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí vybírání z pěti smajlíků.

Nákupní seznam:

Obchod č. 1 – potraviny:

PANZANI
Spaghetti
NIKDY NELIPÍ
500g

Vitana
vypká a nadýchaná
DLOUHOZRNNÁ
RÝŽE
8x

Mouka z Věrovan
Pšeničná mouka
POLOHRUBÁ
VÝBĚROVÁ
HMOTNOST
1kg

Dr.Oetker
Vanilkový
cukr/cukor
přírodní
vanilka

MEDOKOMERC
MEDOKOMERC
MED
LUČNÍ
900g

Hamé
MÁJKA
ZLATÉ DĚDICTVÍ
120g

Hamé
KEČUP
sladký

RAUCH
happy
day
100% Orange

Obchod č. 2 – ovoce a zelenina

Obchod č. 3 – drogerie

NEU
SUN
DANCE
SONNEN
CREME
50

NEW
Dove
original

Tide
AUTOMAT
6KG

Cenový HIT! 4,5L
NOVÝ!
Woolite
EXTRA

MAYBELLINE
SNAPSCARA
MASCARA

WELLA
wellaflex
FULLNESS FOR FINE HAIR

Pampers
pants
трусики
3
6-11 kg
26
up to 12h
airy · przewiewna
воздушные

Obchod č. 4 – oblečení

METODICKÝ LIST 27: Být dobrým kamarádem

Klíčová slova: kamarádství, scénky, pomoc druhému, vlastnosti, diskuze

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Umění a kultura

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 min.

Cíl: V rámci aktivity se žáci mohou zamyslet nad tím, čeho si cení na svých kamarádech, jaký by podle nich měl správný kamarád být, případně jestli si dovedou být vzájemně dobrými kamarády. Formou scének si také mohou ukázat způsoby chování, které kamarádství podporují, nebo mu naopak neprospívají.

Pomůcky: Papírky se situacemi, papíry, tužky.

Organizace práce a popis aktivity:

Žáci se rozdělí do skupinek po dvou až třech. Každá ze skupinek má za úkol scénkou ztvárnit situaci, kterou dostane popsanou na papírku. Skupinka také dostane za úkol promyslet si, jestli je chování popsané v dané situaci správné, nebo ne. Jakmile si všechny skupinky rozmyslí ztvárnění scénky, na koberci je před třídou postupně předvedou. Po každé scénce dostane skupinka prostor ke krátkému shrnutí toho, co se ve scénce odehrálo a jestli se herci ve scénce zachovali správně, nebo ne.

Po předvedení všech scének se děti vrátí zpět do skupinek a v nich si na papír nakreslí postavu kamaráda. Kolem této postavy mají za úkol napsat, jaké charakteristiky by měl dobrý kamarád mít (jaký by měl být, co by dělat měl, co by dělat neměl). Při vymýšlení těchto vlastností se mohou inspirovat scénkami, které viděly.

Jakmile mají všichni žáci postavu nakreslenou a některé své nápady napsané kolem této postavy, sejdou se společně na koberci, kde si své nápady společně sdělí a mohou o nich diskutovat.

Reflexe:

Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí vybírání ze smajlíků.

Zdroj: Portmann, R. (2018). *100 her pro rozvoj sebedůvěry a sociálních kompetencí: u dětí od 8 do 12 let.* Praha: Portál.

Příklady situací ke ztvárnění:

1. Šimon ubližuje Markovi. Kája to vidí a jde Markovi pomoci, aby mu Petr přestal ubližovat. (3)
2. Ve třídě sedí žák, který je smutný. Jeho kamarád k němu přichází a ptá se ho, co se stalo. Snaží se ho rozveselit. (2)
3. Dva kamarádi si povídají, přichází k nim třetí a skáče jim do řeči. (3)
4. Žáci pomlouvají někoho jiného za zády, říkají o něm špatné věci. Jiný žák to slyší a jde jim říct, aby přestali pomlouvat, že to není správné. (3)
5. Jeden z žáků si doma zapomněl svačinu, nemá nic k jídlu a má hlad. Jeho kamarád dostal z domu velkou svačinu a rozdělí se s ním. (2)
6. Dvě děti si společně hrají. Přijde za nimi jejich kamarád a ptá se, jestli si může hrát s nimi. Oni ho odmítnou a řeknou mu, ať jde jinam, že si s ním nechtějí hrát. (3)
7. Jeden žák se od svého kamaráda dozví tajemství a slíbí, že je nikomu neprozradí. Prozradí je ale hned dalšímu kamarádovi, kterého potká. (3)
8. Jeden žák si doma zapomněl tužku. Prosí svého kamaráda, aby mu půjčil svoji tužku. Kamarád je ale lakomý a odpoví mu, že mu tužku nepůjčí, protože je jeho. (2)
9. Dva žáci si hrají, třetí z nich stojí opodál a je sám. Oni si ho všimnou a pozvou ho, aby se k nim přidal. Hrají si společně. (3)
10. Žák dostal špatnou známku z písemky. Jeho kamarád se mu kvůli tomu posmívá. (2)
11. Žák dostal špatnou známku z písemky a je kvůli tomu smutný. Jeho kamarád se ho snaží utěšit a nabídne mu, že mu s učením pomůže, aby mu příště písemka dopadla dobře. (2)

METODICKÝ LIST 28: Jaký, Kdo, Co, Kde

Klíčová slova: podstatné jméno, sloveso, předložka

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Český jazyk a literatura

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 5 – 10 min.

Cíl: Aktivita zábavnou formou procvičuje slovní druhy.

Pomůcky: Čisté papíry, psací potřeby.

Organizace práce a popis aktivity:

Aktivita je určena pro celou třídu, nezáleží na počtu žáků. Každý žák dostane kousek čistého papíru. Učitel bude dětem postupně zadávat instrukce, co mají na papír napsat. Hra je zaměřena na opakování slovních druhů, proto právě příklady k jednotlivým slovním druhům budou mít za úkol žáci vymýšlet. Po napsaní jednoho slova žáci papírek vždy přeloží, aby nebylo vidět, co je na něm napsané, a pošlou ho kamarádovi po své pravici.

Prvním úkolem pro žáky bude napsat přídavné jméno. Jedná se o taková slova, na která se můžeme zeptat slovem: Jaký? Například: hodný, barevná, kulatý.

Druhý úkol bude napsat podstatné jméno. Jedná se o slovo, na které se lze zeptat slovem: Kdo? Například: maminka, zvíře, věc.

Třetí úkol bude napsat sloveso. Jedná se o slova, která vyjadřují nějakou činnost, něco dělá. Například: umývá, maluje, běhá.

Čtvrtý úkol bude napsat předložku. Například: v, na, do.

Pátý úkol bude napsat opět podstatné jméno, které se týká nějakého místa, věci, aby se před ním dala využít předložka. Například: v posteli, na louce, do Prahy.

Po splnění těchto pěti úkolů žáci papír rozloží a přečtou nahlas. Vzniknou velmi vtipné věty.

Hra se dá velmi dobře modifikovat dle schopností žáků. Pokud žáci ovládají pouze některé slovní druhy, dá se hra velmi dobře zredukovat na méně úkolů, případně lze žáky navést výše zmíněnými příklady.

Reflexe:

Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí vybírání z pěti smajlíků.

METODICKÝ LIST 29: Kůň a jezdec

Klíčová slova: kvíz, opakování, spolupráce, závod, vědomosti

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Český jazyk a literatura

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 45 min.

Cíl: Aktivita procvičuje zábavnou formou nabyté vědomosti žáků. Zároveň podporuje jejich spolupráci a týmového ducha.

Pomůcky: Žádné.

Organizace práce a popis aktivity:

Žáci jsou rozděleni do čtyř skupin. Každá skupinka si zvolí svého jezdce a koně. Žáci se v rámci hry střídají tak, aby měl každý možnost stát se jezdcem i koněm.

Jezdec z každého týmu si osedlá koně (kolem žáka představujícího koně přehodí uzdu v podobě provázku) a spolu s koněm cválá k určené metě. U mety kůň čeká, jezdec seskočí a běží k rozhodčímu. Rozhodčí položí jezdci otázku, na kterou musí jezdec okamžitě odpovědět. V případě, že je jezdcova odpověď správná, získává jeho tým bod. Jezdec běží k metě, kde na něj čeká kůň, osedlá ho a vrací se ke svému týmu, kde předává štafetu dalšímu jezdci a koni.

Pokud jezdec odpoví špatně nebo odpověď nezná, běží se poradit se svým koněm. Po poradě se jezdec znovu vrací k rozhodčímu a pokud odpověď stále neví nebo je nesprávná, vrací se jezdec i s koněm poradit se s týmem – pak běží znovu k rozhodčímu. V případě, že je odpověď i po poradě s týmem nesprávná, se jezdec vrací ke svému týmu; na řadě je další jezdec a tým za tuto otázku bod nezískává.

Tým získává bod pouze za kompletně zodpovězenou otázku. Vyhrává tým, který nejdříve zodpoví všechny otázky nebo získá více bodů v rámci vyhrazeného časového limitu 30 minut.

Reflexe:

Po aktivitě proběhne zhodnocení pomocí vybírání z pěti smajlíků.

Příloha:

1. *Který orgán umožnuje rybám přijímat kyslík z vody?* (žábry)
2. *Co znamená, že zvíře je savec?* (rodí živá mláďata)
3. *Který den v roce se opakuje jedenkrát za čtyři roky?* (29. únor)
4. *Jaký slovní druh je slovo „na“ ve větě: Dívka šla na nákup?* (předložka)
5. *Jaký slovní druh je slovo „že“ ve větě: Adéla zjistila, že jí ten dort nechutná.* (spojka)
6. *Jaký slovní druh je slovo „o“ ve větě: O prázdninách pojedeme k moři.* (předložka)
7. *Co znamenají následující značky: obr. 1.* (Dej přednost v jízdě, Hlavní silnice)
8. *Co znamenají následující značky: obr. 2.* (Zákaz vjezdu, Přechod pro chodce)
9. *Hádej, co je za dopravní prostředky:*
   - *Vozí nás po kolejích od obce k obci.* (vlak)
   - *Létá, odnese nás do cizí země.* (letadlo)
   - *Pluje po řece a převáží různé věci.* (loď)
10. *Co napíšeš v následujících slovech (š nebo ž)?* Maru_ka, tu_ka, letu_ka, krou_ky, slo_ka
11. *Jak můžeme společně říct babičce a dědečkovi?* (prarodiče)
12. *Sestra mé maminky je moje…* (teta)
13. *Manžel tety je můj… (*strýc)
14. *Dcera mých rodičů je moje…* (sestra)
15. *Dcera tety a strýce je moje…* (sestřenice)
16. *Kolik je hodin (obr. 3)?*
17. *Doplň název mláďat:*
    - *hřebec – kobyla –* (hříbě)
    - *býk – kráva –* (tele)
    - *kohout – slepice –* (kuře)
    - *kačer – kachna –* (káče, káčátko)
18. *Vyjmenuj tři ptáky, kteří na podzim odlétají do teplých krajin.* (čáp, vlaštovka, jiřička, špaček, drozd, volavka)
19. *Co znamená jarní rovnodennost a kdy nastává?* (21. března, stejně dlouhý den a noc)
20. *Uhádni, co je na obrázku a správně doplň barvy (obr. 4).* (státní vlajka)

21. *Na jaře na větvích stromů vyraší „pupeny“. Z nich vyrostou „listy“ a „květy“. Co se začne pak vyvíjet z opylených květů?* (plody) *Jaké příklady plodů znáš?* (jablka, hrušky, třešně…)
22. *Co vidíš na obrázku (obr. 5)?* (státní znak ČR)
23. *Kde je nejcitlivější místo hmatu?* (konečky prstů)
24. *Poznáš ptáčky na obrázku (obr. 6)?* (a – straka, b – kos)
25. *Žaludy jsou plodem jakého stromu?* (dub)
26. *Kolik měsíců trvá školní rok?* (10)
27. *Ve kterém měsíci začíná školní rok a ve kterých měsících jsou velké prázdniny?* (září, červenec a srpen)
28. *Při chůzi na silnici, kde není chodník, chodíme kde?* (vlevo, po okraji vozovky)
29. *V případě, že je podél silnice chodník, chodíme po které straně?* (vpravo)
30. *Urči zeleninu na obrázcích (obr. 7).* (a – kedlubna, b – květák)
31. *Vyjmenuj jednotky délky od největší po nejmenší (i se zkratkami).* (km – m – dm – cm – mm)
32. *Přiřaď zeleninu k jednotlivým druhům (druhy na výběr: košťálova, plodová, listová, cibulová, kořenová).*
    - *rajčata* → plodová
    - *špenát* → listová
    - *česnek* → cibulová
    - *mrkev* → kořenová
33. *Poznáš květiny na obrázku (obr. 8)?* (a – bledule, b – sněženka, c – pampeliška, smetánka lékařská)
34. *Podle obrázku pojmenuj jednotlivé části květiny (obr. 9).* (kořen, stonek, list, květ)
35. *Vyjmenuje tři zvířata, která žijí v lese.* (veverka, jelen, liška…)
36. *Řekni mi nadřazené slovo ke slovům: had, lev, opice.* (zvíře)
37. *Řekni hlavní město ČR.* (Praha)
38. *Vyjmenuje pět částí těla.* (hlava, ruka, noha, rameno, ucho…)
39. *Vypočítej 69 + 7, 63 – 6, 27 + 7, 83 – 5, ...* (62, 57, 34, 78)
40. *Vyjmenuj tři listnaté stromy a tři jehličnaté.* (jabloň, dub, bříza, smrk, modřín, jedle)
41. *Řekni mi slova příbuzná ke slovům: pěkný, chladno, vlhko*. (hezký, zima, mokro)
42. *Vyjmenuj tři hospodářská zvířata*. (prase, kráva, ovce)
43. *Řekni protiklady ke slovům vysoký, zlý, horko, noc*. (nízký, hodný, zima, den)

Obr. 1 (značky k otázce č. 7)

a)

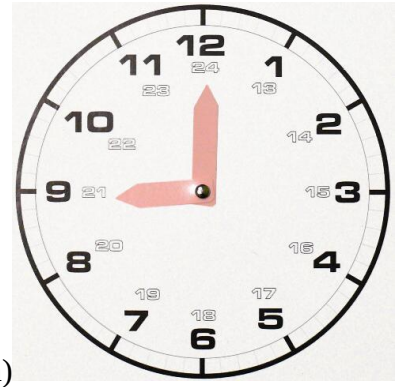
b)

a)

b)

Obr. 2 (značky k otázce č. 8)

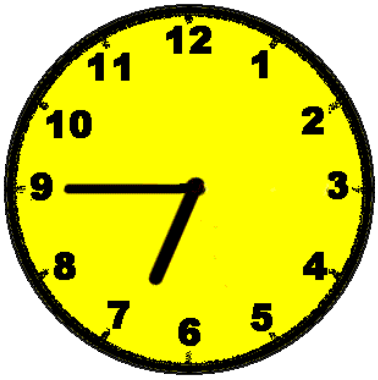
Obr. 3 (hodiny otázce č. 16)



a)

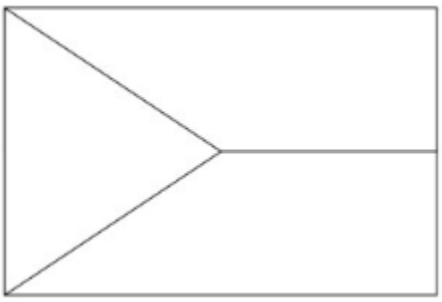
c)

b)



d)

Obr. 4 (k otázce č. 20)



Obr. 5 (znak k otázce č. 22)

Obr. 6 (ptáci k otázce č. 24)

a) b)

Obr. 7 (zelenina k otázce č. 30)

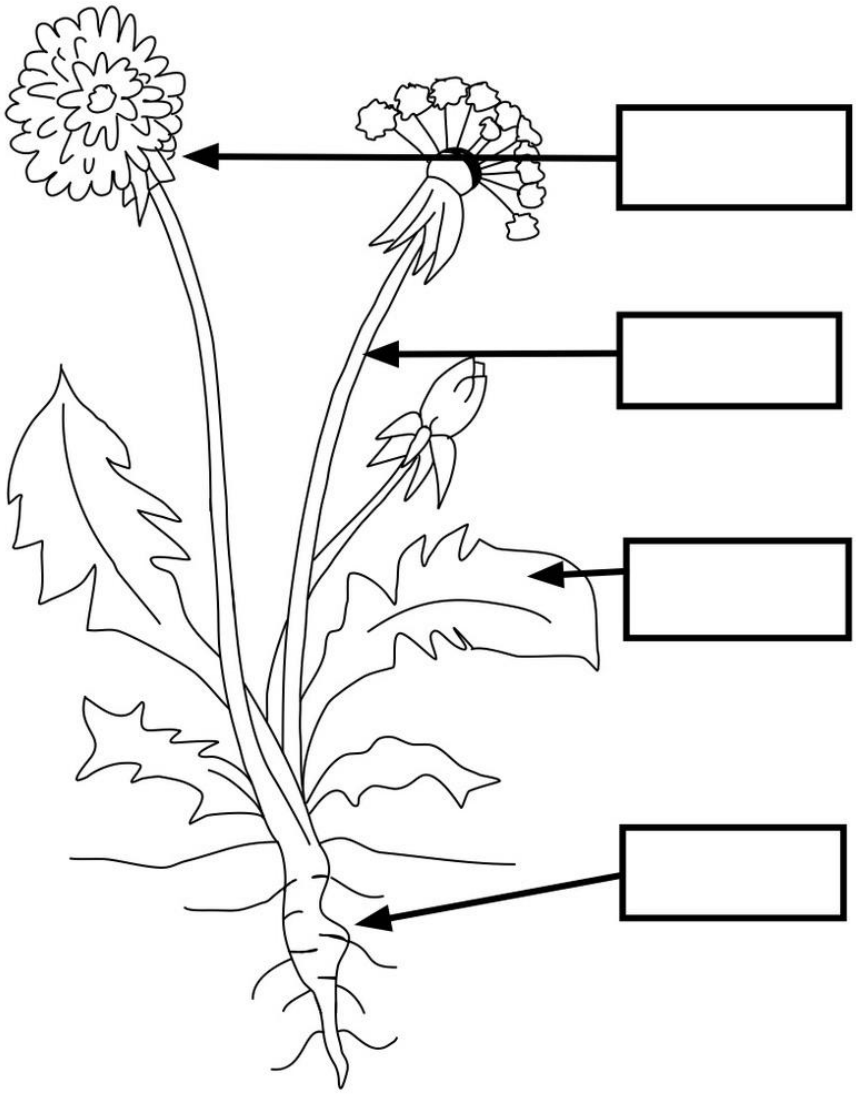
a) b)

Obr. 8 (květiny k otázce č. 33)

a) b) c)

Obr. 9 (nákres k otázce č. 34)

Popiš jednotlivé části rostliny



Zdroj: https://www.zsluziny.cz/soubor-kvetiny-5-653-.jpg

METODICKÝ LIST 30: Průvodcovství

Klíčová slova: spolupráce, pohyb, komunikace, nevidomý, průvodce, důvěra

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a zdraví

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: Přibližně dvě vyučovací hodiny (čas se dá přizpůsobit délkou trasy).

Cíl: Aktivita u žáků prostřednictvím pohybové aktivity podporuje spolupráci, posiluje důvěru a komunikaci.

Pomůcky: Šátky, lana, obruče, kužely, plánek.

Organizace práce a popis aktivity:

Aktivita je určena pro celou třídu, na počtu žáků nezáleží. Žáci jsou rozděleni do dvojic, při lichém počtu utvoří jednu trojici.

Postup:

Na začátku hodiny jsme žákům řekli, že si vyzkouší, jaké je to být průvodcem a jaké je to být nevidomým. Nejprve jsme si museli objasnit pojem nevidomý, kdo to je. Poté jsme si sdělili zásady průvodcovství a názorně je žákům předvedli (viz příloha).

Jeden z dvojice byl nevidomý, ten měl oči zavázané šátkem, druhý byl jeho průvodce. Průvodce dostal plánek školy, podle kterého se pohyboval a obešel se spolužákem určitý okruh. Když se vrátili ke třídě, šli do plánku zaznamenat cestu a místa při provázení kritická (schody, úzký prostor atd.). Následně si role vyměnili – z nevidomého byl průvodce a z průvodce nevidomý, s plánkem opět obešli školu.

Aktivita byla ukončena překážkovou dráhou, kterou měli žáci také v roli průvodce a nevidomého společně projít.

Reflexe:

Na konci proběhne zhodnocení aktivity žáky pomocí vybírání z pěti smajlíků.

Zásady provázení:

1. Vždy je důležité se nejprve nevidomého zeptat, zda potřebuje pomoci.
2. Nevidomého provádíme tak, že mu nabídneme svoji paži, aby při chůzi mohl být vždy o krok za vámi.
3. Je důležité nevidomému vše popisovat – nerovný povrch, překážku v cestě, obrubník, schody, zúžený prostor atd.
4. Když jdeme po schodech, je důležité říct, zda schody vedou dolů/nahoru a nechat nevidomého nahmatat nohou první schod. Dále je také vhodné, aby nevidomý šel po té straně, kde je zábradlí, o kterém ho také musíme informovat (např. „po tvojí pravé ruce máš zábradlí“, případně na něj dáme svoji ruku a on si po ní sjede na zábradlí).
5. Při průchodu zúženým prostorem je vhodné ruku, za kterou se nás nevidomí drží, dát více za sebe, aby nedošlo ke srážce se stěnou.

METODICKÝ LIST 31: Akvabely

Klíčová slova: porozumění textu, slovesa, sport, pohyb, synchronizované plavání

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Jazyk a jazyková komunikace

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: 30 min.

Cíl: Aktivita se zaměřuje na seznámení žáků s konkrétním druhem sportu a v návaznosti na toto seznámení procvičit časování sloves a porozumění čtenému textu.

Pomůcky: Kartičky se slovesy, texty.

Organizace práce a popis aktivity:

Aktivita je určena pro celou třídu, nezáleží na počtu dětí.

Aktivita byla zahájena úvodní motivací v podobě videa synchronizovaného plavání (TJ Tesla: https://www.youtube.com/watch?v=2bthjS9OXGM) a následným povídáním o tom, kdo jsou to akvabely.

Děti následně dostaly text o akvabelách, ve kterém byla prázdná políčka, do kterých měly dopsat vhodná slovesa (text existuje ve třech variantách – delší pro nejrychlejší děti, kratší a speciální pro žáka se sluchovým postižením). Jednotlivá slovesa byla vylepená na stěnách na chodbě, děti měly vždy ze tří sloves na řádku vybrat na základě porozumění textu to nejvhodnější.

Na aktivitu může navazovat pohybová aktivita, která může být ozvláštněním hodiny tělesné výchovy. Například: Kruh, všichni čelem dovnitř. Všichni skočí v podřepu „do vody“ se zacpaným nosem a pak plavou. Všichni se chytnou za ruce a zužují kruh až do spojení těl, pak ho rozšiřují do natažených rukou. Pak si všichni lehnou na záda hlavou ven z kruhu a mají za úkol zvedat postupně levou a pravou ruku, pak nohu…

Reflexe:

V závěru byli vyhodnoceni nejlepší potápěči / lovci sloves.

Text – první varianta:

SYNCHRONIZOVANÉ PLAVÁNÍ

Akvabely 1._____ uměleckému plavání. 2.____ to spíše tanec ve vodě. Každý den 3._____ na bazén a 4._____. 5._____ si plavecký úbor a cvičení 6._____. 7._____ na velmi složité choreografii, kterou musí všichni 8._____ stejně. Každá chyba je 9._____. Když se představení 10._____, 11._____ za odměnu potlesk. A možná 12._____ i pohár.

Zdroj: https://www.spektrumzdravi.cz/

Slovesa

1. (se koulují, se věnují, plavou)
2. (mají, běží, je)
3. (přijdou, baví, hází)
4. (sprchují, trénují, hrají)
5. (vyžehlí, nachystají, obejmou)
6. (zhasíná, pokrývá, začíná)
7. (pracují, trucují, jí)
8. (chrápat, hopsat, plavat)
9. (slyšet, vidět, cítit)
10. (podaří, uvaří, zavaří)
11. (přemýšlí, závidí, uslyší)
12. (přestanou, dostanou, vidí)

Text – druhá varianta:

SYNCHRONIZOVANÉ PLAVÁNÍ

Akvabely 1._____ uměleckému plavání.
2.____ to spíše tanec ve vodě. Každý den 3._____ na bazén a 4._____. 5._____ si plavecký úbor a cvičení 6._____. 7._____ na velmi složité choreografii, kterou musí všichni 8._____ stejně.

Zdroj: https://www.spektrumzdravi.cz/

Slovesa

1. (se koulují, se věnují, plavou)
2. (mají, běží, je)
3. (přijdou, baví, hází)
4. (sprchují, trénují, hrají)
5. (vyžehlí, nachystají, obejmou)
6. (zhasíná, pokrývá, začíná)
7. (pracují, trucují, jí)
8. (chrápat, hopsat, plavat)

Text – varianta pro žáka se sluchovým postižením:

PLAVÁNÍ AKVABEL

Akvabely 1._____ v bazénu. 2._____ plavky a plaveckou čepici.

Plavání je 3._____. Po cvičení si 4._____.

Zdroj: https://www.spektrumzdravi.cz/

Slovesa

1. (se koulují, se věnují, plavou)
2. (mají, běží, je)
3. (přijdou, baví, hází)
4. (sprchují, trénují, hrají)

METODICKÝ LIST 32: Cestovatelé

Klíčová slova: cestování, tvoření, pohyb, cizí země

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Člověk a jeho svět

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci ZŠ

Předpokládaný čas: Dvě vyučovací hodiny.

Cíl: Aktivita je zaměřena na cestování. Žáci si osvojí činnosti charakteristické pro danou zemi a hravou formou si procvičí některé dovednosti, které se přes rok naučili.

Pomůcky: Kartičky na pas, vlaječky, cedule s názvem a vlajkou na stanoviště, bílé/barevné papíry, předtištěná šifra, cedule s čínskými znaky, pracovní listy se zvířaty, pracovní listy s bludištěm, pracovní listy s anglickými slovíčky, pracovní listy s Eiffelovkou a příklady, rozstříhaný natištěný text s maskou z druhé strany, lepidlo, psací potřeby, razítko.

Organizace práce a popis aktivity:

Jelikož je před prázdninami, tématem dnešní aktivity bude cestování. Úkolem žáků bude vycestovat do osmi různých zemí. Na začátku si každý žák v lavici vytvoří svůj cestovní pas, do kterého bude získávat vlaječky zemí, které navštíví. Na předem připravenou kartičku napíše svoje jméno, datum narození, do rámečku namaluje svůj portrét. Po dokončení pasu ho úřednice orazítkuje a mohou se vydat na cestu. Na tuto činnost budou mít žáci 5 minut – pokud portrét nestihnou dokončit, dodělají si ho po absolvování stanovišť. Ještě než se vydají na stanoviště, pustíme jim krátké video, jak vzlétá letadlo:

Start letadla do Dubaje: https://www.youtube.com/watch?v=XEbF607dI0A&t=70s

Žáci budou chodit každý sám za sebe, samozřejmě mohou po dvojicích/skupinkách, ale musí si sami všímat, kolik žáků je na tom kterém stanovišti, aby se například všichni nehromadili u jednoho stanoviště, zatímco jiné zůstane prázdné. Na stanovištích je cedulka s názvem a vlajkou země. Činnost na stanovištích bude ve většině případů samostatná, takže učitelé budu na činnost žáků pouze dohlížet, kromě některých případů, jako je skládání origami. Každý učitel bude mít na starost dvě stanoviště.

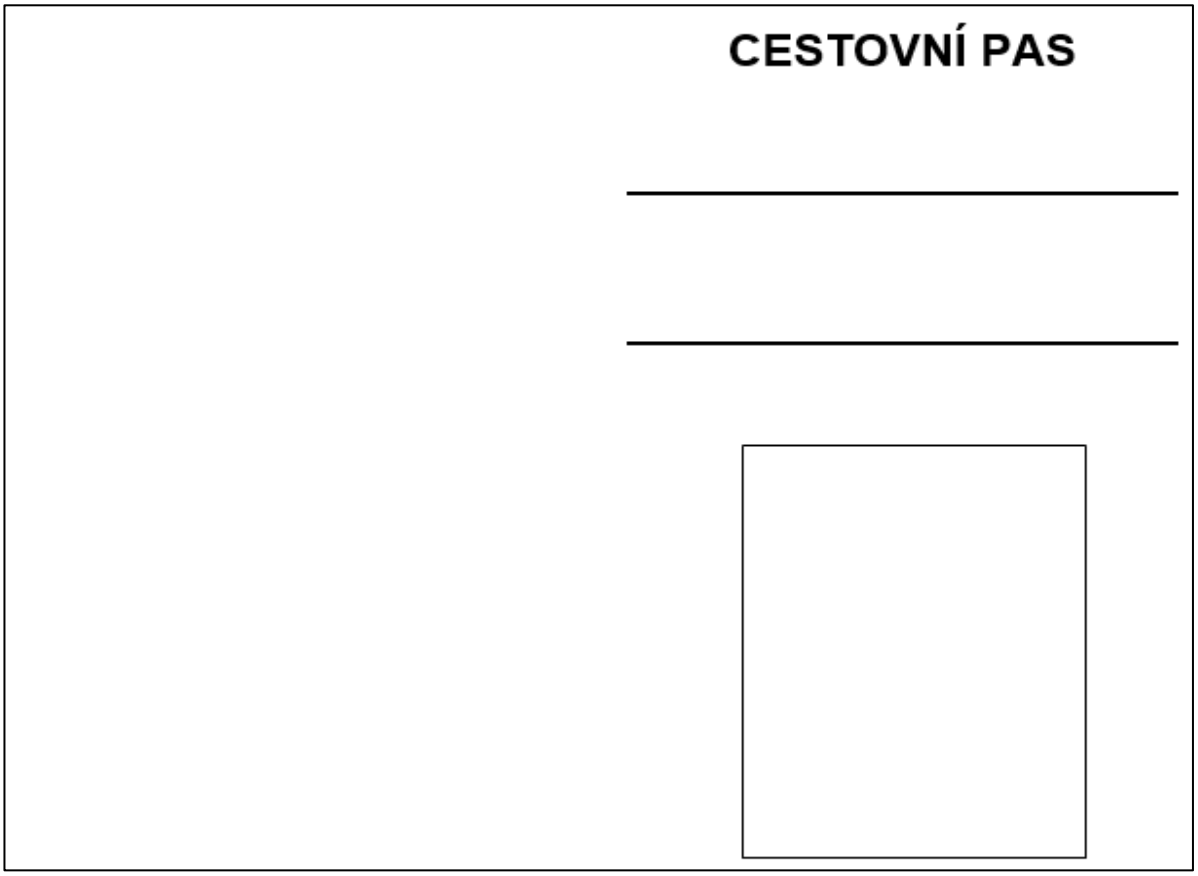
1. **Japonsko**: Děti budou s učiteli skládat origami (parník).
2. **Čína**: Šifra s čínskými znaky, kterou musí rozluštit, po místnosti budou rozmístěny znaky s českým překladem.
3. **Afrika**: Poznávání divokých zvířat.

4. **Francie**: Každý schod Eiffelovy věže představuje příklad, aby se žáci dostali až na vrchol, musí příklady vypočítat; na vrcholu je čeká ještě jeden úkol, a to ve formě procvičení násobení 3, 4 a 5.
5. **Itálie (Benátky)**: Vyrábění masky na karneval. Žáci dostanou rozstříhaný text, který musí složit dle logických souvislostí, jak jde za sebou. Kontrolu tvoří maska, která je natištěna z druhé strany textů. Po správném poskládání textu si žáci mohou ověřit správnost tím, že text otočí – pokud jim vznikla maska, poskládali text správně.
6. **Anglie (Londýn)**: Spojování anglických slovíček s obrázky
7. **Havaj**: Největší bludiště světa.
8. **Austrálie**: Každý žák si z klobouku vylosuje zvíře, které pomocí pantomimy bez zvuků předvede: klokan, had, krokodýl, žralok, papoušek, delfín, medvídek koala, pavouk…

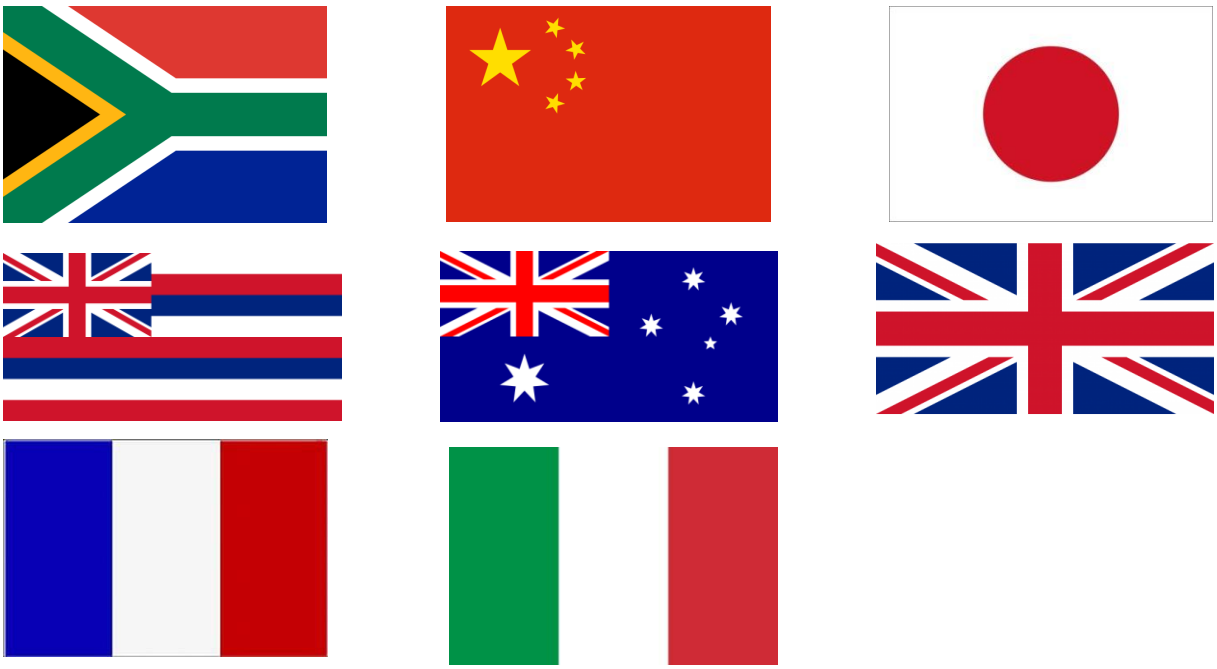
Reflexe:

Po aktivitě proběhne hodnocení pomocí vybírání z pěti smajlíků.

Cestovní pas:

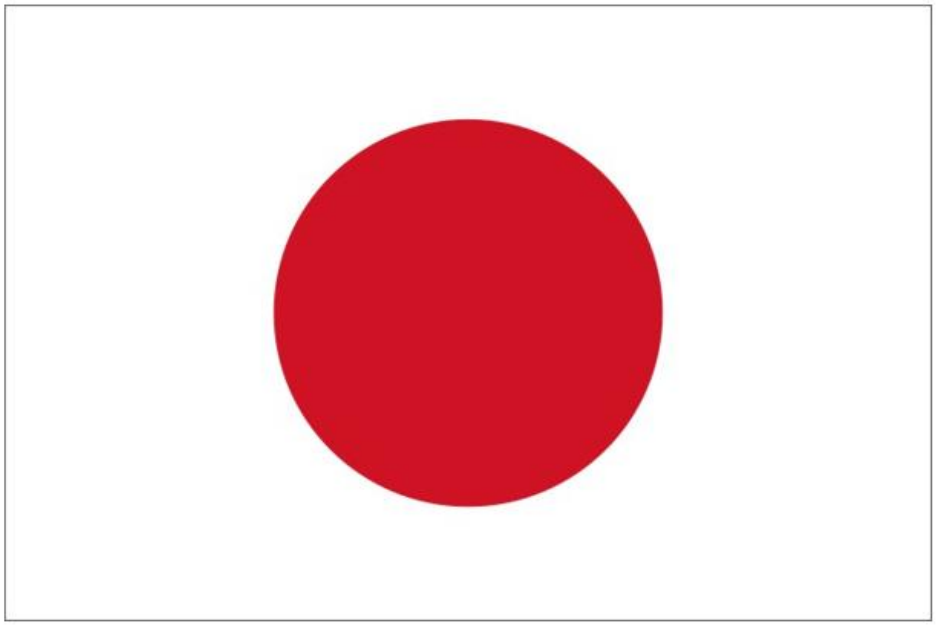


Vlaječky do cestovních pasů (nakopírovat množství odpovídající počtu dětí):



Vlajky na stanoviště:

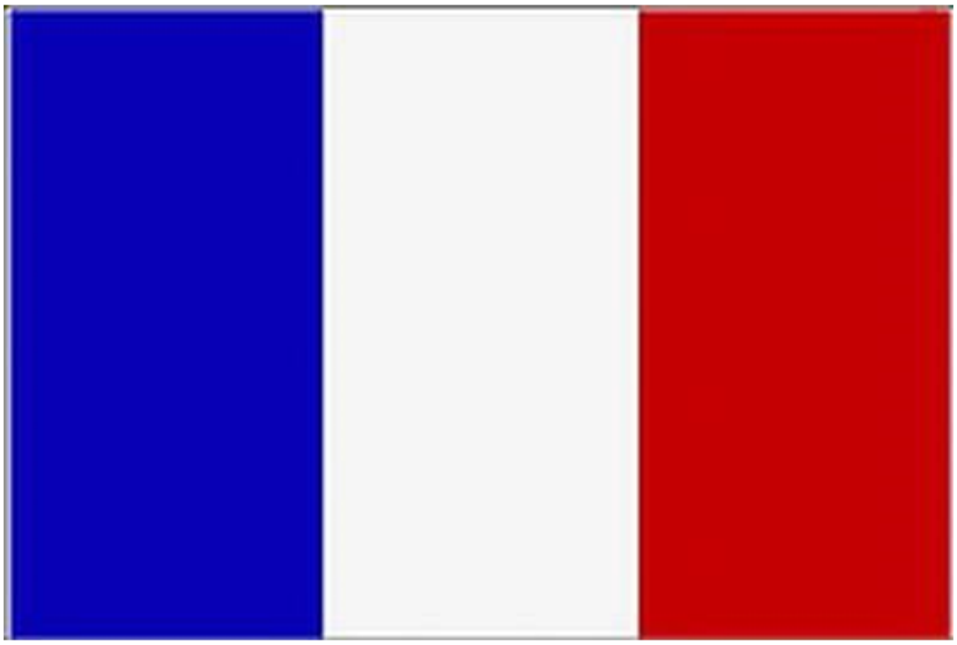
Japonsko



Čína

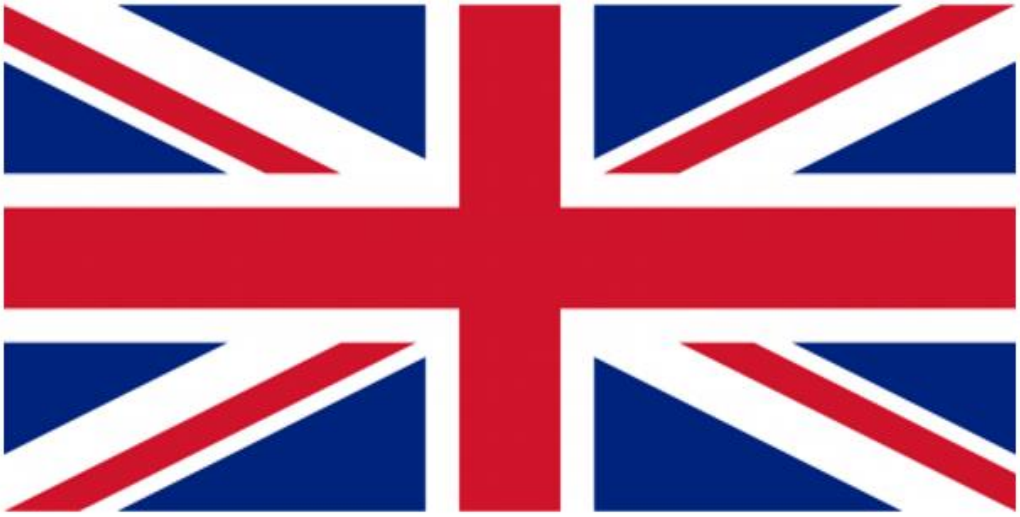
Jihoafrická republika

Francie

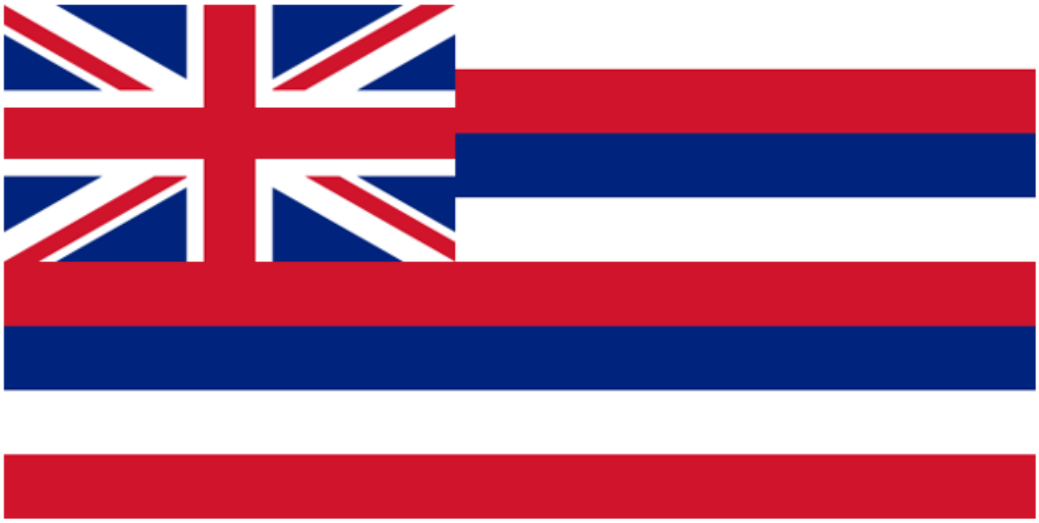


Itálie

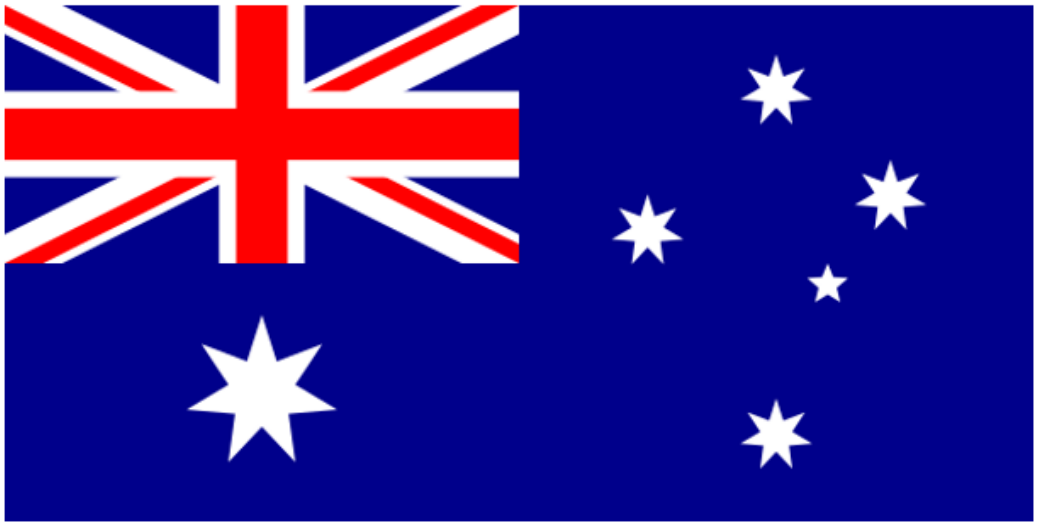
Anglie



Havaj



Austrálie



Čína:

T	貴	Ě	実
Š	彦	Í	党
M	災	E	竜
S	歓	N	生
A	殿	P	恋

R	主	Á	和
Z	地	D	章
I	委	Y	切
O	書	L	作
B	踊	C	暗

貴 実 彦 党 災 竜

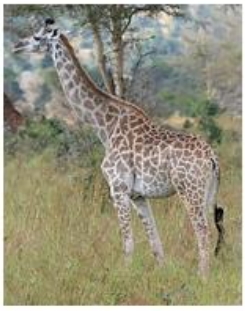
歓 竜 生 殿

恋 主 和 地 章 生 委 生 切

Text šifry: Těšíme se na prázdniny

Afrika:

POZNÁVÁNÍ AFRICKÝCH ZVÍŘAT



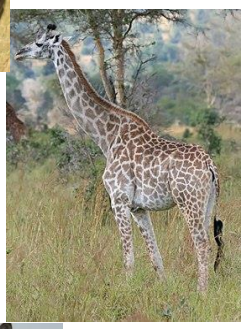
Afrika – varianta pro žáka se sluchovým postižením:

POZNÁVÁNÍ AFRICKÝCH ZVÍŘAT

ŽIRAFA

GORILA

KROKODÝL



NOSOROŽEC

LEV

SLON

ZEBRA

Itálie:

Byl jednou jeden tatínek a ten měl dvě děti. Jeníčka a Mařenku. Byl chudý a často se v jejich chaloupce nenašel ani kousek chleba.

Tatínek se jednoho večera rozhodl, že Honzíka a Mařenku ráno vezme hluboko do lesa, aby nenašli cestu domů. Myslel si, že je najde nějaký hodný člověk, který se o ně postará.

Vedl je hustým lesem hlouběji a hlouběji. Pak začal pracovat se sekyrou. Děti zatím hledaly borůvky v lese. Když přestalo sluníčko svítit, vydaly se směrem k tatínkovi, odkud se ještě před chvílí ozýval zvuk sekyrky. Teď však bylo ticho.

„Tatínků!“ volali Honzík a Mařenka. Ale nikdo neodpovídal. A tak chodili lesem a hledali svého tatínka. Sluníčko se zatím schovalo mezi stromy a pomaličku se stmívalo. Děti se začaly bát.

Jeníček vyšplhal na nejvyšší strom, který v blízkosti našel, a rozhlížel se do všech stran. V dálce zahlédl světýlko, a tak se za ním vydali. Najednou stáli před chaloupkou, která byla celá z perníku! Jeníček se nerozmýšlel, vyskočil na střechu a utrhl velký perník.

Najednou se otevřely dveře a vyšla stará čarodějnice. Protože v té tmě nic neviděla, zaskřehotala: „Kdopak mi to tu loupe můj perníček?“ Jeníček pohotově odpověděl: „To jen větříček, to jen větříček!“ Čarodějnice zašla zpět do chaloupky. Děti dojedly perník a ulomily si kousek voňavého perníkového srdíčka. Opět se rozlétly dveře chaloupky a znovu se ozval ten skřehotavý hlas: „Kdopak mi to tu loupe můj perníček?“ „To větříček, to větříček!“ rychle zaševelil Jeníček.

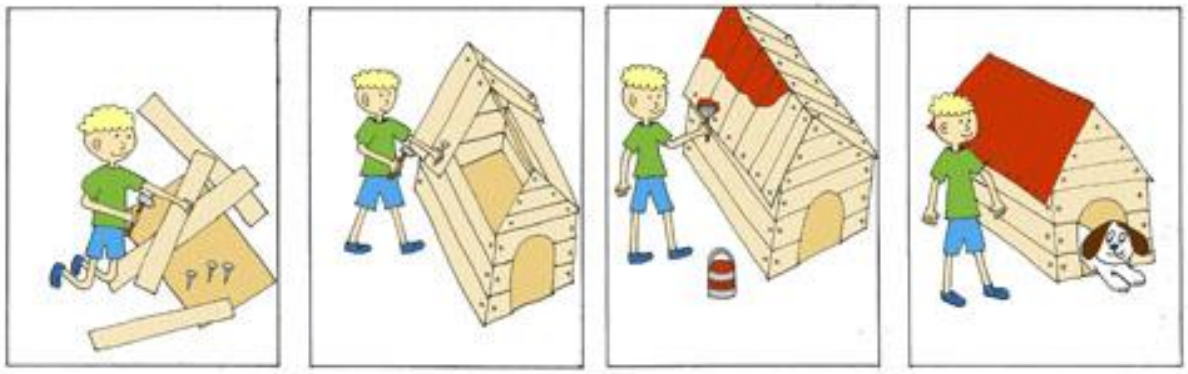
To už se ale staré čarodějnici nezdálo, vyšla ven a začala se kolem všech těch sladkostí rozhlížet. „Už vás mám!“ volala. Děti neměly kam utéct. Chytila je hned a šup s nimi do chaloupky. Jeníčka zavřela do klece, že si ho vykrmí, a Mařenka jí musela sloužit.

Jednoho večera čarodějnice křikla na Mařenku: „Zatop v peci, dnes bude Jeníček k obědu!“ Mařenka se rozplakala, ale poslechnout musela. Oheň v peci již prskal a čarodějnice chystala velkou lopatu. Potom vytáhla Jeníčka z klece a povídá: „Hezky se posaď na lopatu a pořádně se drž, abys nespadl!“ Jeníček se tedy na lopatu posadil, ale jak ji čarodějnice zvedala, hned zase spadl na zem. Čarodějnice byla celá vzteky bez sebe.

„Ukažte mi babičko, jak se na lopatě sedí,“ prosil Jeníček a pomrkával na Mařenku. Čarodějnice, sedla na lopatu, aby Jeníčkovi ukázala, jak se má držet, ale ten rychle přiskočil i s Mařenkou, oba ze všech sil lopatu pozvedli a než se babizna nadála, strčili ji do pece a rychle zastrčili železná dvířka, aby se nedostala ven.

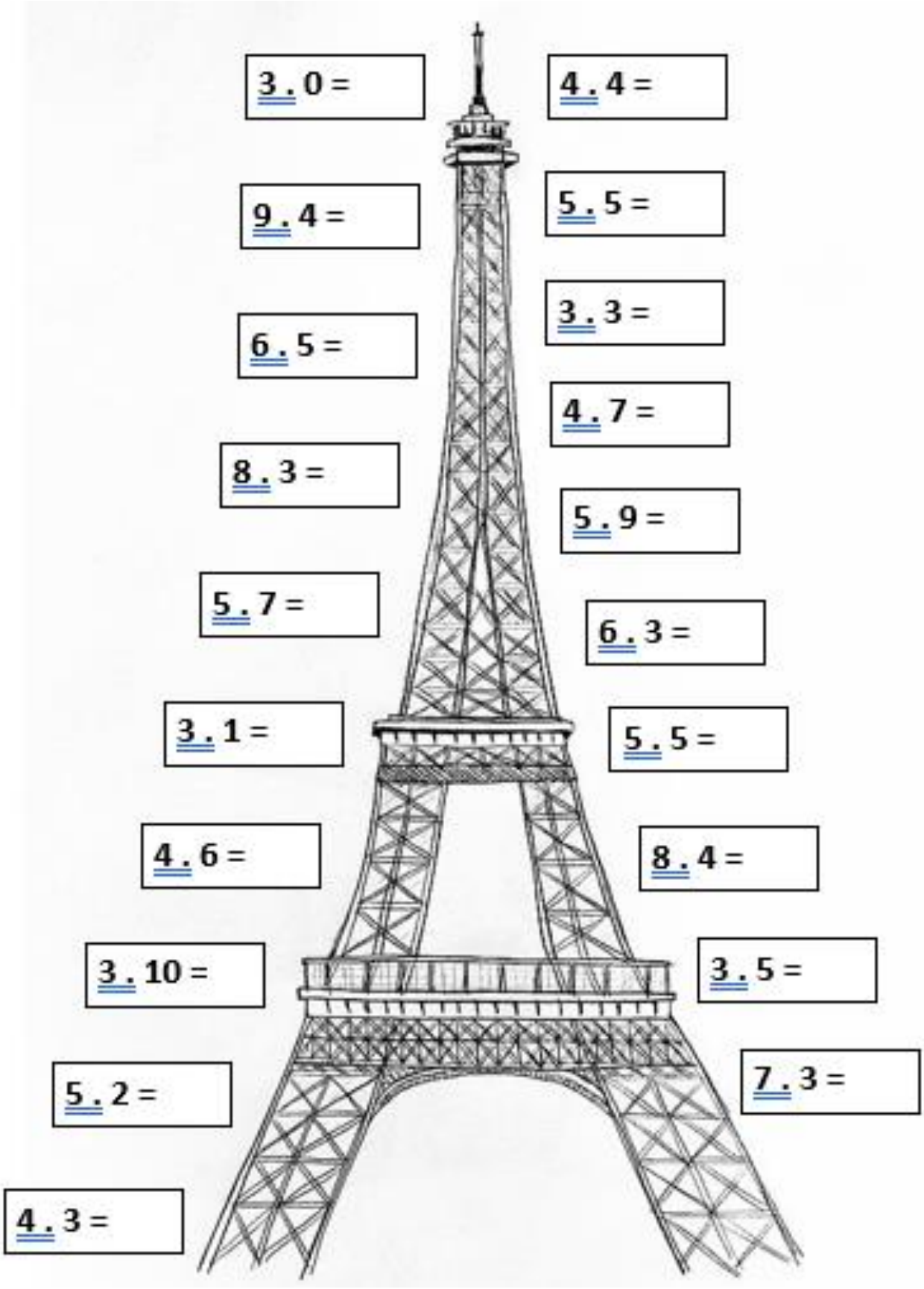
To se dětem ulevilo! Najedly se dobrot z chaloupky, nabraly si, co to šlo, a vydaly se hledat cestu domů. Mezitím tatínek litoval, že své děti v lese ponechal, takže každý den chodíval po lese a hledal je. A jak se tak v tom lese hledali, tak se také našli.

Itálie – varianta pro žáka se sluchovým postižením:



Zdroj: https://www.modrykonik.cz/forum/sporty-hobby-a-zajmy/vymena-pytlikovych-aktivit-pujdete-do-toho/?page=16&post=last

Francie:



Anglie:

ANGLICKÁ SLOVÍČKA

Anglie – varianta pro žáka se sluchovým postižením:

ANGLICKÁ SLOVÍČKA

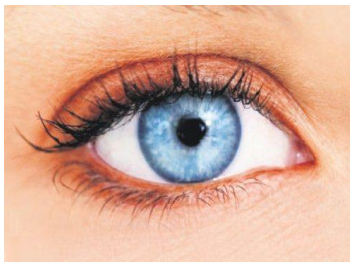
CAT

HOUSE

APPLE

RED

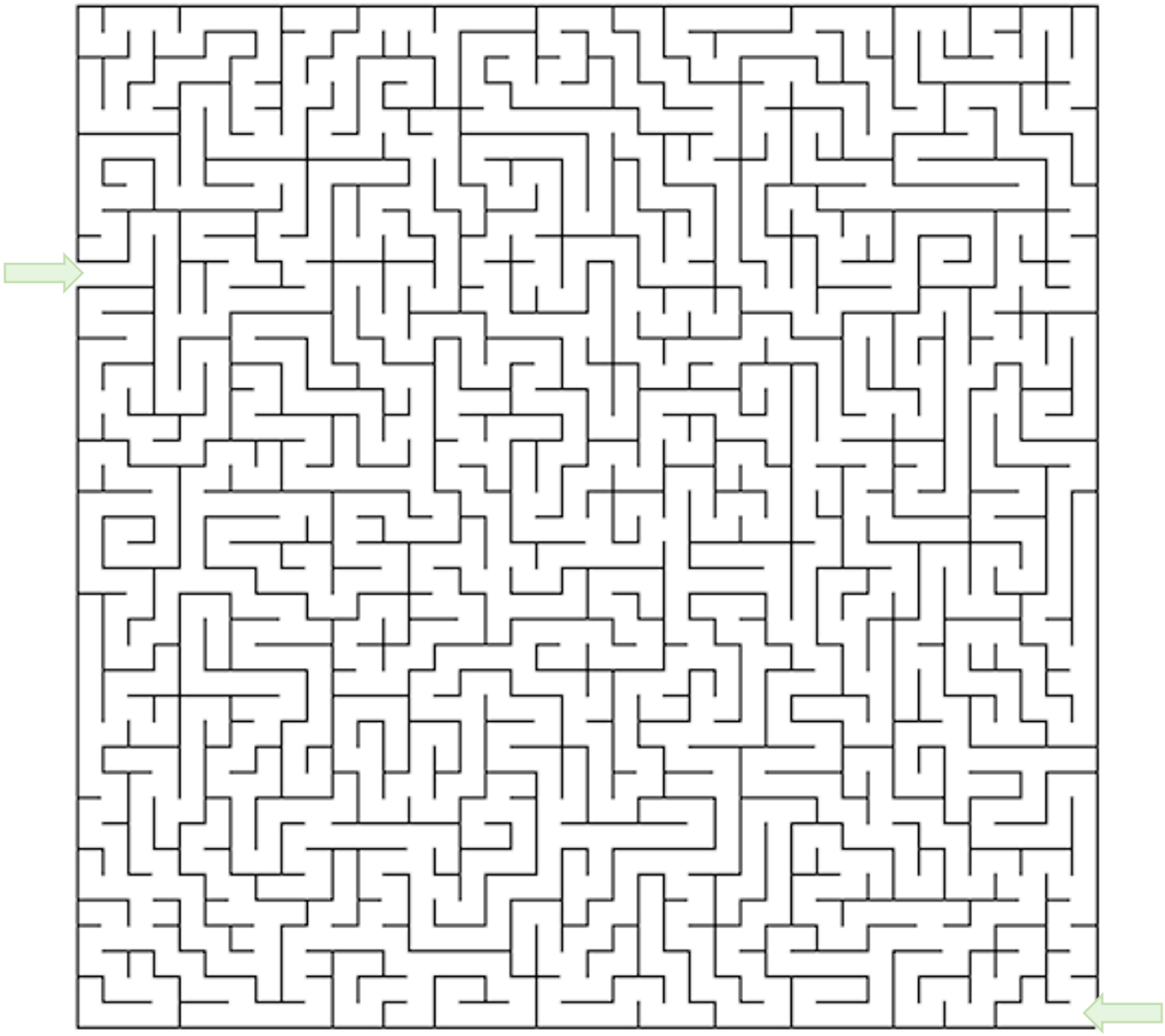
DOG



EYE

BLUE

Havaj:



Zdroj: https://hadanky-a-hlavolamy.webnode.cz/products/bludiste-c-3/

METODICKÝ LIST 33: Kompot – rozcvička

Klíčová slova: rozcvička, opakování, koncentrace, ovoce, zelenina

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Dramatická výchova, Výchova ke zdraví

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci prvního stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 5 min.

Cíl: Trénink pozornosti a nácvik reakce na vizuální podnět. Procvičení slovní zásoby vybraného tématu.

Pomůcky: Obrázky jídla a nápojů.

Organizace práce a popis aktivity:

Princip hry spočívá v tom, že žáci jsou v kruhu a na vizuální podnět si mění místa se spolužáky ze stejné skupiny.

Zadání zde může být různé dle probíraného či opakovaného tématu. Podle toho řadíme žáky do odpovídajících skupin a kontrolními otázkami můžeme zjistit, co o tématu vědí nebo co si pamatují z předešlé hodiny.

Například je možné takto procvičit:

- co je zdravé a nezdravé;
- ovoce a zeleninu;
- potraviny z pater potravinové pyramidy;
- dělení na sacharidy, bílkoviny, vlákninu a tuky;
- dělení na peckovice, malvice, bobule.

Je dobré mít vždy obrázky podle skupin a ty zvedat, když si má daná skupina vyměnit místa. Při hesle „kompot“ a ukázání všech obrázků se vymění všichni žáci.

METODICKÝ LIST 34: Meloun, mrkev, jablko – pohybová hra s nácvikem odezírání

Klíčová slova: odezírání, zdravá strava, psychomotorika

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Dramatická výchova, Výchova ke zdraví

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci prvního stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 10–15 min.

Cíl: Trénink odezírání.

Pomůcky: žádné.

Organizace práce a popis aktivity:

Žáci se naučí čtyři pohyby patřící k heslům banán, mrkev, meloun a jablko, které se nejprve vyslovují nahlas a poté bezhlasně.

Je důležité, aby se před touto aktivitou již žáci s odezíráním setkali a znali jeho zásady. Dále je důležité dobré osvětlení, aby všichni žáci dobře viděli na ústa pedagoga.

- Meloun – jako bychom v ruce drželi velký kus melounu a snažili se do něj kousnout.
- Jablko – nohy jsou rozkročené a ruce jsou dány v bok.
- Banán – ruce ve vzpažení jdou shora dolů k nohám.
- Mrkev – vzpřímený postoj a ruce u těla.

METODICKÝ LIST 35: Co je zdravé? – psychomotorická edukační hra

Klíčová slova: psychomotorické hry, zdravá strava, ovoce, zelenina

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Dramatická výchova, Výchova ke zdraví

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci prvního stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 20–25 min.

Cíl: Realizace psychomotorické hry a cvičení pozornosti a postřehu. Opakování oblasti zdravé výživy.

Pomůcky: kartičky s obrázky různých potravin.

Organizace práce a popis aktivity:

Žáky rozdělíme do skupin, ve kterých se postaví do zástupů. Na hromádce jsou obrázky potravin, které sbírají formou štafety ve svém zástupu. Poté si se svou hromádkou sednou v prostoru, tak aby kolem pedagoga byly skupiny v půlkruhu a žáci v daných skupinách také. Pedagog poté dává zadání a úkolem žáků je najít co nejdříve odpovídající obrázek a zvednout ho nad hlavu.

Například: Najdi, co je zdravé/nezdravé; najdi luštěninu; najdi těstoviny; najdi něco, co patří do prvního patra potravinové pyramidy; najdi, co máš rád.

Při této aktivitě je důležité, aby inkludovaný žák se sluchovým postižením byl v dobré komunikační pozici, rozuměl zadání, a měl tak stejné podmínky jako jeho spolužáci.

METODICKÝ LIST 36: Nácvik čištění zubů

Klíčová slova: čištění zubů, mytí rukou, hygiena

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Dramatická výchova, Výchova ke zdraví

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci prvního stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 45 min.

Cíl: Nácvik čištění zubů a mytí rukou. Zopakování základních hygienických návyků. Práce ve skupině a vzájemné poznání žáků v netradičních komunikačních situacích.

Pomůcky: Karty s postupem čistění zubů a mytí rukou, pracovní listy, psací potřeby.

Organizace práce a popis aktivity:

1. **aktivita:** Se žáky se přivítáme a v kruhu si povíme, co nás bude v lekci čekat. Děti necháme beze slov seřadit podle velikosti (je možné i jiné zadání – podle velikosti nohy, délky vlasů, podle věku nebo abecedy), poté je necháme v rámci třídy, aby si našly příjemné místo k dalšímu úkolu.
2. **aktivita:** Žákům jsou rozdány obrázky s postupem čištění zubů a mytí rukou. Žáci obrázky seřadí, pedagog vše zkontroluje.
3. **aktivita:** Každá skupina si vybere jednu zásadu, kdy nebo proč je dobré si čistit zuby a umývat ruce nebo vykonávat jiné hygienické návyky. Poté vytvoří živý obraz – živou fotografii. Společně s ostatními žáky vytvoříme půlkruh a improvizované jeviště. Žáci ukáží svůj živý obraz a spolužáci hádají, která zásada je v něm obsažena.
4. **aktivita:** Následuje debata o zásadách hygieny a shrnutí, případně dovysvětlení látky. Aktivity se uzavřou hodnocením v kruhu a poté se žáci vrátí do lavic k vypracování pracovního listu.

METODICKÝ LIST 37: Potravinová pyramida

Klíčová slova: potravinová pyramida

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Dramatická výchova, Výchova ke zdraví

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci prvního stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 45 min.

Cíl: Edukace / poučení o potravinové pyramidě. Rozvoj kreativního myšlení. Podněcování žáků ke kritickému zkoumání učiva

Pomůcky: Obrázky potravin, balicí papír, pracovní listy, psací potřeby.

Organizace práce a popis aktivity:

1. **aktivita:** Přivítáme se se žáky. Jdeme do kruhu, chytíme se za ruce a uděláme společný krok směrem do kruhu. Je možné, že se tato aktivita zopakuje, než se docílí společného kroku a koncentrace.
2. **aktivita:** Pedagog má potravinovou pyramidu a vysvětlí její princip: *V horních patrech jsou potraviny, které bychom měli jíst nejméně, ve spodních potraviny, které bychom měli jíst nejvíce.* Dále ukazuje obrázky potravin, které žáci ztvární sochou; poté si mohou tipovat, do kterého patra pyramidy by mohla potravina patřit.
3. **aktivita:** Žáci jsou rozděleni do skupin po čtyřech. Dostanou balicí papír, cca jeden metr, na který si nakreslí pyramidu se čtyřmi patry. Pedagog jim rozdá sadu obrázků potravin a žáci si zkusí vytvořit vlastní pyramidu podle toho, co si myslí, že by se mělo jíst více a co méně. Pedagog obejde všechny skupiny a podívá se na jejich pyramidy. Poté sám představí, jak by měla pyramida vypadat. Žáci zkusí upravit své pyramidy. Pedagog zkontroluje a nyní opravuje správnost.
4. **aktivita:** Každý z žáků dostane pracovní list se dvěma prázdnými pyramidami. První vyplní podle toho, jak by měla pyramida vypadat, a druhou podle toho, jak se sám stravuje.

METODICKÝ LIST 38: Znakující loutka – návod na výrobu jednoduché znakující loutky s dětmi

Klíčová slova: znakující loutka, výroba loutek

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Dramatická výchova, Výchova ke zdraví, Výtvarná výchova

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci prvního stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 45–60 min.

Cíl: Výroba znakující loutky. Procvičení jemné motoriky. Rozvoj kreativity.

Pomůcky: Karton, nůžky, bílé papíry, gumolano, zimní rukavice, látka, lepidlo nebo oboustranná lepicí páska, pohyblivé oči, tavná pistole.

Organizace práce a popis aktivity:

Vyrobíme jednoduchou znakující loutku, se kterou je možné gestikulovat nebo provádět krátké promluvy ve znakovém jazyce. V kontextu edukace výchovy ke zdraví půjde o loutky ovoce a zeleniny. Postup lze využít k jakýmkoli jiným motivům.

Na tvrdý bílý papír namalujeme obrys dané potraviny, kterou obstřihneme a nalepíme na karton, který obstřihneme podle jejího obrysu a vymalujeme. Z druhé strany nalepíme cca 40–50 cm gumolana, které přelepíme látkou po celé ploše druhé strany loutky. Tavnou pistolí připevníme rukavice a oči. Až vše vychladne, můžeme si loutku navléct na ruce a pracovat s ní.

METODICKÝ LIST 39: Tvorba komiksu z ostrova Zdraví – možná inspirace pro výstupy na besídky, akademie a veřejné výstupy

Klíčová slova: komiks, inspirace pro výstup, kreativní tvoření

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Dramatická výchova, Výchova ke zdraví, Výtvarná výchova

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci prvního stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 90 min.

Cíl: Ukotvení a praktické použití poznatků v rámci výchovy ke zdraví. Kreativní ztvárnění vlastního hrdiny a příběhu.

Pomůcky: Psací potřeby, připravená komiksová okénka, čisté bílé papíry.

Organizace práce a popis aktivity:

Žáci si vytvoří vlastní komiks – edukační pohádku. Nejprve si vytvoří vlastního superhrdinu, který by mohl bydlet na fiktivním ostrově Zdraví a poté jej zasadí do svého příběhu, který výtvarně ztvární do komiksových okének. Poté je možné udělat přehlídku superhrdinů. Některý z příběhů může také sloužit jako inspirace ke ztvárnění na besídkách či akademiích.

METODICKÝ LIST 40: Namaluj cokoli, co je zdravé – reflexe pomocí výtvarné aktivity

Klíčová slova: zdravý životní styl, imaginace, společná tvorba

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Dramatická výchova, Výchova ke zdraví, Výtvarná výchova

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci prvního stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 20 min.

Cíl: Opakování zásad zdravého životního stylu. Učení se vzájemnému respektu ve společném prostoru. Společná výtvarná tvorba.

Pomůcky: Balicí papír (cca 5 m), psací potřeby.

Organizace práce a popis aktivity:

Žáci se posadí, každý se svým pouzdrem, kolem rozbaleného balicího papíru. Je důležité, aby si všichni našli své místo. Tvoří na papír dle zadání: *Namaluj cokoli, co je zdravé nebo co je dobré dělat pro to, abychom byli zdraví.* Pedagog poté jde ke každému žákovi, který mu poví, co vytvořil. Žáci by se měli navzájem poslouchat a počkat na svůj prostor. Je dobré děti vyzývat otázkami k rozvíjení namalovaného, a opakovat tak základy zdravého životního stylu, které je dobré na konci shrnout.

Na papíře je zpravidla mnoho obrázků potravin. Žáci si tak mohou dát dohromady „imaginární svačinku“ a fiktivně ochutnávat své výtvory i výtvory spolužáků. Poté je možné výtvor žáků vystavit ve třídě.

METODICKÝ LIST 41: Sochy – reflexe

Klíčová slova: zpětná vazba, socha, pochopení učiva

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Dramatická výchova, Výchova ke zdraví

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci prvního stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 5–10 min.

Cíl: Trénink pantomimy, vyjádření emocí mimikou a postoji těla. Ověření porozumění obsahu učiva, které bylo v daný den probíráno.

Pomůcky: žádné.

Organizace práce a popis aktivity:

Tuto aktivitu lze použít jako rozcvičku i jako aktivita k uzavření lekce. Žáci v prostoru vytvoří sochu dle zadání. Jestliže je cvičení použito na začátku lekce, je možné se zeptat, jakou mají náladu, případně dát zadání, aby ztvárnili sochu toho, co se minule naučili. Na konci lekce je reflektováno učivo z dané lekce, ale také její průběh. Například po výše zmíněné lekci „Potravinová pyramida“ by bylo možné použít zadání:

- Udělej sochu potraviny, která patří do prvního patra.
- Udělej sochu potraviny, která není ve třetím patře.
- Udělej sochu potraviny, kterou najdeme ve dvou spodních patrech.

Jestliže reflektujeme průběh lekce, je možné užít následující zadání:

- Udělej sochu, jakou jsi měl náladu před lekcí.
- Udělej sochu, jakou máš náladu teď.
- Udělej sochu, jak se ti lekce líbila.

METODICKÝ LIST 42: Méně, více – reflexe

Klíčová slova: reflexe, uzavření hodiny, opakování

Vzdělávací oblasti RVP ZV: Dramatická výchova, Výchova ke zdraví

Průřezové témata RVP ZV: Osobnostní a sociální výchova

Cílová skupina: žáci prvního stupně ZŠ

Předpokládaný čas: 5 min.

Cíl: Osvojit si neverbální způsoby vyjádření názoru, zhodnocení aktivit během vyučování a kontrola porozumění obsahu učiva, které se danou hodinu probíralo.

Pomůcky: žádné.

Organizace práce a popis aktivity:

Aktivita může reflektovat pocity žáků, ale také učivo, které bylo v lekci probráno. Žáci jsou v kruhu a podle zadání zaujímají různé pozice podle toho, jak se jim lekce líbila/nelíbila; skrze pohyby také odpovídají na otázky.

Pohyby: dřep – nejméně, vzpřímený postoj – více, vzpřímený postoj se vzpaženými pažemi – nejvíce, noha nahoru – ano, ruka nahoru – ne.

Příklady otázek: Líbila se ti dnešní hodina? Patří těstoviny do třetího patra potravinové pyramidy? Je hořká čokoláda zdravější než mléčná? Jak moc si umýváte ruce?

Na konci aktivity se s žáky postavíme do kruhu, chytíme se za ruce a uděláme společný krok dovnitř kruhu. Je možné, že bude třeba více opakování, aby se krok podařil společně. Tento prvek žáky zklidní a je možné ho pro koncentraci použít i na startu lekce.

Seznam zdrojů vybraných grafických podkladů

Metodický list 6:

uklízečka: https://images.app.goo.gl/WBURuFai4t43HQoSA

kuchař: http://ddmt.cz/uvod/kuchar/

rybář: https://www.onlineomalovanky.cz/omalovánka-rybář-jezeře_12528.html

Metodický list 15

rozdíly: https://www.konvalinova.com/ke-stazeni/najdi-10-rozdilu/

ruka: https://pixabay.com/cs/illustrations/ruka-pa%C5%BEe-lidsk%C3%A9-4214677/

jazyk: https://slideplayer.cz/slide/3459167/

oko: https://cz.pinterest.com/pin/677721443901717128/

ucho: https://www.otorinolaryngologie.cz/aktualita/demonstracni-kurz-stredousni-chirurgie/

Metodický list 31

Synchronizované plavání: https://www.spektrumzdravi.cz/fitness/fitness-synchronizovane-plavani-olympijsky-sport-ktery-kombinuje-plavani-tanec-i-gymnastiku

Metodika práce s třídním kolektivem v inkluzivní třídě se zaměřením na žáky se sluchovým postižením

doc. PhDr. Ilona Bytešníková, Ph.D., PhDr. Lenka Doležalová, Ph.D., PhDr. Radka Horáková, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno

Jazyková korektura: Mgr. Ondřej Zabloudil Pechník

Návrh obálky: MgA. Štěpán Hulc

1., elektronické vydání, 2020

ISBN 978-80-210-6643-4

MUNI PRESS

MUNI PED