

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

## **Bakalářská práce**

Michaela Hudcová

Slovníkový základ znakového jazyka z oblasti environmentálního vzdělávání  
pro žáky se sluchovým postižením druhého stupně ZŠ

Olomouc 2019

Vedoucí práce: prof. PhDr. Miloň Potměšil, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila pouze zdroje a literaturu uvedenou v seznamu.

V Olomouci dne:

Podpis.....

Touto cestou bych ráda poděkovala prof. PhDr. Miloňovi Potměšilovi, Ph.D. za cenné rady, ochotu a trpělivost při odborném vedení mé bakalářské práce.

Děkuji Mgr. Kateřině Vitáskové a RNDr. Josefu Brožíkovi za připomínky k praktické části a její otestování v praxi při hodinách přírodopisu ve školách pro žáky se sluchovým postižením.

Děkuji paní Ing., Mgr. Haně Kovářové za zapůjčení učebnic pro tvorbu praktické části bakalářské práce.

# Obsah

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....	5
ÚVOD .....	6
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1. SURDOPEDIE .....	8
1.1 CÍL SURDOPEDIE .....	8
1.2 POSTAVENÍ SURDOPEDIE MEZI VĚDNÍMI DISCIPLÍNAMI.....	9
1.3 SURDOPEDICKÉ ZÁSADY .....	10
2. POČÁTKY VÝUKY DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	11
3. ROZVOJ INSTITUCIONÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	14
3.1 FRANCOUZSKÁ METODA.....	14
3.2. NĚMECKÁ METODA.....	15
3.3 KRITIKA ČISTĚ ORÁLNÍ METODY.....	18
3.4 MATEŘSKÁ METODA.....	19
4. VYBRANÉ METODY KOMUNIKACE V PROCESU EDUKACE DĚTÍ SE SP .....	20
4.1 TOTÁLNÍ KOMUNIKACE.....	20
4.2 ORÁLNÍ METODA.....	21
4.3 BILINGVÁLNÍ METODA.....	22
4.4 ZNAKOVÉ SYSTÉMY .....	22
5. VLIV SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ NA OSOBNOST JEDINCE V PROCESU UČENÍ ..	26
6. ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA, VZDĚLÁVÁNÍ A OSVĚTA (EVVO).....	28
6.1 CÍLE EVVO .....	28
6.2 OVLIVŇOVÁNÍ ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ .....	29
6.3 ENVIRONMENTÁLNĚ ODPOVĚDNÉ CHOVÁNÍ.....	30
6.4 EVVO V ČESKÝCH ŠKOLÁCH.....	32
6.5 ENVIRONMENTÁLNÍ GRAMOTNOST .....	34
6.6 NOVÉ VYMEZENÍ ENVIRONMENTÁLNÍ GRAMOTNOSTI.....	37
PRAKTICKÁ ČÁST .....	39
7. TVORBA SLOVNÍKOVÉHO ZÁKLADU PRO OBLAST EVVO .....	39
7.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI PRÁCE .....	39
7.2 METODY POUŽITÉ PŘI TVORBĚ PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	39
7.3 VÝSLEDEK PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	40
7.4 ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	51
ZÁVĚR.....	52
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ .....	54
ANOTACE.....	58

## Seznam použitých zkratek

RVP – Rámcový Vzdělávací Program

ZŠ – Základní Škola

DVD – Digital Video Disc

NKS – Narušená Komunikační Schopnost

SP – Sluchové Postižení

AAK – Alternativní a Augmentativní Komunikace

TK – Totální Komunikace

EVVO – Environmentální Výchova, Vzdělávání a Osvěta

MŽP – Ministerstvo Životního Prostředí

ŽP – Životní Prostředí

VUR – Vzdělávání pro Udržitelný Rozvoj

DOV EVVO – Doporučené Očekávané Výstupy pro průřezové téma Environmentální Výchova, Vzdělávání a Osvěta

EV – Environmentální Výchova

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization,

NAAEE – (North American Association for Environmental Education) – severoamerická asociace pro environmentální výchovu

REB – (Responsible Environmental Behavior) – environmentálně odpovědné chování

MŠMT – Ministerstvo Školství, Mládeže a Tělovýchovy

UV záření – Ultrafialové záření

m. n. m. – metry nad mořem

## Úvod

Většina příslušníků majoritní společnosti vnímá zrakové postižení jako nejzávažnější smyslovou vadu. Intaktní lidé by si jen těžko dokázali představit žít svůj život bez obrazu, ve tmě. Zrak nám zprostředkovává až osmdesát procent informací o okolním světě, prostředí, ve kterém se pohybujeme. Většinová společnost by pravděpodobně argumentovala tím, že ztráta sluchu není tak zásadní, pokud máme v pořádku zrak. Když ztratíme sluch, pouze neuslyšíme, ale komunikaci můžeme uskutečnit například grafickou formou. Jak pravila Helena Kellerová: „*slepota nás odděluje od věcí, ale hluchota od lidí*“. Mnoho osob, které se v této problematice neorientují, netuší, že ne každý jedinec, který má poruchy sluchu, používá český jazyk jako primární. U osob, u nichž se prelingválně vyskytly těžší formy poruch sluchu nebo sluch ztratily úplně, se mateřským jazykem stává znakový jazyk národa, ve kterém žijí. V našem případě je to český znakový jazyk nikoli český jazyk, jak by se většina lidí mohla nesprávně domnívat. Český jazyk tyto jedinci vnímají jako slyšící osoby například francouzštinu, korejštinu nebo jakýkoli jiný cizí jazyk. Z toho vyplývají specifika komunikace s osobami s různými typy a stupni sluchového postižení. Edukací osob se sluchovým postižením se zabývá vědní disciplína surdopedie, spadající do speciální pedagogiky.

Tato práce se pokusí propojit dva obory, které studuji. Jsou jimi speciální pedagogika a environmentální výchova, vzdělávání a osvěta. Z mého pohledu je velice důležité uvědomovat si, jaký význam pro nás představuje příroda a kvalitní životní prostředí, obzvláště v současné „době plastové“. Myslím si, že každý by měl mít přístup k informacím týkajícím se přírody a její ochrany. Pro porozumění této problematice je, jako v každém jiném oboru, klíčová terminologie. Proto bych ráda přiblížila některé vybrané termíny z oblasti environmentální výchovy i žákům se sluchovým postižením, aby i oni měli možnost vhledu do této problematiky.

V bakalářské práci se budu snažit vytvořit slovníkový základ, který bych ráda v diplomové práci zasadila do slovníkového programu znakového jazyka a doplnila jej o znaky, které budou natočeny na video. Vyhotovený slovník by byl přístupný na DVD.

Pojmy z oblasti environmentální výchovy budu vybírat z učebnic přírodopisu pro druhý stupeň základních škol a z RVP. Učebnice využívané na běžném typu ZŠ budu volit

pro jejich snazší dostupnost. Obsah učiva přírodopisu na běžných školách a školách pro žáky se sluchovým postižením by měl být totožný, jen s tím rozdílem, že učivo pro žáky s vadami sluchu bude modifikováno.

## **Teoretická část**

### **1. Surdopedie**

Surdopedie je jedna z vědních disciplín speciální pedagogiky. Zabývá se výchovou a vzděláváním osob se sluchovým postižením. Dříve byla problematika edukace osob se sluchovým postižením součástí další speciálněpedagogické disciplíny, logopedie. Logopedie se zabývá výchovou a vzděláváním osob s narušenou komunikační schopností (NKS), v minulosti označovanou jako vady řeči. V praxi se ale zjistilo, že se zvláštnosti edukace osob se sluchovým postižením a edukace osob s narušenou komunikační schopností natolik liší, že je nutné problematiku osob se sluchovým postižením z logopedie vyjmout. Právě proto byla surdopedie roku 1983 z logopedie vyčleněna a od tohoto roku je studována samostatně. (Langer, Suralová, 2006)

#### **1.1 Cíl surdopedie**

Cílem surdopedie je poskytnout osobám se sluchovým postižením ucelené vzdělání a umožnit tak rozvoj osobnosti na úrovni kognitivní, psychosociální a emocionální. Dále usiluje o vytvoření náležitých kompetencí v komunikaci osob se sluchovým postižením, které by jim usnadnily co možná největší a nejširší začlenění do většinové, slyšící společnosti při respektování jejich jazykových a kulturních odlišností. (Langer, Suralová, 2006)

Surdopedie je interdisciplinární vědní disciplína, to znamená, že nečerpá poznatky pouze z jednoho vědního oboru, ale využívá informací z mnoha různých oborů, od pedagogických a psychologických přes medicínské a biologické až po obory technické a fyzikální.



## 1.2 Postavení surdopedie mezi vědními disciplínami

Surdopedie velmi úzce spolupracuje s některými společenskovědními, medicínskými i technickými obory. Proto je nutné, aby se každý surdoped orientoval ve speciální pedagogice, pedagogice, psychologii, filozofii, sociologii, jazykovědě, kulturní a sociální antropologii a kybernetice. Z medicínských a biologických oborů by se měl umět orientovat v anatomii, fyziologii, ORL, audiologii, foniatrii, v lékařské genetice, pediatrii, neonatologii, v léčebné rehabilitaci a neurologii. Z technických a fyzikálních oborů pak v akustice, elektrotechnice a v neposlední řadě ve výpočetní technice. (Potměšil, 2003)

S osobou se sluchovým postižením se osoba slyšící může domluvit i orální řečí, avšak nejvíce se využívá kombinace mluvené řeči se znakovanou češtinou, pokud slyšící osoba základně znakuje. Při komunikaci pouze orální řeči totiž velmi záleží na typu a velikosti sluchové ztráty, na tom, jak dobře umí osoba se sluchovým postižením odezírat, jak úspěšná je logopedická péče, jak artikulujeme. Orální komunikaci mohou narušovat nebo dokonce znemožňovat vnější faktory, jako je hlučné prostředí, nedostatečně osvětlený prostor a další faktory. (Potměšil, 2003)

Protože komunikace s osobou se SP orální řečí je velice náročná a ne vždy úspěšná, často se uplatňuje využití alternativní a augmentativní komunikace (AAK). V komunikaci s osobami se SP se nejvíce využívají vizuálně-motorické znakované a znakové systémy, například znakovaná čeština, Český znakový jazyk, Makaton, Gestuno, je-li to možné, komunikace může být doplněna obrázky, fotografiemi či piktogramy. (Tamtéž)

### 1.3 Surdopedické zásady

Pulda (1992) uvádí, že totožně jako v klasické pedagogice existují různé metody a zásady, ve speciální pedagogice se uplatňují ještě některé další, speciální zásady. Při práci s žákem se sluchovým postižením platí všechny obecně didaktické zásady jako při práci se slyšícími dětmi, jsou jen uplatňovány mnohem důsledněji. Speciální zásady (např. zásada komunikativnosti), se využívají při rozvíjení a výuce řeči.

1. Včasnost
2. Komunikativnost
3. Zásadní rozdíl mezi prací s neslyšícími a nedoslýchavými dětmi
4. Respektování vývojových zvláštností sluchově postižených dětí
5. Přiměřená náročnost a důslednost
6. Specifické a intenzivní uplatňování zásady názornosti
7. Systematicčnost
8. Časté procvičování a opakování učiva
9. Začlenění znalostí do aktivní slovní zásoby
10. Včasné rozvíjení návyku čtení a písemného projevu

## 2. Počátky výuky dětí se sluchovým postižením

Po narození dítěte v Římě, bylo novorozeně položeno na zem před otce. Pokud se narodilo ve šťastný den, a když ho otec chtěl, tak jej zvedl a vzal ho do náručí, tím na sebe převzal všechny povinnosti spojené s otcovstvím. Jestliže se dítě narodilo v nešťastný den, nebo bylo nějak postižené, bylo pohozeno a tím odsouzeno k smrti. Dcera byla vychovávána matkou v dětství až do dospívání, matka ji připravovala na péči o domácnost. Výchova trvala až do sňatku, který mohl být uzavřen v pouhých dvanácti letech dívky. Matka vychovávala také malé chlapce, ty si později přebíral otec do své výchovy. Učil je být správným římským občanem, znát zákony a náboženské předpisy, ale učil je i praktickým věcem jako byla jízda na koni, zacházení se zbraní, nebo orba. V sedmnácti letech nastupovali mladí muži na vojenskou službu. Po návratu se rozhodovali o svém budoucím povolání, na které se následně připravovali.

V šestnáctém století započala výuka hlasité řeči u neslyšících. V té době o osoby se sluchovým postižením pečovali ve Španělsku Pedro Ponce de Leon, Manuel Ramirez Carrión, Juan Pablo Bonet.

**Pedro Ponce de Leon** byl mnich Benediktinského kláštera San Salvator de Ona. Vychoval čtyři děti šlechtické rodiny de Velasco a několik dalších. Díky spontánním hlasovým projevům svých žáků se přesvědčil, že jejich mluvicí ústrojí je neporušené, a tak by se mohli naučit mluvit pomocí zraku a hmatu. Pojmy jim vysvětloval kreslením, využíval písmo a i prstovou abecedu. **Manuel Ramirez de Carrión** (1579 – 1652), byl původně učitelem na škole pro žáky slyšící, svých bohatých zkušeností pak využíval při výuce neslyšících. Při výuce používal písmo i prstovou abecedu. Odezírání nevyučoval, vysvětlil to tím, že jej sám neovládá. **Juan Pablo Bonet** (1579 – 1633) pozoroval práci svého vrstevníka Carrióna a popsal jeho metodu výuky hlásek a metodu výuky neslyšících, ve spise Zjednodušení hlásek a Umění naučit němé mluvit. Bonetova kniha je považována za první zasvěcený pohled do této problematiky. (Pulda, 1992; Poul, 1996)

Zkušenostmi španělů se nechali inspirovat **angličané**.

**John Bulwer** vyzdvihoval význam odezírání, neboť se domníval, že ztrátu jednoho smyslu (sluchu) může dorovnat vyšší výkonností jiného smyslu (zraku). Tím dal podnět k výuce hlasité řeči. Byl prvním člověkem, který sesbíral statistická data o neslyšících. (Poul, 1996)

**John Wallis** byl profesorem na oxfordské univerzitě, je považován za zakladatele vědecké fonetiky. Společně s Bulwerem zdůrazňovali, jak velký má zrak význam pro neslyšící. Neztotožňoval se ale s jeho názorem na odezírání, které se podle něj může rozvinout až po zvládnutí řeči. (Dnes víme, že odezírání se vyvíjí ruku v ruce s hlasitou řečí). (Poul, 1996)

**George Dalgarno** (1626 – 1687) soudil, že při optimální péči se dítě se sluchovým postižením nemusí opožďovat za svými slyšícími vrstevníky. Doporučoval využívat prstovou abecedu a upevňovat řeč grafickou formou, dále doporučoval učit neslyšící děti totožně, jako slyšící, jen s tou odchylkou, že slova se zaměřují na zrak. **Henry Baker** vybudoval soukromou školu, ve které učil děti se sluchovým postižením a děti s balbucies. Řeč rozvíjel využíváním událostí dne, příhod, které se staly doma i ve škole. Řeč podpíral gramatickými pravidly. **Thomas Braidwood** měl velké úspěchy, co se týče výuky řeči, a tak si roku 1760 založil soukromou školu v Edinburghu. Byla určena pouze pro děti se sluchovým postižením, které pocházely ze zámožných rodin. Hlavním pilířem v jeho práci bylo mluvení a odezírání. (Tamtéž)

Poul (1996) dále uvádí, že v **Nizozemí** působil **Johan Conrad Amman** (1669 – 1724), který v Basileji vystudoval medicínu, byl lékařem švýcarského původu se zájmem o filologii, díky které objevil své životní povolání, výuku neslyšících. Přestěhoval se do Amsterdamu a v roce 1690 se ve své ordinaci setkává s neslyšícími. V roce 1692 vydal svou práci „Mluvicí hluchý“- metoda, jakou je možné naučit mluvit hluchého od narození. Mimo výuky neslyšících se zabýval nápravou vad řeči. Soudil, že dítě si řeč osvojuje napodobováním. Zabýval se fonetikou, dělil hlásky na samohlásky, polohlásky a souhlásky a určil pro každou hlásku artikulační místo. Ve své práci popsal tvorbu hlásek, zdůrazňuje výhody hláskovací metody oproti písmenkové. Po dalších sto let byla tato práce považována za nejdokonalejší. (Poul, 1996)

Vzdělávání neslyšících ve **Francii** ovlivnili Jacob Rodriguez Pereira, R. Ernaud, Etienne Francois Déschamps. **J. R. Pereira** (1715 – 1780) po prostudování spisů svých předchůdců učil svou neslyšící sestru mluvit. Poté začal učit i další děti a vybudoval si pověst dobrého učitele. Cvičil zbytky sluchu, posunkovou řeč připouštěl jen na začátku. (Ibid)

Ve výuce řeči využíval zážitky žáků. Používal prstovou abecedu a dal jí název daktylogie. **R. Ernaud** totožně jako Pereira vyučoval mluvenou řeč, odmítal ale prstovou abecedu s důvodem, že brzdí odezírání a pro uplatnění ve společnosti je bezvýznamná. Stejně jako Pereira, budoval řeč na zážitcích žáků. **Déschamps** si v Orleans založil soukromou školu, ve které vyučoval i děti nemajetných rodičů. Déschamps byl stoupencem metody mluvené řeči. (Pulda, 1992; Poul, 1996)

V **Německu** v druhé polovině osmnáctého století stále převažovalo individuální vzdělávání dětí bohatých rodičů.

Jako dobrý příklad nám může posloužit **Johann Ludwig Ferdinand Arnoldi**, který přijal dítě se sluchovým postižením pod svá křídla až poté, co mu rodiče zaplatili 4000 říšských tolarů. Své metody práce tajil, ale byl úspěšným učitelem. Založil si malou soukromou školu, usiloval i o založení ústavu, toho už se však nedožil. Považujeme ho za nejvýznamnějšího pedagoga žáků se sluchovým postižením v Německu před **Heinickem**. (Poul, 1996)

### **3. Rozvoj institucionálního vzdělávání**

První ústavy pro žáky se sluchovým postižením založili:

- Charles Michel de l'Épée
- Roch-Ambroise-Cucurron Sicard
- Samuel Heinicke

V osmnáctém století začali vznikat ústavy pro hluchoněmé, roku 1760 vznikl v Paříži a v roce 1778 v Lipsku, právě v těchto dvou ústavech vznikly dvě základní metody výuky řeči. Metoda Francouzská (též manuální), a metoda Německá (orální). (Ibid)

#### **3.1 Francouzská metoda**

Vznikla právě na první veřejné škole v Paříži. Francouzskou metodu založil a následně ji používal abbé Charles Michel de l'Épée (1712 – 1789). Byl přesvědčen o tom, že neslyšící se se svým okolím mohou dorozumět jen pomocí posunků a písma, které jsou jejich „mateřskou řečí“. Přirozené posunky doplnil o takzvané metodické značky, pomocí kterých vyjadřoval tvary gramatiky. Jeho metodu zdokonaloval Roch-Ambroise-Cucurron Sicard (1742 – 1822), který vytvořil slovník „posunků“. (Pulda, 1992; Poul, 1996)

## 3.2. Německá metoda

Zakladatelem této metody byl **J. C. Amman**. Do školní praxe začal tuto metodu promítat Samuel **Heinicke** (1727-1790). Stal se ředitelem školy pro neslyšící v Lipsku. Heinicke odsuzoval používání posunkové řeči a také prstovou abecedu. Svou metodu tajil, důsledkem toho neměl žádného přímého následovníka, a tak na většině škol převládla Francouzská metoda, která byla reformována, podle doporučení **Degranda** (Degrande byl člen školské rady ústavu v Paříži, který měl zhodnotit metody, které se využívaly při výuce a navrhnout reformy francouzské metody). (Ibid)

### První polovina 19. století

Vídeňský ústav (1779) se stal mateřským ústavem škol, které nově vznikaly. V Rakousku byly do roku 1820 založeny čtyři ústavy (pražský 1786) a v oblasti jižního Německa pět ústavů, pod vlivem vídeňské školy. V rakouské říši vzniklo do roku 1845 dalších 10 internátních škol (brněnský r. 1829, který byl slavnostně otevřen až roku 1832). Po hospodářské stránce téměř všechny tyto školy živořily, byly udržovány z darů a nadací, evropské hospodářství bylo rozvráceno napoleonskými válkami. Problémem bylo, že školy v oblasti vídeňského ústavu stagnovaly v oblasti rozvoje metodické práce. První dva ředitelé vídeňského ústavu dr. **Friedrich Stork** a **Joseph May** byli přímými žáky abbé de l'Épée. (Poul, 1996)

Ve vídeňské škole uplatňovali metodu, kterou si vštípili v pařížské škole. Tímto způsobem se dostala metoda francouzská do vídeňské školy. Přirozené posunky, které přinášeli žáci, tvořili základ soustavy posunků, které uplatňoval May ve vídeňském ústavu. Tyto posunky byly korpusem slov, k nimž se daktylně pojili předpony a přípony. Věta tvořená slovními znaky, vyjádřená manuálními prostředky, byla totožná s napsanou větou. Věta vyjádřená znaky a prstovou abecedou obsahovala morfologické a syntaktické náležitosti. Zrodila se tak možnost překládat řeč z posunkové do písemné formy a naopak. Na tomto základě se měla tvořit mluvená řeč. Spousta současníků kritizovala tento způsob vzdělávání kvůli přemíře pamětného učení. Znakový jazyk se stal jediným dorozumívacím a vyučovacím prostředkem. Mluvené řeči se žáci učili jen výjimečně.

Existovali i pedagogičtí pracovníci, jejichž cílem byla mluvená řeč a tak hledali cesty, jak toho dosáhnout. Nejsilnější podněty přicházely z pedagogiky Johanna Heinricha Pestalozziho (metodické zpracování učiva, didaktická hodnota mateřského jazyka). **Pestalozzi** řekl o vyučování neslyšících, že „*si zaslouží nejvyšší pozornosti, protože je v něm obsažen pravzor vyučování vůbec. Je vázáno na nejpřesnější postup a vždy se tu jasně ukáže, co žák z učiva pochopil.* (Poul, 1996; s. 19). Jazykověda tehdy ztotožňovala řeč a myšlení. To byl mocný podnět pro výuku mluvené řeči. Vzdělávací ústav v Lipsku se za vedení K. G. Reicha navrátil k základním myšlenkám svého zakladatele, mluvená řeč se začala dostávat do popředí. Výraznou osobností byl V. A. Jäger, jenž vydal pojednání o vyučování řeči a další praktické pomůcky pro školní praxi. Slova je třeba bezprostředně spojovat s věcí, o níž se hovoří. S výchovou mluvení a psaní se začíná současně. V jeho metodice psaní ztratilo prioritu a prstová abeceda i umělý posunek byly vyloučeny. Odezírání se během vyučování rozvíjí spontánně. (Poul, 1996)

### **Vzdělávání v českých zemích**

Významnými personami působícími v pedagogice neslyšících v českých zemích byli Karel Berger, Ondřej Schwarz, František Guba, Petr Veselský, Jan Valíček, Václav Frost a Václav Kořátko. O **Karlu Bergerovi** víme, že se později stal ředitelem pražského ústavu. Jako kaplan v Blatné učil v 70. letech 18. století místní děti se sluchovým postižením. Seznámil se s **Ondřejem Schwarzem**, který studoval spisy Samuela **Heinicke** a J. F. G. Sense. **Sense** sklízel úspěchy na poli individuálního vzdělávání, jako nejučelnější se mu jevila mluvená řeč. Ve šlépějích Ondřeje Schwarze se vydal pedagog **František Guba**, který po roce 1820 odešel do Vídně. Od založení pražského ústavu se všichni žáci vzdělávali v německém jazyce, i přes to, že ústav navštěvovali i děti z českého prostředí. (Tamtéž)

Počátky výuky v českém jazyce sahají do roku 1836, od té doby do roku 1932 byl tento vzdělávací ústav dvojjazyčným. Skutečnost, že čeští žáci jsou vyučováni v němčině, kritizuje F. H. Czech pro neblahé následky. Totiž poté, co se navrátili domů, byli pro své okolí hluchoněmými stejně jako dřív, protože to, co se naučili, nemohou používat, nikdo jim nerozumí. **Petr Veselský** byl prvním učitelem, který žáky vyučoval v českém jazyce. V Brněnském ústavu započala výuka v českém jazyce od roku 1859. Učitel **Jan Valíček**



inicioval české vyučování. Vzdělávací ústav byl dvojjazyčným až do roku 1894, kdy se otevřely obdobné vzdělávací ústavy v Ivančicích a v Lipníku na Bečvou. (Poul, 1996)

### **Zobecnování výuky neslyšících**

J. P. Arrowsmith dal svou knihou „Způsob výuky hluchoněmého dítěte“ pravděpodobně podnět k zobecnění výuky neslyšících, k integraci, tj. výchova a vzdělávání neslyšících společně s intaktními vrstevníky. Tvrdil, že s výukou už se může začít ve čtyřech letech, aby nedošlo k tak markantnímu opoždění v duševním vývoji. Doporučoval soustředit práci na oko (znaky, písmo, daktylní abeceda). Naopak nedoporučoval mluvení vynucovat. Důvody pro zobecnění výuky byly například takové, že stávající vzdělávací ústavy pojímaly jen zlomek žáků se sluchovým postižením, na vystavení nových ústavů nebyly finanční prostředky. Pobytem v internátní škole dochází u dětí k citové oploštělosti, odcizení od rodiny a prostředí, ve kterém vyrůstalo. (Poul, 1996)

Výuka mimo ústav se přibližovala metodě německé, pedagog i žák si museli vystačit s přirozenými posunky, psaním a mluvením. Nevytvářely se umělé znaky a neužívala se daktylní abeceda. V německých státech se zakládaly cvičné školy pro děti se sluchovým postižením při učitelských seminářích (v druhé polovině devatenáctého století se osamostatňovaly a přetvářeli se ve vzdělávací ústavy). **František Herrmann Czech** (1788-1847), rozpracoval otázku zobecnění a tím ovlivnil práci tehdejších učitelů. Ve své metodice propojil německou metodu s francouzskou. Metodiku zaměřoval přes přirozený znak, ke grafické podobě řeči až po orální řeč. Czechovy podněty se uskutečňovaly po celém Rakousku, tudíž i v Čechách a na Moravě. **Friedrich Moritz Hill** (1805-1874) byl žákem učitelů, které vychoval sám Pestalozzi. Byl nejvýraznější personou v devatenáctém století. Obnovil pedagogiku neslyšících zásadami obecné pedagogiky. Ponechal přirozený posunek, ale vyřadil daktylní abecedu. Stanovil 7 pravidel pro pedagoga. Snažil se rozvíjet řeč přirozeně, tak, jak je tomu u intaktních dětí. (Tamtéž)

## Kongres učitelů v italském Miláně

Znaková řeč měla jak své zastánce, tak i ty, co ji odmítali (důkazem jsou zákazy posunků v některých školách). Hledalo se východisko. Vytlačit znakovou řeč, která by byla nahrazena mluvenou řečí, která představovala spolehlivější prostředek. Spor stoupenců orální a znakové metody byl ukončen usnesením milánského kongresu v roce 1880. (Ibid)

Kongres byl přesvědčen o převaze ústní řeči nad řečí posunkovou, protože mluvená řeč navrácí osoby se sluchovým postižením do majority slyšících. Proto kongres prohlásil, že je nutné dát v edukaci přednost orální řeči před znakovou. Po uvážení kongresu, že užívání znakové řeči a ústní řeči současně má negativní dopad na mluvení a odezírání ze rtů, zastává názor, aby měla přednost čistá artikulační metoda. (Pulda, 1992; Poul, 1996)

Po milánském kongresu byl **Johannes Vatter** (1842 – 1916) ředitelem vzdělávací instituce ve Frankfurtu nad Mohanem, a představitel čisté metody hláskové řeči, kterou převzaly i dva ústavy na Moravě, Ivančice a Lipník nad Bečvou. Vatterovi šlo při nácviu artikulace o uvědomovanou činnost mluvidel. Znaky přímo nezakazoval, ale důsledně je upozadoval orální řeči. Vatterův odpůrce **Johann Heidsick**, hájil nutnost uplatnění posunkové řeči ve vyučování. V Praze přetrvávala výuka pomocí znakové řeči, vzdělávací ústavy byly soukromé nebo církevní, bojovaly s finančními obtížemi, některé byly dvojjazyčné, vzdělávali se v nich české i německé děti souběžně. (Ibid)

### 3.3 Kritika čistě orální metody

Po kongresu konaném v Miláně mnohé napadala otázka, zda rozhodnutí kongresu nebylo unáhlené. Už v osmdesátých letech se objevuje skutečnost, že není možné všude rozhodnutí kongresu uskutečnit. Počet vzdělávacích ústavů byl nedostatečný, proto bylo nutné zkrátit školní docházku na čtyři až šest let. Omezení užívání dorozumivacích prostředků jako je posunková řeč, prstová abeceda, nebo grafická podoba řeči, neprospělo rozvoji duševních schopností neslyšících. (Pulda, 1992; Poul, 1996)

Dospělí neslyšící měli vážné námitky proti vylučování znakové řeči ze škol. S novou myšlenkou přišli Karl Emil Göpfert a Georg Forchhammer. **Göpfert** hájil písemnou formu řeči. Za nejobtížnější komunikační prostředek považoval čistou orální metodu, která by měla neslyšícího dovést k finálnímu cíli, tím bylo osvojení mluvené řeči a odezírání. Také **Forchhammer** hájí imitativní metodu na základě písma, jako přirozené osvojování řeči cestou napodobování. Porozumění řeči považuje za rozhodující, při osvojování jazyka. Chce, aby žák v konečné fázi dospěl k osvojení mluvené řeči a odezírání. (Poul, 1996)

Vytvořil soustavu znaků, nazývanou systémem man – orálním, v němčině Mund-Hand-System, který pomáhal s odezíráním. V tomto systému nebyly samostatné značky pro každou hlásku zvlášť, jako v prstové abecedě. Pomocí těchto manuálních znaků naznačovala mluvící osoba postavení té složky mluvidel, kterou zrakem nemůžeme zachytit – znělost, nosovost. Ačkoli jejich myšlenka neuspěla, opět zdůraznili funkci písemné formy řeči v počátcích vyučování a ukázali, že orální vyučování potřebuje volnější, přirozenější postup. (Poul, 1996)

### 3.4 Mateřská metoda

Metody Constantina **Malische** a **A. Herlina** měly vliv na způsob práce po roce 1918 v československých školách. Malischova metoda byla přijímána pod názvem „mateřská metoda“. Byl odpůrcem čistě orální metody, neboť mluvení považoval za proces reflektorický (čím méně jsme si vědomi mechanismů při mluvení, tím více nerušeně řeč probíhá). Do popředí Malisch staví obsahovou stránku řeči. (Ibid)

Při artikulačních cvičeních postupuje od celků, obsahově uzavřených, úplných celků řeči. Zásady této metody odmítají syntetický postup od jednotlivých hlásek k větším celkům, ale přesně naopak. Tvrdí, že řeč je třeba rozvíjet odezíráním, čtením, mluvením, a psaním, cestou postupné analýzy a diference. Řeč vzniká ze zážitků a ty nelze určovat pravidly. (Poul, 1996)

## 4. Vybrané metody komunikace v procesu edukace dětí se SP

### 4.1 Totální komunikace

Výbor ředitelů amerických škol pro neslyšící roku 1976 na 48. konferenci zformuloval tuto definici totální komunikace. „*Totální komunikace je filozofie. Zahrnuje všechny použitelné komunikační prostředky aurální (sluchové), manuální a orální k dosažení efektivního dorozumění se sluchově postiženými lidmi a mezi nimi navzájem.*“ (Evans, 2001, s. 13)

Při edukaci podle zásad totální komunikace je uznáváno morální právo osob se sluchovým postižením na maximální výkon tak, aby došlo k optimálnímu pochopení a porozumění během komunikace. Filozofie totální komunikace je založena na schopnosti a ochotě využívat komunikaci oboustrannou, kde obě strany navzájem respektují jazyk komunikačního partnera stejně, jako jeho způsob vyjadřování. Ze začátku se jednalo pouze o doplnění orální řeči některými znaky. Tyto cíle totální komunikace můžeme považovat za základní a obecné: (Potměšil, 2003)

- Dítě má právo na vyjadřování se přirozeným způsobem, který rozvíjí jeho jazykovou kompetenci a působí motivačně.
- Dítě se sluchovým postižením má právo si zvolit komunikační metodu, která je pro něj optimální, a to v každé situaci.
- Respektovat základní komunikační potřeby - umět naslouchat a být vyslyšen.
- Žáci mají ve třídě zavedený společný jazyk, který je založen na ústní i znakové řeči.
- V důsledku dobrých výsledků v komunikaci je možné u dítěte s úspěchem budovat sebeúctu, položit dobré základy k výstavbě osobnosti, a pomoci s hledáním vlastní identity. (Potměšil, 2003)

- Důležitou roli v komplexním výchovném působení na dítě se sluchovým postižením hrají jeho rodiče. K využití znakového jazyka je třeba specifických příprav, a protože ovládnutí národního znakového jazyka (v našem případě českého znakového jazyka) je pro slyšícího jedince obtížné, a jako u jakéhokoli jazyka dlouhodobé, setkáváme se u totální komunikace s kompromisem, znakovým jazykem. V případě neslyšících v ČR to bude znakovaná čeština (= český znakový jazyk). (Potměšil, 1999)

### **Zásady totální komunikace**

Rehling (1981) uvádí tyto zásady TK:

- TK uplatňuje lidské právo neslyšících na optimální a neomezovaný rozvoj.
- TK znamená užívání všech dosud známých metod a pomocných prostředků.
- Všechny komunikační prostředky mají být používány všemi osobami v okolí dítěte v každé době.
- TK se má uplatňovat v co možná nejranějším věku.
- TK bude používána na všech stupních vzdělávání neslyšících až po vysoké školy.

## **4.2 Orální metoda**

Sovák (in Potměšil, 1999, s. 18) definuje orální metodu takto: *„Neslyšící děti prostřednictvím ústní řeči pronikají do života společnosti a do jejího kulturního a společenského bohatství. Základními součástmi orální metody je vyvíjení a osvojování mluvené řeči, výcvik v odezírání rozvíjení funkční schopnosti zbytků sluchu“*. Také v případě orální metody se jedná spíše o filozofii výchovy než o pouhou metodu výuky.

Pohled na orální metodu je ovlivňován mimořádným úsilím všech zúčastněných stran, tedy dítěte, rodiny i pedagogů a přináší specifický pohled na komunikaci jako prostředek nebo cíl výchovně vzdělávací činnosti. (Potměšil, 1999)

V historii můžeme sledovat preferenci prostředku na úkor cíle, vyzdvihování mluvené řeči v komunikaci na úkor obecných cílů pedagogiky, tím je příprava na život ve společnosti a také další vzdělávání. (Ibid)

### **4.3 Bilingvální metoda**

Předpokladem pro zavádění bilingvální metody v edukaci je vnímat hluchotu jako kulturní a jazykovou odlišnost, kterou je třeba respektovat, ne na ni pohlížet jako na handicap, který má být překonán. I o této metodě musíme hovořit spíše jako o filozofii výchovy, než jen jako o vzdělávací metodě. Odráží vztah slyšícího a neslyšícího prostředí, je systémem práce v edukaci žáků se sluchovým postižením, kde je užito dvou jazyků. Znakový jazyk jako první (mateřský jazyk) a později je uveden jazyk majoritní společnosti. Zajímavostí je, že prvním průkopníkem bilingválního přístupu byl Václav Frost, ředitel pražského ústavu. Je zakladatelem Frostovy (Pražské či kombinované) metody, která je předchůdcem dnešní bilingvální metody ze Skandinávie. (Potměšil, 1999)

### **4.4 Znakové systémy**

#### **Umělé**

#### **Znakovaný národní jazyk**

Znakované národní jazyky (u nás znakovaná čeština, nebo znakovaný český jazyk) spadají do skupiny manuálně kódovaných mluvených jazyků. Z hlediska lingvistiky patří znakovaná čeština do uměle vytvořených jazykových systémů, na rozdíl od českého znakového jazyka, který patří do jazykových systémů přirozených. Znakovanou češtinu vytvořili slyšící lidé, aby se mohli domluvit s neslyšícími osobami, které využívali znakový jazyk. Znakovaný český jazyk přejímá gramatická a syntaktická pravidla z českého jazyka, avšak slova jsou nahrazena vypůjčením znaků ze znakového jazyka. Znakovaný český jazyk je tedy kombinací českého jazyka a českého znakového jazyka, dvou na sobě nezávislých

jazykových systémů. (Langer, 2013) Znakovanou češtinu definují Kotvová a Komorná (2008, s. 13) jako „*umělý jazykový systém. Projev v českém jazyce, který je artikulován s hlasem nebo bezhlasně, je doprovázený znaky. To znamená, že každému českému slovu odpovídá znak, který je ve většině případů převzat z trvalého slovníku českého znakového jazyka. Existují však znaky speciálně vytvořené pro užití znakované češtiny. Znakovaná čeština také nevyužívá specifické struktury, gramatiku ani nemanuální složky českého znakového jazyka. To znamená, že jedinou gramatiku, kterou v tomto systému nalezneme, je gramatika českého jazyka. Ta je však vyjádřena zejména orálně, zachytit ji můžeme hlavně odezíráním.*“

§ 6 (2) zákona č. 384/2008 Sb. O komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, definuje znakovanou češtinu jako systém, který „*využívá 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. Znakovaná čeština v taktilní formě může být využívána jako komunikační systém hluchoslepých osob, které ovládají český jazyk.*“ V předešlém zákoně č. 155/1998 Sb. o znakové řeči byla znakovaná čeština a český znakový jazyk chybně označovány souhrnným názvem „znaková řeč“, docházelo k chybnému chápání významu a podstaty znakované češtiny a mylnému označování jako přirozeného jazyka českých neslyšících osob. Dokonce se objevovaly nesprávné názory, že znakový český jazyk je spisovnou formou českého znakového jazyka.

## **Přirozené**

V odborné literatuře jsou termínem „znakový jazyk“ souhrnně označovány nevokální jazykové systémy užívané minoritními komunitami neslyšících různých národů. Nevokální jazykové systémy se liší od vokálních systémů způsobem své existence. Vokální systémy jsou audio-orální, kdežto znakové jazyky mají vizuálně-motorickou povahu. Významy znaků (slov) ve znakových jazycích jsou nesený dvojím typem specializovaných nosičů povahy vizuálně motorické, nejsou tedy nesený zvukem. (Langer, 2013)

Manuální nosiče nesou lexikální významy (manuální faktory – místo artikulace, pozice a pohyb ruky/rukou a tvar)

Nemanuální nosiče nesou významy gramatické (nemanuální faktory – mimika, pohyby a pozice hlavy a horní části trupu)

Znakové jazyky se od vokálních (mluvených) jazyků odlišují dalším nepřehlédnutelným rysem a tím je využívání trojrozměrného prostoru. Především k vyjadřování vztahů subjekt-objekt a časových údajů a při textové (ko)referenci. (Macurová in Karlík, Nekula, Pleskalová a kol., 2002 in Langer, 2013)

### **Manuální faktory**

Manuální faktory mají vizuálně-motorický charakter, jsou vytvářeny pohyby lidského těla. Přičemž ruce jsou označovány jako hlavní artikulační orgán – výrazové prostředky vytvořené pomocí rukou (sémantické znaky) nesou název manuální faktory (nosiče). Skladbou jednotlivých znaků ve větě se zabývá fonetika a fonologie, totožně jako v případě mluvených (vokálních) jazyků. (Langer, 2013)

William **Stokoe** realizoval první foneticko-fonologickou studii o znakovém jazyce v Americe. Ve svém díle *Sign Language Structure* (1960), dokázal, že americký znakový jazyk nese rysy přirozeného jazyka, dále prokázal, že jednotlivé znaky můžeme rozebrat (analyzovat) na menší segmenty, na fonémy. (Langer, 2013)

Stokoe diferencoval tyto základní parametry znaku:

- Místo, kde je znak artikulován
- Tvar ruky, která artikuluje
- Pohyb ruky (Macurová, 2008)



Lingvistické výzkumy ale odkryly to, že původní tři segmenty znaků nepostačují k dokonalému rozboru a jejich vzájemné diferenciaci. Proto se jejich počet navýšil. (Macurová, 2008)

- Místo, kde je znak artikulován
- Tvar ruky, která artikuluje
- Vztah ruky k tělu
- Orientace dlaně
- Orientace prstů
- Vztah ruky k ruce – vzájemná poloha obou rukou
- Pohyb ruky (Macurová, 2008)

### **Nemanuální faktory**

Jak už bylo zmíněno, gramatická část je zpravidla zastoupena nemanuálními faktory, jsou součástí nonverbální komunikace. Neverbální komunikace má velký význam i v komunikaci slyšící majoritní společnosti. V případě osob se sluchovým postižením hraje ještě větší roli, protože komunikační partner nemůže využít sluchové zpětné vazby. Vnímání nemanuálních faktorů je realizováno zrakem vzhledem k jejich vizuálně-motorické povaze a probíhá současně s vnímáním manuálních faktorů. (Langer, 2013)

## 5. Vliv sluchového postižení na osobnost jedince v procesu učení

Jedinec se sluchovým postižením, je jako kterákoli jiná osoba individuum a je jedinečný. Sluchové postižení, stejně tak jako jakákoli jiná vada, „*nepostihuje jen určitý orgánový defekt, ale ovlivňuje celou osobnost postiženého a vytváří specifickou sociální situaci*“ (Vágnerová, 2004, s. 213).

Pokud bychom se zaměřili pouze na jedince se sluchovým postižením, můžeme sledovat několik znaků, které jsou pro ně typické. Vlivem ztráty sluchu u nich dochází k podnětové deprivaci, protože dochází ke ztrátě sluchových podnětů. Jako nejzávažnějším problémem se jeví jazyková bariéra. V důsledku stresu, který je způsoben obtížností porozumět se mohou objevovat výbušné a agresivní reakce, které mohou narušovat výuku. „*Lidé s vrozeným sluchovým postižením mívají obtíže v sebeovládání, řídí se i v dospělém věku především svými emočními prožitky. Jejich aktuální citové ladění je snadné poznat z jejich chování, projeví s v jejich mimice i pantomimice.*“ (Vágnerová, 2004, s. 222)

U osob se sluchovým postižením nemůže docházet k optimální fixaci norem chování. To se může projevit absencí pocitu viny a studu, což jsou běžné reakce na nějaký přestupek. U intaktních jedinců dochází k procesu zvnitřňování norem chování sluchovou cestou, jsou verbálně sděleny požadavky, příkazy a hodnocení jejich plnění, pomocí kterých se rozvíjí schopnost sebeovládání. Osoby se sluchovým postižením si tak ani nemusí uvědomovat odpovědnost za své jednání. Chování jedince s těžkým postižením sluchu bychom mohli označit jako infantilní, protože vychází především z vlastních potřeb, ze svých pocitů, do jeho projevu se promítá spíše složka emocionální. Často reaguje impulzivně a zkratkovitě, většinou nezvažuje správnost svého rozhodnutí. (Vágnerová, 2014).

Potměšil (1999) vymezuje nejčastější emoční poruchy a odchylky v chování osob se SP. U osob s vadami sluchu se objevuje nejčastěji impulzivní jednání, nedostatečná míra sebeúcty a empatie, nejsou schopni popsat své vlastní pocity, mají obtíže v morálním vývoji, vlastnosti ostatních lidí chápou jen velice zjednodušeně, dalo by se říci, že až černobíle (hodný člověk X zlý člověk), často mají potíže v interpersonálních vztazích. Všechny tyto faktory mohou značně ztížit proces učení, agresivní projevy a potíže v morálním vývoji, které se mohou objevovat, stejně tak i impulzivní jednání narušují hladký průběh výuky.

Tyto projevy ruší vnímání samotného jedince i jeho spolužáky, hůře se soustředí, často odbíhají od práce, proto jim práce i déle trvá. Každý pedagog by měl být obeznámen s tím, že takové situace mohou nastat, a měl by být připraven na ně reagovat. Dále musí brát v potaz odlišnosti ve vnímání a myšlení žáků se sluchovým postižením a umět s nimi pracovat.

## 6. Environmentální výchova, vzdělávání a osvěta (EVVO)

Zkratka EVVO v sobě ukrývá název environmentální vzdělávání, výchova a osvěta. Vychází z anglického „*environmental education*“, termín „*environmental*“ znamená životní prostředí a *education* můžeme chápat široce jako výchovu, vzdělávání či osvětu. Dalo by se říci, že se jedná o výchovu a vzdělávání (edukaci) týkající se životního prostředí. Dříve se používal termín ekologická výchova. Nejedná se pouze o vzdělávání, ale i o zprostředkování informací o životním prostředí. EVVO je v širším slova smyslu preventivní nástroj k ochraně přírody a krajiny.

### 6.1 Cíle EVVO

Obecným cílem environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty je „*rozvoj kompetencí potřebných pro environmentálně odpovědné jednání, tedy takové jednání, které je v dané situaci a daných možnostech co nejpríznivější pro současný i budoucí stav životního prostředí. Environmentálně odpovědné jednání je chápáno jako odpovědné osobní, občanské a profesní jednání, týkající se zacházení s přírodou a přírodními zdroji, spotřebitelského chování a aktivního ovlivňování svého okolí s využitím demokratických procesů a právních prostředků. EVVO k takovému jednání připravuje a motivuje, samotné jednání je věcí svobodného rozhodnutí jednotlivce.*“ (MŽP, 2011, s. 5)

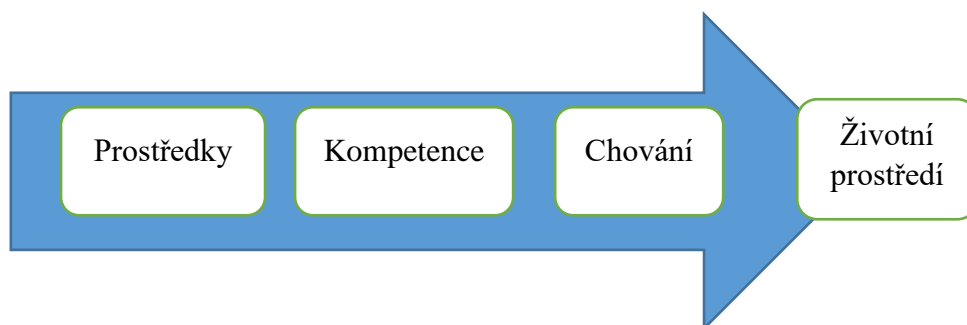
#### Zajištění příznivého životního prostředí prostřednictvím MŽP

Listina základních práv a svobod stanovuje právo na příznivé životní prostředí. Dlouhodobě se osvědčila kombinace tří cest, jak takové životní prostředí zajistit. První z nich je restrikce. Některé činnosti, které porušují životní prostředí, zakážeme, a porušení zákona trestáme. Druhou cestou je pobídka. Těm, kdo životní prostředí chrání, nabídneme přitažlivé výhody a za ochranou činnost je odměníme. Třetí cestou je výchova. Vychováváme a vzděláváme občany takovým způsobem, aby se mohli samy dobrovolně rozhodnout pro

šetrné jednání vůči životnímu prostředí. Výchova je jedinou metodou, která je postavena na vnitřní motivaci, zbylé dvě metody staví na motivaci vnější. (MŽP)

Vymezení cílů dané výchovně vzdělávací disciplíny předpokládá hledání kompromisu navzájem mezi politickými požadavky, domácí tradicí a zahraničním diskursem. Výsledek tohoto kompromisu nemůže být nikdy statický, neboť je proměňován v závislosti na měnících se potřebách společnosti a vědecké reflexi oboru. (Činčera, 2013)

Podobný vývoj můžeme sledovat i v případě environmentální výchovy. Environmentální výchova jako obor vznikla na přelomu šedesátých a sedmdesátých let minulého století jako reakce na prohlubování problémů životního prostředí, v návaznosti na předchozí přístupy jako bylo hnutí výchovy v přírodě, výchovy k ochraně přírody, nebo výchovy o přírodě. Environmentální výchova se nevyvíjela všude stejnoměrně, i v rámci jedné země existují vedle sebe různá pojetí a názvy. I přes nesjednocenost a různorodost jednotlivých pojetí můžeme environmentální výchovu definovat následujícím schématem. (Tamtéž)



## 6.2 Ovlivňování životního prostředí

Činčera (2013) uvádí, že smyslem environmentální výchovy je pozitivně ovlivňovat stav životního prostředí a pomoci jej udržet na optimální úrovni pro kvalitní život. Životní prostředí je ovlivňováno lidskou činností, proto chce environmentální výchova rozvíjet takové chování, které je odpovědné vůči ŽP. Jeho problémy chápeme jako ohrožení pro zdraví člověka a kvalitu jeho života. V Tbiliské deklaraci z roku 1977 (2005) se objevuje

vymezení oboru výchovných aktivit jako „efektivního příspěvku pro zlepšování životního prostředí“. Environmentální výchova se tedy snaží nalézt dynamickou rovnováhu mezi kvalitou lidského života a kvalitou životního prostředí (Hungerford, Peyton a Wilke, 1980, americký zákon o EV). O ochranu a zachování životního prostředí usiluje také koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj (VUR). (Činčera, 2013)

Myšlenku dynamické rovnováhy mezi kvalitami života a životního prostředí nahradil a zpřesnil „vizí výchovy, která usiluje o rovnováhu lidského a ekonomického blahobytu a kulturními tradicemi a respektem pro přírodní zdroje Země“. (UNESCO, 2008). Lidé volí konkrétní chování na základě rozhodování, do kterého kromě vnějších podmínek vstupují i podmínky vnitřní, jako je například jejich porozumění problematice, postoje, hodnoty, názory a dovednosti. Ty souhrnně označujeme jako kompetence. Environmentální výchova využívá pro rozvíjení daných kompetencí prostředků. (Činčera, 2013)

### **6.3 Environmentálně odpovědné chování**

Environmentální výchova předpokládá, že cestou ke kvalitnímu životnímu prostředí je veřejnost, jejíž chování je odpovědné. Cílem environmentální výchovy je dle Tbiliské deklarace (2005) „utvářet nové vzorce chování jednotlivců skupin i společnosti jako celku vstřícné k životnímu prostředí.“ Hungerford a Peyton (podle Marcinkowski, 2005) definovali pět bazálních oblastí odpovědného environmentálního chování. Jsou to:

- ekomanagement (neboli chování, při kterém se lidé přímo ocitají v kontaktu s přírodou),
- spotřebitelství (chování, kterým může člověk ovlivnit trh pomocí využití své kupní síly, například nákupem produktů které mají ekologickou značku),
- přesvědčování (to je chování, kdy člověk ovlivňuje jiné lidi a motivuje je k odpovědnému environmentálnímu chování),
- politické akce (to je takové chování, ve kterém člověk využívá svá politická práva ve prospěch životního prostředí, například tak, že komunikuje se zastupiteli, nebo využívá svého volebního práva).

- právní akce (chování, při kterém lidé využívají již existující právní nástroje - píší petice, dávají podněty k trestnímu stíhání, účastní se různých rozhodovacích procesů).

Někteří z řad amerických autorů uvádí, že odpovědné environmentální chování je nutné chápat jako hlavní cíl environmentální výchovy, nikoli však jako očekávaný výstup daného programu. Chování by tedy mělo být směrem, kterým se má výchova ubírat, ale ne tím, co by se mělo vyžadovat od žáků. Žáci by měli být ve školách k odpovědnému chování vedeni a motivováni, ale ne nuceni. (Hungerford in Marcinkowski, 1997). Druhá skupina autorů, často z evropských zemí se s tímto pojetím neztotožňuje. (Činčera, 2013)

Podle názoru, který zastávají, nemá výchova usilovat pouze o chování jednotlivce, nýbrž by měla usilovat o změnu celé společnosti. Klíčem k tomu by měla být nemanipulativní výchova demokratického občana, který bude disponovat kompetencemi pro aktivní občanství (Wals a van der Leij, 1997). Wals a kol (2008) rozlišuje dva hlavní přístupy environmentální výchovy. Emancipační a instrumentální. V přístupu emancipačním formují cíle i prostředky sami žáci a pedagog vystupuje pouze jako facilitátor. V instrumentálním přístupu volí cíle i prostředky k jejich dosažení pedagog, zatímco žáci jsou v roli příjemců. Instrumentální přístup chce formovat určité chování, zatímco emancipační usiluje o rozvoj kompetencí, nezbytných pro samostatné rozhodování občana. (Činčera, 2013)

Pojem environmentálně odpovědné jednání vymezuje dokument Cíle a indikátory EVVO (Broukalová a kol., 2012, s. 2), jako *„odpovědné osobní, občanské a profesní jednání, týkající se zacházení s přírodou a přírodními zdroji, spotřebitelského chování a aktivního ovlivňování svého okolí s využitím demokratických procesů a právních prostředků. EVVO k takovému jednání připravuje a motivuje, samotné jednání je věcí svobodného rozhodnutí jednotlivce.“*

## 6.4 EVVO v českých školách

V České republice je EVVO vymezeno v několika dokumentech, důležitým pro školní praxi se stává rámcový vzdělávací program (RVP, 2007), který uvádí cíle a okruhy vzdělávání jednotlivých typů škol. Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta představuje jedno z průřezových témat uvedených právě v RVP. Znamená to tedy, že každá škola více či méně by se měla zabývat tímto tématem, buď zavedením samostatného předmětu, realizací průřezového projektu nebo EVVO integrovat do ostatních vyučovacích předmětů. (Činčera, 2011)

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) jsou uvedeny v průřezovém tématu environmentální vzdělávání, výchova a osvěta čtyři tematické okruhy. (RVP ZV)

- Ekosystémy
- Základní podmínky života na zemi
- Lidské aktivity a problémy životního prostředí
- Vztah člověka a prostředí

Doporučené očekávané výstupy k průřezovému tématu environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (DOV EVVO), (Pastorová a kol., 2011). V DOV nalezneme definice pěti klíčových a pěti propojujících témat.

Klíčová témata představují:

- Senzitivita, tj. citlivost, vztah a empatie k přírodě a životnímu prostředí,
- Zákonitosti, tj. znalost základních principů fungování životního prostředí,
- Problémy a konflikty, tj. porozumění problémům životního prostředí a konfliktům, které vznikají z diskuse o jejich řešení,
- Výzkumné dovednosti a znalosti, tj. kompetence k výzkumu environmentálních problémů a konfliktů,
- Akční strategie, tj. znalosti a dovednosti potřebné k odpovědnému environmentálnímu jednání. (Pastorová a kol., 2011)



Propojující témata představují doporučení, na která by pedagogové měli dávat pozor.

- Environmentální postoje a hodnoty
- Vztah k místu
- Osobní odpovědnost
- Přesvědčení o vlastním vlivu (Tamtéž)

Doporučené očekávané výstupy počítají s určitou posloupností v řešení jednotlivých klíčových témat. DOV doporučuje začít rozvíjet senzitivitu u nejmladších dětí, pokračovat rozvojem porozumění ekologickým zákonitostem, výzkumných dovedností a až poté postoupit k environmentálním problémům a jejich řešení. (Činčera, 2013)

Bělehradská charta a Tbiliská deklarace přináší základní vymezení cílů a strategií environmentální výchovy. Bělehradská charta (UNESCO, 1975) stanovila cíle EV „*vychovat světové obyvatelstvo, které si uvědomuje, zajímá se o ŽP a o jeho problémy, které má poznatky, dovednosti, postoje, motivace a odhodlání individuálně i společně řešit současné problémy a předcházet problémům novým.*“ (Ibid)

Tbiliská deklarace (UNESCO, 1978) popsala pět kategorií cílů environmentální výchovy:

- Povědomí (o ŽP a jeho problémech)
- Znalosti (porozumění ŽP a jeho problémům)
- Postoje (hodnoty a motivace, které se podílejí na zlepšování a ochraně ŽP)
- Dovednosti (analyzovat a řešit problémy ŽP)
- Participace (aktivně řešit environmentální problémy).

Později vznikají nová vymezení environmentální výchovy, která na tato navazují a doplňují je. Vlivem nárůstu výzkumů se ukazuje, že předešlá východiska neobsahují všechny proměnné, které jsou důležité pro environmentální výchovu (například senzitivita, přesvědčení, že svým jednáním mohou něco změnit). Proto od konce 70. let vzniká v anglosaském prostředí řada rámců, které se snaží doplnit nové poznatky, popisují oblast environmentální výchovy a naznačují dělení environmentální výchovy do několika oblastí. (Činčera, 2013).

Hungerford a Volk (1990) publikují model environmentálně odpovědného chování (= jednání); (responsible environmental behavior – REB). V něm popisují znalosti,

dovednosti a další složky, které souvisí s chováním. Hungerford a Volk vymezují cíl environmentální výchovy jako environmentálně odpovědné chování. V novějších dokumentech je cíl environmentální výchovy popsán jako rozvoj environmentální gramotnosti nebo environmentálně gramotného občanství (NAAEE, 2009 a 2010).

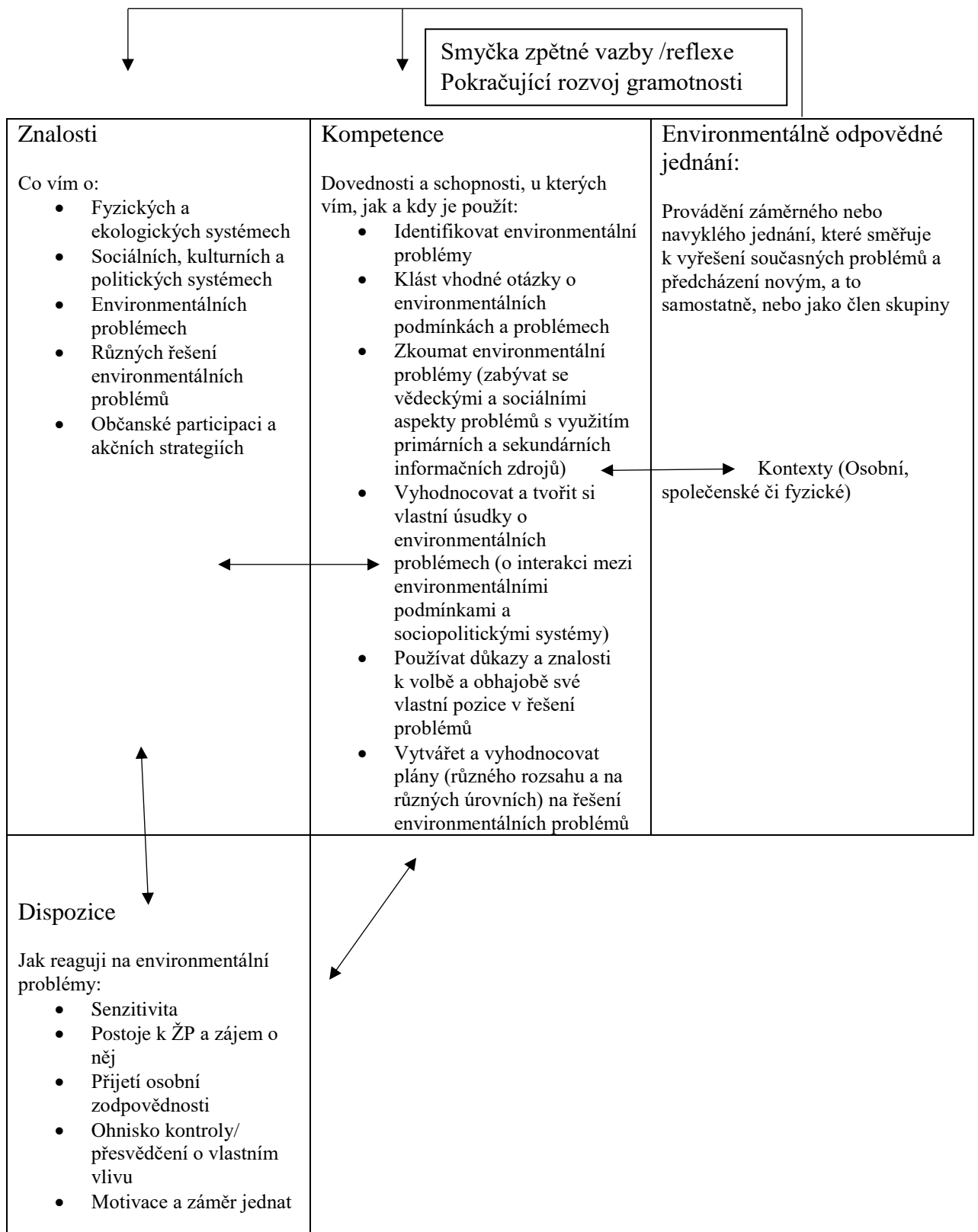
## 6.5 Environmentální gramotnost

Severoamerická asociace pro environmentální výchovu (NAAEE) definuje environmentálně gramotnou osobu „jako osobu, která samostatně, ale i ve spolupráci s druhými, utváří informovaná rozhodnutí týkající se životního prostředí; je schopna a ochotna jednat na základě těchto rozhodnutí, aby zlepšila kvalitu života dalších jedinců, společnosti a kvalitu globálního ŽP; podílí se na občanském životě.“ (Daniš, 2013)

Environmentálně gramotní jedinci mají v různém měřítku:

- Znalosti a porozumění týkající se širokého spektra environmentálních pojmů, problémů a konfliktů
- Sadu kognitivních a afektivních dispozic
- Sadu kompetencí (kognitivních dovedností a schopností)
- Vhodné behaviorální strategie, aby na základě těchto znalostí a porozumění dospěli k rozumným a efektivním rozhodnutím v celé škále environmentálních kontextů. (Daniš, 2013).

Oblast environmentální gramotnosti (převzato z Hollweg a kol., 2011 in Daniš, 2013)



Ve schématu jsou podrobněji zachyceny jednotlivé složky environmentální gramotnosti a vztahy mezi nimi. Autoři dále všechny položky detailně popisují a vysvětlují vazby mezi nimi.

Kontexty pro uplatnění environmentální gramotnosti, převzato od (Hollweg a kol., 2001 in Daniš, 2013)

	Lokální	Regionální	Globální
Biodiverzita	Flora a fauna	Ohrožené druhy, úbytek stanovišť pro organismy, exotické invazní druhy	Ekologická udržitelnost, udržitelné využívání druhů
Populační růst	Růst, narození/smrt, imigrace, emigrace	Udržování lidské populace, rozmístění populace, přelidnění	Růst populace a jeho sociální, ekonomické a environmentální důsledky
Přírodní zdroje	Osobní spotřeba materiálů	Produkce a distribuce jídla, vody, energie	Udržitelné využívání obnovitelných a neobnovitelných zdrojů
Kvalita životního prostředí a zdraví	Dopady využívání a odkládání materiálů na kvalitu ovzduší a vody	Zacházení s tekutým a pevným odpadem, dopady na životní prostředí	Udržitelnost ekosystémových služeb
Přírodní pohromy a extrémní počasí	Rozhodnutí o výstavbě v oblastech ohrožených povodněmi,	Náhlé proměny (např. zemětřesení), pomalé proměny (např. pobřežní	Klimatická změna, extrémní projevy počasí

	přilivovými vlnami či silným větrem	eroze), rizika a výhody	
Využívání půdy	Ochrana zemědělské půdy a přírodních oblastí	Dopady využívání a odklonů vody, vodních toků a zátopových území	Tvorba a ztráta ornice, ztráta obdělávané půdy

## 6.6 Nové vymezení environmentální gramotnosti

Doporučené očekávané výstupy a cíle a indikátory environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty představují první podrobné vymezení environmentální výchovy v českém prostředí. Oba dokumenty, které byly publikovány v roce 2011, jasně definují a uspořádávají cíle i podoblasti environmentální výchovy. (Činčera, 2013)

DOV environmentální výchovy jako průřezového tématu (Pastorová a kol., 2011) vzniklé v gesci MŠMT (výzkumný ústav pedagogický) určují cíle a podrobnější očekávané výstupy výuky environmentální výchovy v základních školách a gymnáziích. Dokument definuje pět oblastí environmentální výchovy, tzv. klíčových témat: (Ibid)

- Senzitivita
- Ekologické zákonitosti
- Problémy a konflikty
- Výzkumné dovednosti
- Akční strategie

Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu (Broukalová a kol., 2011), vytvořilo MŽP, stanovuje cíle EVVO, navrhuje možné indikátory pro posouzení, zda je cílů úspěšně dosahováno. Dokument popisuje základní oblasti EVVO.

- Vztah k přírodě
- Vztah k místu
- Ekologické děje a zákonitosti
- Environmentální problémy a konflikty a jednání ve prospěch životního prostředí.

Z vymezení environmentální gramotnosti podle Severoamerické asociace pro environmentální výchovu (NAAEE) a v dokumentech Doporučené očekávané výstupy a Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu jsou patrné některé velké rozdíly. Pro NAAEE je klíčovým pojmem environmentální gramotnost (který označují jako cíl environmentální výchovy). (Daniš, 2013)

Tento pojem se v žádném českém dokumentu neobjevuje, v obou hlavních dokumentech je cíl definován jako rozvoj kompetencí potřebných pro environmentálně odpovědné jednání.

Organizace působící v oblasti environmentální gramotnosti u NAAEE a environmentální výchova v českých dokumentech se liší. Bazální segmentace environmentální gramotnosti od NAAEE obsahuje dispozice, znalosti a kompetence, které používáme při environmentálně odpovědném jednání, oproti tomu české dokumenty o environmentální výchově operují s pojmy jako je vztah k přírodě, ekologické děje a zákonitosti, environmentální problémy a konflikty. Na druhou stranu české dokumenty mají mnoho stejných myšlenkových východisek společných s americkým dokumentem. Je evidentní, že i české dokumenty vychází z předchozích rámců definujících environmentální výchovu, které jsou známé v mezinárodních kruzích. (Daniš, 2013)

## **Praktická část**

### **7. Tvorba slovníkového základu pro oblast EVVO**

Jelikož studuji speciální pedagogiku a environmentální výchovu, vzdělávání a osvětu, chtěla jsem nějakým způsobem tyto dva obory propojit. Protože slovník znakového jazyka, který by byl zaměřený na oblast environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty pro žáky druhého stupně základních škol doposud nebyl vytvořen, pokusila jsem se o to já.

#### **7.1 Cíl praktické části práce**

Cílem této práce je vypracovat pojmový základ pro oblast environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty pro český znakový jazyk. V diplomové práci bych na tento základ ráda navázala, vsadila ho do slovníkového programu a doplnila jej o znaky, které natočím na video. Výrazy by byly znakovány dospělými, neslyšícími osobami, které mají v tomto směru bohaté zkušenosti.

#### **7.2 Metody použité při tvorbě praktické části**

Při tvorbě tohoto materiálu jsem využívala metodu rozhovoru, analýzy a syntézy a postupovala jsem následujícím způsobem:

Nejdříve jsem si vypůjčila výukový materiál přírodopisu na druhém stupni základních škol a vypracovala seznam všech termínů, které se nějakým způsobem týkají environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty. K daným pojmům jsem napsala významové věty, tak jak jsem se domnívala, že budou nejlépe pochopeny. Až po konzultacích a vyzkoušení v praxi jsem zjistila, že některé termíny jsou tak složité na vysvětlení i pochopení, že jsem je musela hodně upravovat a různě modifikovat, aby bylo dosaženo cíle a žáci se sluchovým postižením výraz správně pochopili. Konzultace a ověření v praxi mi bylo umožněno po částech testovat ve školách pro žáky se sluchovým postižením v Praze Holečkově ulici a v Olomouci.

## 7.3 Výsledek praktické části

Výsledkem této části práce je následující slovníková báze znakového jazyka pro oblast environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty.

### **Slovníkový základ**

Agentura ochrany přírody a krajiny (AOPK); Agentura ochrany přírody a krajiny se stará o přírodu, chrání ji.

Agroekosystém; Agroekosystém (Agro = pole, zemědělství) je ekosystém, který vytvořil člověk.

Aktivní pohyb; Živočichové se aktivně pohybují pomocí svalů, bičíků, nebo brv (= podobné jako chloupky).

Atmosféra; Atmosféra je plynný obal planety Země.

Bakterie; Bakterie často způsobují různá onemocnění (angína), jiné bakterie jsou užitečné (= E. coli v našem střevě).

Bažina; Bažina je podmáčené místo např. v lesích (= mokrá hlína), kde rostou rostliny.

Bezobratlí; Bezobratlí živočichové nemají v těle páteř.

Bičík; Bičík je část těla živočicha, slouží k pohybu ve vodě.

Biocenóza; Biocenóza je společenstvo, (= skupina) rostlin a živočichů, kteří žijí spolu na jednom území (= místo).

Biologická rovnováha; Biologická rovnováha je, když je stejný počet producentů (zelených rostlin) a konzumentů (živočichů živících se rostlinami = býložravců).

Biom; Biom je společenstvo (= skupina) organismů žijících spolu na jednom místě (např. tropický deštný les).

Biomasa; Biomasa je soubor (= skupina) látek, které tvoří těla živočichů, rostlin, hub, sinic a bakterií.

Biorytmus; Biorytmus je děj u organismů, který se pravidelně opakuje. (např. Ježci se ukládají k zimnímu spánku).



Botanická zahrada; V botanické zahradě jsou i rostliny, které v naší přírodě nerostou.

Brvy; Brvy jsou části těla, slouží jako nohy, jsou podobné chlupům, živočich žije ve vodě.

Bučiny; Bučiny jsou smíšené lesy, kde roste hlavně buk lesní.

Bylinné patro; Do bylinného patra patří všechny byliny i dřeviny (= keře), které jsou nižší než 1m.

Býložravci; Potrava (= jídlo) býložravců, jsou jen rostliny.

Celosvětový problém; Celosvětový (= globální) problém je důležitý a nebezpečný pro všechny lidi na Zemi, (např. plasty v oceánech).

Cytoplazma; Cytoplazma je tekuté prostředí (= tekutina) uvnitř buňky.

Černozem; Černozem je nejúrodnější, nejlepší půda (= hlína) mírného pásma, má nejvíce živin.

Černý seznam; Do černého seznamu se zapisují vyhynulé rostliny a živočichové v určité oblasti (= místo).

Červený seznam; Do červeného seznamu se zapisuje rostliny a živočichové, kteří jsou ohroženi, je jich na Zemi už málo.

Členovci; Tělo členovců rozlišujeme na hlavu, hrud' a zadeček, jsou nejpočetnější skupinou živočichů (= je jich nejvíc).

Dekompozitoři; Dekompozitoři (= rozkladači) jsou živočichové, rozkládají mrtvá těla rostlin a živočichů na jednodušší látky.

Doubavy; Doubavy jsou lesy, kde rostou hlavně duby.

Drahý kov; Drahé kovy (stříbro, zlato) se používají ve šperkařství (= na výrobu šperků).

Druh; Druh (= druhové jméno) je nejnižší kategorií zařazení organismů.

Druhová rozmanitost; Snažíme se udržet druhovou rozmanitost (= aby bylo co nejvíce druhů).

Dřeviny; Dřeviny jsou rostliny, které mají dřevnatý stonek (= stromy a keře).

Dusík; Dusík je plynná, chemická látka, která se vyskytuje v přírodě (= je ho nejvíce).

Dýchání; Dýchání je proces výměny plynů, hlavně kyslíku a oxidu uhličitého.

Dynamika populace; Početnost populace (= počet obyvatel), její úbytek (smrt členů) nebo přírůstek (= narození členů) tvoří dynamiku populace.

Edafon; Edafon jsou organismy (= bakterie, malí živočichové), kteří žijí v půdě.

Ekosystém; Ekosystém je označení pro ucelenou část přírody (= les, pole, rybník...).

Ekoton; Ekoton je společenstvo (= skupina), které se vytvořilo na hranici dvou jiných společenstev (= 1 nová skupina organismů vznikne z 2 jiných společenstev).

Elektrická energie; Elektrická energie se vyrábí v elektrárnách.

Emise; Emise jsou škodlivé látky, které znečišťují prostředí (oxidy dusíku a síry).

Energie získaná z alternativních zdrojů; Energie získaná ze slunce, vody nebo větru jsou alternativními (= náhradními, jinými) zdroji energie. Tahle věta nedává smysl.

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (zkratka - EVVO); EVVO nás informuje o problémech naší Země a o tom, jak jí můžeme pomoci.

Evaporace; Evaporace je vypařování (= voda, kapalina se přeměňuje na páru, plyn) vody z povrchu Země.

Feromony; Feromony jsou chemické látky, slouží k dorozumívání (= komunikaci) mezi živočichy.

Fosilní palivo; Fosilní palivo vzniklo přeměnou odumřelých těl rostlin a živočichů bez vzduchu (ropa, uhlí, zemní plyn).

Fotosyntéza; Při fotosyntéze vzniká kyslík.

Hlavonožci; Hlavonožci jsou živočichové, patří do skupiny měkkýšů (= chobotnice, sépie).

Hmyz; Hmyz jsou živočichové patřící do kmene členovců, je jich nejvíce.

Hnědozem; Hnědozem je méně kvalitní (= horší) půda než černozem.

Hornina; Hornina je přírodní látka, (kámen) který tvoří zemskou kůru.

Horniny přeměněné. Např. mramor (= druh kamene) je přeměněná hornina.

Horniny usazené; Vápenec (= druh kamene) patří mezi usazené horniny.

Horniny vyvřelé; Příkladem vyvřelé horniny (= kámen) je žula (= druh kamene). Magma vytéká ze sopky, tuhne, a z toho vznikají vyvřelé horniny.

Horské oblasti; Znamé horské oblasti u nás jsou Krkonoše, Beskydy, Jeseníky a Šumava.

Horské smrčiny; Horské smrčiny jsou lesy, kde roste smrk přirozeně (= sám od sebe, člověk ho nevysazuje) v horských oblastech.

Hospodářská zvířata; Hospodářská zvířata chováme kvůli užitku, máme z nich maso, mléko, vejce.

Houby; Sbíráme pouze jedlé houby, které známe.

Humus; Humus je nejúrodnější část půdy (= hlíny).

Chlorofyl; Chlorofyl je barvivo, které mají zelené rostliny.

Chráněné krajinné oblasti; V chráněných krajinných oblastech se nesmí nijak poškozovat příroda (= netrhat rostliny, neubližovat živočichům), kdo to poruší, musí zaplatit vysokou pokutu.

Chráněný druh; Chráněný druh je druh rostliny nebo živočicha, který je chráněn zákonem (= protože je ho málo).

Imise; Imise jsou škodlivé látky, mohou se nahromadit v půdě (hlíně), ve vodě i vzduchu.

Jaderná energie; Jaderná energie se vyrábí v jaderných elektrárnách.

Jedovaté houby; Jedovaté houby způsobují člověku otravu, nesbíráme je a nejíme je.

Keřové patro; Keřové patro tvoří všechny dřeviny (= stromy, keře), které jsou vyšší než 1 m a nižší než 5 m.

Klečové pásmo; Klečové pásmo je vysoko na horách, tvoří ho borovice kleč (= malá, odolná borovice).

Klima; Klima (= podnebí) je dlouhodobý stav počasí.

Klimatické změny; Klimatické změny jsou změny, které probíhají v dlouhodobém stavu počasí.

Kontaminanty; Kontaminanty jsou nebezpečné látky, mohou ohrožovat přírodu a naše zdraví.

Konzumenti 1. řádu; Konzumenti 1. řádu (= býložravci) se živí (= jedí) producenty (= rostlinami).

Konzumenti 2. řádu; Konzumenti 2. řádu (= masožravci) se živí (= jedí) konzumenty 1. řádu. (= býložravci).

Kovové nerosty; Kovové nerosty jsou minerály (= některé kameny), které mají v sobě kovy. (Galenit – olovo, pyrit – železo).

Kroužkovci; Kroužkovci jsou živočichové, kteří mají tělo rozdělené do stejných článků, (= např. žížala).

Kyselý déšť; Kyselý déšť má v sobě oxidy síry, to je problém, ničí lesy.

Kyslík; Kyslík je chemický prvek, který vyrábí zelené rostliny a my ho vdechujeme.

Léčivé byliny; Léčivé byliny jsou rostliny, které jsou dobré, pro naše zdraví.

Lesní patra; Les dělíme do lesních pater. Patro mechové, bylinné, keřové a stromové.

Lesy mírného pásu; V mírném pásu (= mírný podnebný pás) se vyskytují lesy listnaté, smíšené i jehličnaté.

Lom; Lom slouží k těžbě kamene nebo jiných nerostů (= kamenů).

Lužní lesy; Lužní lesy jsou pravidelně zaplavované vodou, mají vysokou hladinu podzemní vody. Najdeme je např. v Litovelském Pomoraví.

Masožravci; Masožravci jsou konzumenti 2. řádu, živí se jinými živočichy.

Mechové patro; Do mechového patra řadíme všechny mechy (= malé zelené rostliny) a lišejníky, najdeme ho v lese.

Mechy; Mechy jsou malé zelené rostliny, pohlcují do sebe vodu.

Měkkýši; Měkkýši (= kmen - skupina živočichů) jsou bezobratlí živočichové, například ústřice, chobotnice nebo hlemýžď.

Metan; Metan je významný skleníkový plyn, pomáhá oteplovat planetu Zemi.

Meteorologie; Meteorologie je věda, která se zabývá počasím.

Mezinárodní dohoda; Mezinárodní dohoda je smlouva, která je platná v těch státech, které dohodu podepsali.

Mlži; Mlži jsou vodní živočichové, kteří patří do kmene (= skupina) měkkýšů (= např. škeble, slávky, ústřice, perlorodky).

Nedostatek vody; Nedostatek (= málo) vody je globálním (= celosvětovým) problémem.

Nejedlé houby; Nejedlé houby nesbíráme.

Nekovové nerosty; Nekovové nerosty (= některé kameny) jsou takové nerosty, co v sobě nemají kovy (například síra, grafit, sůl kamenná).

Nerost; Z více nerostů (= kamenů) vzniká hornina.

Nerostné suroviny; Nerostné suroviny jsou horniny a nerosty které těžíme a využíváme.

Neživá příroda; Do neživé přírody patří Světlo, teplo, půda, vzduch a voda.

Nížina; Nížina (= pole, louky) je území, (= místo) která leží od 0 do 200 metrů nad mořem. (m. n. m.)

Obojživelníci; Obojživelníci jsou živočichové, kteří dokáží žít ve vodě i na souši.

Obratlovci; Obratlovci jsou živočichové, kteří mají páteř.

Ochrana před přirozenými predátory; Ochranou před přirozenými predátory (predátor = zvíře, žere maso) může být výstražné, (= nebezpečné) nebo nenápadné (= obyčejné) zbarvení. (Např. výstražné barvy jedovatých žab a hadů,

Ochrana přírody; Každý z nás by měl chránit přírodu, neničit ji.

Oxid uhelnatý; Oxid uhelnatý je jedovatý plyn.

Oxid uhličitý; Oxid uhličitý je důležitý skleníkový plyn, pomáhá ohřívat planetu.

Oxidy dusíku; Oxidy dusíku vznikají hlavně při spalování fosilních paliv (Fosilní paliva jsou ropa, uhlí, zemní plyn).

Oxidy síry; Oxidy síry mohou ve vzduchu způsobovat kyselé deště (= nebezpečné), které ničí lesy.

Ozonová vrstva; Ozonová vrstva chrání planetu Zemi před ultrafialovým (= nebezpečný), (zkratka – UV) zářením.

Pahorkatiny; Pahorkatiny jsou území (= místo) od 300 do 600 metrů nad mořem (= zkratka m. n. m.)

Pasivní pohyb; Pasivní pohyb (= nepohybují se sami – živočichové, semena rostlin) je pohyb pomocí vnějších vlivů, např. vítr, vodní proud.

Planeta; Planeta je těleso, které obíhá kolem slunce a je těžké. (Země je planeta)

Plankton; Plankton jsou mikroskopické (= jsou vidět jen pod mikroskopem, při velkém zvětšení) organismy, které se pasivně (= nepohybují se sami) vznášejí ve vodě.

Plazi; Plazi jsou první skupinou živočichů, kteří se přizpůsobili životu na souši (= pevnině), (např. hadi, ještěři).

Plevele; Plevely jsou rostliny, které rostou na místě, kde je nechceme, překáží nám (= na zahrádce).

Plísňe; Plísňe jsou mikroskopické (= pouze okem nejsou vidět) vláknité (nitřovité) houby.

Plži; Plži jsou živočichové z kmene (= skupina) měkkýši, mezi plže patří hlemýžď zahradní.

Podmínky života na Zemi; Podmínky života na Zemi jsou vzduch, voda, živiny, teplo a světlo, bez nich by život na Zemi nebyl možný.

Podnebí; Podnebí je dlouhodobý stav počasí.

Podnebný pás; Známe tropický podnebný pás, subtropický, mírný pás, subpolární a polární.

Podzemní voda; Podzemní voda je voda, která se nachází pod zemským povrchem.

Polární pustina; Polární pustina je oblast, kde je stále led a sníh.

Populace; Populace je obyvatelstvo stejného druhu na určitém území (= místo).

Potrava; Potrava je nezbytná pro život (bez potravy nemůžeme žít).

Potravní pyramida; Potravní pyramida nám ukazuje potravní vztahy v ekosystému (= les, rybník, louka...).

Potravní řetězec; Potravní řetězec popisuje potravní vztahy druhů živočichů v ekosystému (= les, pole, oceán...)

Potravní vztahy; Mezi všemi organismy jsou potravní vztahy, (= jeden je potravou druhého).

Pouště; Pouště jsou neúrodné (= mají málo živin) oblasti kde je málo vody.

Pouštní rostlina; V pouštích rostou některé rostliny, například pouštní růže.

Predace; Predace je potravní vztah (predátor = masožravec – kořist).

Prevence; Prevence je opatření, které má předcházet nějakému nežádoucímu jevu (např. očkování).

Producenti; Producenti jsou zelené rostliny, produkují (= vyrábí) kyslík.

Přesličky; Přesličky jsou zelené rostliny, které rostou v lese.

Přírodní ekosystém; Přírodní ekosystém je přirozený ekosystém (ucelené území = místo), není vytvořený člověkem.

Přírodní zdroj; Přírodní zdroj je zdroj, který nám dává příroda (např. voda, slunce = světlo, teplo)

Přirozený lesní ekosystém; Přirozený lesní ekosystém vytvořila příroda, ne člověk.

Přizpůsobení se novým podmínkám (= adaptace); Adaptace je důležitá schopnost organismů k přežití. (Bez přizpůsobení se okolí bychom nepřežili).

Ptáci; Ptáci jsou živočichové s křídly, patří do podkmene obratlovců.

Půda; Půda (= hlína) tvoří nejsvrchnější (= nejvíc nahoře) vrstvu zemské kůry.

Radioaktivní odpad; Radioaktivní odpad je nebezpečný, vzniká v jaderných elektrárnách při výrobě energie.

Rašelina; Rašelina je velké množství, částečně (= trochu) rozložených rostlin (rašeliník) na určitém území.

Rašeliník; Rašeliník je rostlina, její buňky do sebe dokážou natáhnout velké množství vody.

Rašelinistiště; Rašelinistiště jsou místa, kde se vyskytuje (= roste) rašelina.

Ropa; Ropa je fosilní palivo (vzniklé z fosilií = odumřelých těl rostlin a živočichů).

Rostliny semenné; Semenné rostliny tvoří semena, pomocí nich se rozmnožují (= stromy-borovice, smrk).

Rostliny výtrusné; Výtrusné rostliny se rozmnožují pomocí výtrusů (= kapradí)-

Rozmnožování; Rozmnožováním se tvoří potomstvo (= děti).

Ruda; Ruda je hornina, ve které je kov, kvůli kterému se ruda těží.

Ryby; Ryby jsou živočichové, kteří žijí ve vodě, mají ploutve.

Ryzí kov; Ryzí kov je čistý, nesmíšený s jiným kovem (= jen jeden druh kovu, ne více dohromady).

Savany; Savany jsou oblasti v tropickém a subtropickém podnebném pásu, kde rostou trávy.

Savci; Savci jsou živočichové, kteří sají po narození mateřské mléko (= kočka, pes, člověk).

Skleníkové plyny; Skleníkové plyny pomáhají k oteplování planety. Nejvýznamnějšími skleníkovými plyny jsou oxid uhličitý a metan.

Skleníkový efekt; skleníkový efekt je proces, při kterém se ohřívá Země.

Slunce; Slunce je hvězda, která nám dává světlo a teplo.

Sluneční soustava; Sluneční soustavu tvoří Slunce, planety, které kolem slunce obíhají a jejich měsíce.

Smrčiny; Smrčiny jsou lesy, kde roste smrk, přirozeně (= sám od sebe) se vyskytují v horských oblastech.

Solární elektrárny; Solární elektrárny využívají energii ze slunečních paprsků.

Společenstvo lesa; Společenstvo lesa (= ekosystém les) je soubor (= skupina) obyvatelstev organismů, která žijí v lese (živočichové, rostliny, houby...).

Společenstvo luk, Společenstvo luk (= ekosystém louka) je soubor obyvatelstev organismů, která žijí na louce (živočichové, rostliny).

Společenstvo vod; Společenstvo vod je soubor (= skupina) obyvatelstev organismů, která žijí ve vodě.

Společenstvo; Společenstvo jsou populace (= obyvatelé) všech druhů organismů, kteří žijí na určitém území (= místo).

Stav životního prostředí; Stav životního prostředí je pravidelně sledován.

Stavba těla; Stavbu těla člověka studuje věda, která se jmenuje anatomie.

Stepi; Stepí jsou oblasti v mírném podnebném pásmu, kde hodně rostou trávy.

Stojaté vody; Stojaté vody jsou např. jezera, rybník.

Stromové patro; Stromové patro je nejvyšší patro v lese.

Světlo; Světlo nám dává slunce, ovlivňuje biorytmus (= děj, který se pravidelně opakuje) organismů (např. ve dne jsme vzhůru, v noci spíme, stěhování ptáků).

Symbióza; Symbióza je žití dvou organismů vedle sebe, kteří si vzájemně pomáhají, (např. rostlina + houba).



Tajga; Tajga je jehličnatý les, který roste na severu, hlavně v Kanadě a na Sibiři.

Tekoucí vody; Řeka je příkladem tekoucí vody.

Teplo; Teplo získáváme ze slunce.

Teritorium; Teritorium je území, (= místo) které živočich hájí (= brání) před cizími obyvateli stejného druhu.

Těžba uhlí; Těžba uhlí má negativní (= špatný) dopad na životní prostředí.

Těžba; Těžbou se získávají nerostné suroviny. (nerost = některé kameny)

Tornádo; Tornádo je silný vítr, který se točí, způsobuje velké škody.

Tropické deštné lesy; Tropické deštné lesy najdeme například v okolí řeky Amazonky (v Jižní Americe).

Tundra; Tundra je holá krajina bez lesů v subpolární oblasti.

Udržitelný rozvoj; Udržitelný rozvoj se snaží zachovat dobré životní prostředí.

Umělý ekosystém; Umělý ekosystém je vytvořený člověkem (např. pole, rybník).

Úrodná půda; Úrodná půda má v sobě hodně živin.

Vegetační pásy; Tropické lesy, savany, pouště, subtropy, stepi, lesy mírného pásu, tajgy, tundry a polární pustiny nazýváme vegetačními (= rostlinnými) pásy.

Vegetační stupně lesa; Všechny lesy můžeme rozdělit do vegetačních (= rostlinných) stupňů podle nadmořské výšky.

Větrná eroze; Půda je ovlivněná větrnou erozí, vítr odnáší hlínu.

Větrné elektrárny; Větrné elektrárny získávají energii z větru.

Voda pitná; Pitná voda je v pořádku, neublíží našemu zdraví.

Voda užitková; Užitkovou (= dešťovou) vodou zaléváme zahrádku, ale nepijeme ji.

Vodní elektrárny; Vodní elektrárny získávají energii z vody.

Vodní eroze; Vodní eroze narušuje (= ničí) břehy řek, odnáší hlínu z břehů a prohlubuje (= způsobuje větší hloubku) koryta řek.

Vodní rostliny; Vodní rostliny rostou ve vodě a na břehu jezer a rybníků.

Vrchoviny; Vrchoviny jsou oblasti (= místo, kopce, ale ne hory) v nadmořské výšce od 600 do 900 m. n. m.

Všežravci; Všežravci jsou živočichové, kteří jedí rostliny i živočichy.

Výroba energie; Člověk vyrábí energii v elektrárnách.

Vytrvalá rostlina; Vytrvalé rostliny jsou víceleté nedřevnaté (= ne stromy a keře) rostliny (např. pivoňky, sněženky, fialky).

Záporné důsledky lidské činnosti; Většina činností člověka má negativní (= špatné) dopady na životní prostředí (= poškozuje životní prostředí; např. těžba uhlí).

Zemní plyn; Zemní plyn je fosilním palivem (fosilní palivo je ropa, uhlí, zemní plyn – vznikly z odumřelých rostlin a živočichů).

Zoologická zahrada; V zoologické zahradě jsou různé druhy živočichů, které nemůžeme vidět v naší volné přírodě.

Železné rudy; Železná ruda je hornina, (= kámen) která má v sobě železo (= kov).

Živá příroda; Živou přírodu tvoří všechny živé organismy na Zemi (= rostliny, živočichové)

Tato práce by měla pomoci zvýšit povědomí o životním prostředí a o ochraně přírody a krajiny mezi žáky s vadami sluchu na druhém stupni základní školy. Informovanost obecně působí velmi dobře jako preventivní opatření negativních jevů. Důraz na kvalitní, zasvěcené informace by se měl klást především na budoucí generace již od útlého věku. Osoby, které se v této problematice orientují, vědomě jednájí na základě vnitřní motivace, a ta je jak známo, nejúčinnější. Protože vychází z vlastního přesvědčení, ne z nařízení, předpisů a zákazů druhých. Tím, že jsou vnitřně motivováni k šetření přírodních zdrojů, ochraně životního prostředí, podněcují ke stejnému jednání další osoby, a snaží se je přesvědčit ke změně svého chování, které bude prospěšné přírodě.

## **7.4 Závěr praktické části**

Tento materiál je určen pro žáky se sluchovým postižením druhého stupně základních škol. Jak jsem již uvedla výše, nejedná se o výukový materiál, ale pouze o základ slovníku, tedy výrazy není nutné znát z paměti, ale slouží k nahlédnutí, pokud budou žáci potřebovat osvětlit význam určitého výrazu.

Při ověřování slovníkového základu v praxi jsem dospěla k názoru, že ještě zdaleka nemám takový odhad a zkušenosti na to, abych reálně posoudila, čemu jsou žáci se sluchovým postižením na druhém stupni základní školy schopni správně porozumět. V mnoha případech se stalo, že výraz, který se mi zdál dobře pochopitelný, byl příliš složitý pro žáky s vadami sluchu a bylo nutné provést modifikaci pojmů a příslušných kontextových vět.

Dovedu si představit rozšíření tohoto pojmového korpusu. Přidat další pojmy, k nim přiřadit odpovídající znaky znakového jazyka natočené na video, celý soubor vložit do slovníkového programu na DVD a tím vytvořit kompletní slovník znakového jazyka pro oblast environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty pro žáky se sluchovým postižením na 2. stupni ZŠ.

## Závěr

Aby se zvyšovala naše šance na život v příznivém životním prostředí, je nutné si uvědomit, že nemá smysl s přírodou bojovat a snažit se ji ovládnout, ale je zapotřebí jí porozumět a spolupracovat s ní. Jedině tímto způsobem lze přežít. Každý člověk žijící na této planetě by měl usilovat o to, aby žil ve vhodném životním prostředí. To totiž ovlivňuje náš život více, než si myslíme. Nejen po stránce estetické, ale hlavně co se týče zdraví. Měli bychom myslet na to, že příznivé životní prostředí je také třeba předat našim budoucím generacím. Proto je nutné šetřit s neobnovitelnými přírodními zdroji a co nejvíce se snažit o jejich nahrazování alternativními zdroji energie. Proto, abychom mohli porozumět zákonitostem přírody a dále je studovat, musíme znát základní terminologii. Tato práce se pokusila dát tu možnost i osobám se sluchovým postižením.

Tím, že jim poskytnu nástroj, pomocí kterého mohou nahlédnout do této problematiky, do budoucna vzrůstá šance, že se aktivně zapojí do ochrany životního prostředí, budou podporovat trvale udržitelný rozvoj a využívat alternativních zdrojů energie. Nebudou plýtvat přírodními zdroji, také se minimalizuje jejich lhostejnost k přírodě a životnímu prostředí. Buť by to obnášelo jen uvědomělé, striktní třídění odpadu. I to by byl krok správným směrem. Právě takový prostředek ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením v environmentální oblasti jsem se pokusila vytvořit.

Teoretická část se zaměřovala zejména na historický vývoj individuální výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením, na historický posun v institucionální edukaci neslyšících žáků v Evropě i v českých zemích, na komunikační metody, které se uplatňují ve vzdělávacím procesu dětí s vadami sluchu, jaký vliv má postižení sluchu na osobnost žáka ve vzdělávání.

V kapitolách věnovaných environmentální výchově čtenář našel odpověď na otázku, co to je environmentální výchova, vzdělávání a osvěta, co je jejím cílem a smyslem, jakým způsobem můžeme ovlivňovat životní prostředí, co znamenají termíny environmentálně odpovědné chování a environmentální gramotnost, jakým způsobem je řešena výuka environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty v České republice, a také je přiblíženo nové vymezení environmentální gramotnosti podle Severoamerické asociace pro environmentální výchovu. Cílem praktické části bylo vytvořit slovníkový základ znakového

jazyka z oblasti environmentálního vzdělávání, který by využívali žáci se sluchovým postižením druhého stupně základní školy.

Dané termíny byly vybírány z učebnic přírodopisu pro druhý stupeň základních škol, (tedy pátý až devátý ročník). Materiál, z něhož jsem vycházela, byl vypůjčen ze základní školy, kterou jsem v minulosti navštěvovala. Protože některé uvedené pojmy jsou odborné a velice složitě se vysvětlují, byly postupně redukovány, kontextové věty byly v průběhu vytváření několikrát modifikovány. Slovníkový základ byl konzultován s pedagogy učícími přírodopis ve školách pro žáky se sluchovým postižením v Praze a Olomouci. Následně byl prověřen v praxi při hodinách přírodopisu. Finální pojmový základ činí sto devadesát tři termínů, přičemž každému jednotlivému termínu náleží jedna kontextová věta. Tímto způsobem by se slovníkový corpus mohl dále rozšiřovat o nové pojmy.

## Seznam bibliografických citací

BROUKALOVÁ, L. et al. (2012). *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice*. Praha: Ministerstvo životního prostředí České republiky. Retrieved from [http://www.mzp.cz/cz/cile\\_indikatory\\_evvo\\_dokument](http://www.mzp.cz/cz/cile_indikatory_evvo_dokument)

ČINČERA, J. (2011). *Doporučené očekávané výstupy pro environmentální výchovu*. *Envigogika*, 6(2), 1802-3061. Retrieved from <http://envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/59> DOI: <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.59>

ČINČERA, Jan. 2013. *Environmentální výchova: efektivní strategie*. 1. vyd. Praha: Agentura Koniklec, 127 s. ISBN 978-80-904141-1-2.

ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA. *EVVO*. [online]. 2013. Dostupné z: <https://environmentalni-vychova.webnode.cz/program-evvo/>

ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA: *Tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ*. Editor Andrea ŘÍČAŘOVÁ. Praha: Josef Raabe, c2011, 1 sv. (různé stránkování).

HORÁKOVÁ, R. *Psychologické zvláštnosti a důsledky sluchového postižení*. [online]. 2008. [cit. 11. 11. 2018]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/jaro2008/SP4MK\\_S4a1/um/Osobnost\\_SP\\_\\_dusledky\\_SP.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/jaro2008/SP4MK_S4a1/um/Osobnost_SP__dusledky_SP.pdf)

HRUBÝ, Jaroslav. 1998 *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 80-7216-075-3.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf>

HUNGERFORD, H. R., & VOLK, T. L. (1990). *Changing Learner Behavior Through Environmental Education*. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21.

LANGER, Jiří. 2013. *Základy surdopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 109 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3702-6.

LANGER, Jiří. 2013. *Znakové systémy v komunikaci neslyšících*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 105 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3746-0.

MACUROVÁ, Alena. *Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, ©2008. 93 s. ISBN 978-80-87218-00-6.

MACUROVÁ, Alena. *Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, ©2008. 93 s. ISBN 978-80-87218-00-6.

MARCINKOWSKI, T. (2005). *Predictors of Responsible Environmental Behavior*. A Review of Three Dissertation Studies. In Hungerford, H. R., Bluhm, W., Volk, T. L. & Ramsey, J. M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes, 265-294.

MŽP (2019). *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství v České republice*. [online]. 2008 – 2019. Praha: Dostupné z: [https://www.mzp.cz/cz/statni\\_program\\_evvo\\_ep\\_2016\\_2025](https://www.mzp.cz/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025)

MŽP. *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České Republice*. [online] 2011. [cit. 11. 11. 2018] Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/cile\\_indikatory\\_evvo\\_dokument/\\$FILE/OEDN-Cile\\_a\\_indikatory\\_EVVO-20110118.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/cile_indikatory_evvo_dokument/$FILE/OEDN-Cile_a_indikatory_EVVO-20110118.pdf)

MŽP. *Environmentální výchova. Základní průvodce po cílech a příkladech vzdělávání pro pedagogy, vychovatele a veřejnou správu*. [online]. 2015. [cit. 11. 12. 2018]. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/cz/publikace\\_evvo](https://www.mzp.cz/cz/publikace_evvo)

NAAEE, (2009). *Nonformal Environmental Education Programs: Guidelines for Excellence*. Washington. Retrieved from <http://resources.spaces3.com/b33925e6-69d6-4832-8442-5e3f32287b7b.pdf>

NAAEE, (2010). *Excellence in Environmental Education: Guidelines for Learning* (Pre K-12). Washington. Retrieved from <http://resources.spaces3.com/89c197bfe630-42b0-ad9a-91f0bc55c72d.pdf>

NILSSON, Lennart a HAMBERGER, Lars. *Těhotenství týden po týdnu: tajemství lidského života*. České vyd. 2. Praha: Svojtka & Co., 2008. 239 s. ISBN 978-80-7352-887-4.

PASTOROVÁ, M. et al. (2011). *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat na základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Retrieved from <http://www.vuppraha.cz/nova-publikace-divize-vup-%E2%80%93-doporuceneocakavane-vystupy-pro-zakladni-skoly>

PETŘÍKOVÁ, J. *Postoj majoritní společnosti ke sluchově postiženým a jeho odraz v terminologii*. [online], 2001. [cit. 5. 5. 2017]. Dostupné z: [http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114378/P\\_Psychologica\\_05-2001-1\\_10.pdf?sequence=1](http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114378/P_Psychologica_05-2001-1_10.pdf?sequence=1)

PONDĚLÍČEK, Michael. *Ekologická výchova: co nového v odpadovém hospodářství*. Praha: KZT, 1997, 20 s.

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

POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0766-3.

SOURALOVÁ, E.; LANGER, J. 2005. *Surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého. 46 s. ISBN 80-244-1084-2

ŠEDIVÁ, Z. 2006. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima: 2006

TBILISKÁ DEKLARACE (The Tbilisi Declaration). (2005). *Intergovernmental Conference on Environmental Education*. In Hungerford, H. R., Bluhm, W., Volk, T. L. & Ramsey, J. M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes, 13-16.

UNESCO (2008) *Education for Sustainable Development* [online]. [Cit. 2019. 04. 03] Dostupné na: [http://www.unesco.org/education/justpublished\\_desd2009.pdf](http://www.unesco.org/education/justpublished_desd2009.pdf)

UNESCO, (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi, 14 - 26 October 1977. Final Report. ED/MD/49. Paris*. Retrieved from

ÚVOD DO SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY. *Surdopedie*. [online] 2017. [cit. 5. 5. 2017]. Dostupné z: <http://2012.elearning.ujak.cz/mod/book/view.php?id=2322&chapterid=151>

VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

VYMLÁTILOVÁ, E. 1997. *Sluchově postižené dítě*. In ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing.



WALS A. E. J., Geerling-Eijff, F., Hubeek, F., van der Kroon, S., & Vader, J. (2008). All Mixed Up? *Instrumental and Emancipatory Learning Toward a More Sustainable World: Considerations for EE Policymakers*. *Applied Environmental Education & Communication*, 7(907218144), 55–65. <http://doi.org/10.1080/15330150802473027>

WALS, A. E.J. & Leij, T. van der. (1997). *Alternatives to National Standards in Environmental Education: Process-Based Quality Assessment*. *Canadian Journal of Environmental Education*, 2. Dostupné na [http://www.uleth.ca/edu/research/ictrd/cjee/volume\\_2/Arjen.html](http://www.uleth.ca/edu/research/ictrd/cjee/volume_2/Arjen.html)

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Michaela Hudcová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií PdF UP
<b>Vedoucí práce:</b>	prof. PhDr. Miloň Potměšil, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2019

<b>Název práce:</b>	Slovníkový základ znakového jazyka z oblasti environmentálního vzdělávání pro žáky se sluchovým postižením druhého stupně ZŠ
<b>Název v angličtině:</b>	Vocabulary basis of the Sign language in the area of environmental education for pupils with hearing impairment at lower secondary school
<b>Anotace práce:</b>	<p>Předkládaná bakalářská práce se snaží poskytnout slovníkový základ znakového jazyka z oblasti EVVO žákům se sluchovým postižením navštěvujícím druhý stupeň základních škol. V teoretické části je nastíněn vývoj péče o žáky se sluchovým postižením, komunikační metody, které se využívají při edukaci žáků se sluchovým postižením, jaký vliv má sluchové postižení na osobnost jedince v edukačním procesu. Kapitoly věnované environmentální výchově vysvětlují její smysl, přibližují termíny environmentálně odpovědné chování a environmentální gramotnost, jak je environmentální výchova, vzdělávání a osvěta vedena v českých školách nyní a jaké jsou možnosti využití nového vymezení environmentální gramotnosti podle Severoamerické asociace pro environmentální výchovu v českém prostředí.</p> <p>Praktická část obsahuje seznam pojmového aparátu, doplněný o kontextové věty ke každému jednotlivému pojmu.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Sluchové postižení, komunikační metody, znakový jazyk, environmentální výchova, vzdělávání a osvěta, EVVO.

<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>The bachelor thesis, which is presented here, tries to provide vocabulary basis of the sign language in the area of environmental education (EVVO in Czech) in pupils with hearing impairment who are attending lower secondary school. The development of care for pupils with hearing impairment, communicational methods used for education of pupils with hearing impairment, the impact of the hearing impairment on the personality of impaired person are outlined in theoretical part.</p> <p>Chapters dedicated to environmental education explain its meaning, explain terms environmental responsible behaviour and environmental literacy, how the environmental education is led in czech schools now and which possibilities how to use the new definition of environmental literacy along the North American Association for Environmental Education do we have in Czech environment. Practical part of the thesis includes the list of conceptual apparatus completed with contextual sentences to each term.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Hearing impairment, methods of communication, sign language, environmental education, EE
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	
<b>Rozsah práce:</b>	59 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český jazyk