

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Monika Teplá

Tvorba didaktického materiálu k předmětu tělesná výchova  
pro žáky 1. stupně základní školy pro sluchově postižené

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. BcA. Pavel Kučera, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce, a to zcela s použitím literatury uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne 27. 3. 2022

.....

Monika Teplá

Ráda bych poděkovala panu Mgr. BcA. Pavlu Kučerovi, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce, za poskytování cenných rad a veškerý čas, který mi věnoval.

Dále si také velmi cením ochoty ředitele a učitelů Mateřské školy a Základní školy pro sluchově postižené Brno, kteří mi umožnili provést výzkumné šetření na této škole, a také žáků, kteří se na praktické části rovněž podíleli vlastní účastí.

Poděkování také patří mému okolí, především rodině a přátelům, kteří mi byli nejen při psaní diplomové práce, ale po celou dobu studia velkou oporou.

# Obsah

Úvod.....	6
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>8</b>
<b>1 Sluchové postižení .....</b>	<b>8</b>
1.1 Klasifikace osob se sluchovým postižením .....	9
1.2 Klasifikace sluchových vad .....	10
1.2.1 Podle období vzniku .....	10
1.2.2 Podle místa postižení .....	11
1.2.3 Podle stupně postižení .....	11
1.3 Diagnostika .....	13
1.4 Komunikace sluchově postižených.....	13
1.5 Možnosti komunikace osob se sluchovým postižením .....	14
1.6 Zásady pro komunikaci s osobami se sluchovým postižením .....	15
1.7 Kompenzační pomůcky pro osoby se sluchovým postižením .....	16
<b>2 Tělesná výchova u žáků se sluchovým postižením .....</b>	<b>18</b>
2.1 Specifika tělesné výchovy u žáků se sluchovým postižením.....	19
2.2 Struktura vyučovací jednotky tělesné výchovy .....	20
2.3 Legislativní ukotvení tělesné výchovy v kurikulárních dokumentech .....	22
2.4 Osobnost učitele sluchově postižených v tělesné výchově.....	23
2.5 Metody nácviku u žáků se sluchovým postižením .....	24
2.6 Charakteristika období mladšího školního věku.....	26
2.7 Vliv pohybové aktivity na vývoj dítěte.....	27
2.8 Motivace dětí k pohybové aktivitě.....	29
<b>3 Didaktické prostředky .....</b>	<b>31</b>
3.1 Klasifikace didaktických prostředků.....	32
3.2 Funkce didaktických prostředků .....	34
3.3 Tvorba didaktických pomůcek.....	34
3.4 Didaktické prostředky pro žáky se sluchovým postižením.....	35
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>37</b>
<b>4 Metodologie výzkumného šetření .....</b>	<b>37</b>
4.1 Cíle a výzkumné otázky .....	37



4.2	Metodologie práce .....	37
4.3	Metody sběru dat.....	38
4.4	Charakteristika výzkumného vzorku a zařízení .....	40
<b>5</b>	<b>Výroba a charakteristika didaktického materiálu.....</b>	<b>44</b>
<b>6</b>	<b>Vyhodnocení šetření.....</b>	<b>51</b>
6.1	Pozorování .....	51
6.2	Rozhovory.....	54
6.3	Shrnutí informací o didaktickém materiálu z praxe.....	57
<b>7</b>	<b>Diskuse .....</b>	<b>60</b>
<b>8</b>	<b>Doporučení pro praxi .....</b>	<b>62</b>
	<b>Závěr.....</b>	<b>64</b>
	<b>Seznam použité literatury.....</b>	<b>66</b>
	<b>Seznam obrázků .....</b>	<b>71</b>
	<b>Seznam tabulek .....</b>	<b>72</b>
	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>73</b>
	<b>Přílohy</b>	
	<b>Anotace</b>	

## Úvod

Dle mého názoru v dnešní době stále existuje mnoho mínění a mýtů o osobách se sluchovým postižením a jedním z nich je, že si lidé často nedokážou představit, jak se tyto osoby pohybují či vykonávají pohybovou aktivitu. Zcela upřímně přiznávám, že jsem byla jednou z nich, a to do té doby, než jsem měla možnost se s těmito žáky setkat na povinné praxi v rámci mého vysokoškolského studia. Tam jsem shledala, že tito žáci v mnoha případech vykonávají veškerou pohybovou aktivitu stejně jako intaktní populace. Pro realizaci závěrečné práce mého magisterského studia jsem si tedy vybrala téma Tvorba didaktického materiálu k předmětu tělesná výchova pro žáky se sluchovým postižením na 1. stupni základní školy pro sluchově postižené. Rozhodla jsem se totiž pokusit se vytvořit takový didaktický materiál, který zefektivní samotný vyučovací proces.

Prvním podnětem, který mě k napsání této práce vedl, byl můj studovaný obor Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika, jenž nabízí širší profesní uplatnitelnost a po jeho vystudování budu moci učit nejen na běžné základní škole, ale také právě na základní škole pro sluchově postižené. Dalším impulsem úzce souvisejícím s tématem mé závěrečné práce byli profesori a docenti, kteří jsou nedílnou součástí této školy. Konkrétně jimi byli právě ti reprezentující oddělení sluchového postižení. Nejenže byli během mého studia silnou motivací, ale také mým velkým vzorem. Zvolila jsem tedy oblast, kde se mohu přiučit novým věcem, ale také získat nové zkušenosti pro vlastní budoucí profesní dráhu. Jako druhou disciplínu jsem zvolila tělesnou výchovu, a to z důvodu, že jsem tento předmět měla vždy velmi ráda a celkově mám ke sportu stále blízko. Za poslední klad hodný zmínky považuji skutečnost, že vytvořený didaktický materiál mohu sama společně s žáky v budoucnu ve vyučování využívat.

Diplomová práce je dělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládá ze tří kapitol, přičemž první kapitola blíže specifikuje problematiku sluchového postižení, klasifikaci těchto osob a sluchové vady. Dále se zabývá diagnostikou a komunikací, která má své možnosti a zásady. Poslední část je věnována kompenzačním pomůckám a jejich charakteristice. V další části je pozornost zaměřena na předmět tělesná výchova z hlediska žáků se sluchovým postižením, a to konkrétně

na její specifika, správné předpoklady pro osobnost učitele a také metody nácviku v rámci tělesné výchovy. Domnívala jsem se, že bude záhodno také zmínit ukotvení tělesné výchovy v kurikulárních dokumentech a charakteristiku vyučovací jednotky.

Na zmíněné navazuje okrajově charakteristika mladšího školního věku, přiblížení vlivu pohybové aktivity na toto období a popis samotné motivace k pohybu, která je v dnešní době opravdu velice důležitá. V poslední kapitole se pozornost zaměří na didaktický materiál, a to zejména na jeho klasifikaci, funkce a tvorbu. V závěrečné části se budu orientovat na doporučené didaktické pomůcky, které se snaží alespoň do určité míry pomáhat v procesu výuky žáků se sluchovým postižením. V praktické části na toto navážu, přičemž právě hlavním cílem bude zjistit efektivitu didaktického materiálu v rámci tělesné výchovy u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základní školy pro sluchově postižené.

Doufám tedy, že moje diplomová práce bude přínosem do výuky tělesné výchovy jak pro učitele, tak i pro žáky a bude inspirací a vodítkem, jak vyučovací proces zefektivnit či zpestřit.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Sluchové postižení

*„Sluch je jedním z našich nejdůležitějších smyslů. Sluchové vjemy nás informují o důležitém i méně důležitém dění v okolním prostředí. Díky sluchu přijímáme informace a můžeme na ně následně reagovat či je předávat dál.“* (Mukšnáblová, 2014, s. 8)

Pokud bychom přišli o sluch, jsme ochuzeni až o 60 % přísunu informací. Nelze to tedy srovnávat se ztrátou zraku, protože v takovém případě je újma ještě vyšší, ale každopádně ani jedna ze situací není pro jedince vůbec lehká. Sluchový handicap dopadá na celý život jedince i na jeho okolí. Vytváří mu tím komunikační bariéru, omezenou orientaci v prostoru, psychickou zátěž a omezení sociálních vztahů (Slowík, 2016).

Mukšnáblová (2014) také poukazuje na to, že taková ztráta u dětí je jedna ze zásadních, a to hlavně kvůli jejich správnému komplexnímu bio-psycho-sociálnímu rozvoji. Podle statistik je v České republice přibližně 500 000 občanů se sluchovým postižením, přičemž většina z nich jsou staří lidé trpící stařeckou nedoslýchavostí, nicméně až 15 000 osob má svou sluchovou vadu od narození či získanou v dětském věku.

Současná doba je tomuto jevu sama nakloněna, a to kvůli novým a v populaci oblíbeným způsobům využívání technologií, jako je poslech hudby, užívání počítačů a sledování televize. Z tohoto důvodu můžeme předpokládat další nárůst zmíněných problémů.

Velmi důležité pro tuto kapitolu je také vymezení sluchového postižení. Přesnou definici uvádí Slowík (2016, s. 74) ve své knize takto: *„Sluchové postižení je následkem organické nebo funkční vady (resp. poruchy) ve kterékoliv části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, příp. funkcionálně percepčních poruch.“*

A pokud nahlédneme hlouběji do světa neslyšících a začneme se o ně zajímat, určitě nám neunikne pojem „Neslyšící“ (s velkým N), je to proto, že tito lidé se považují

za kulturní a jazykovou menšinu. Jsou totiž na svoji jedinečnost hrdí a vnímají se rovnocenně se slyšícími (Souralová, 2007).

Obrázek 1: Kultura Neslyšících



Zdroj: (Faltínová, 2008 in Horáková, 2012)

## 1.1 Klasifikace osob se sluchovým postižením

Pojem sluchové postižení se týká velmi heterogenní skupiny osob, která je rozlišována převážně podle stupně a typu sluchového postižení. Zahrnuje základní kategorie osob, kterými jsou neslyšící, nedoslýchavý a ohluchlý. Každá z těchto kategorií označuje rozličnou podobu, která může limitovat další faktory, jako například kvalitu a kvantitu sluchového postižení, věk, kdy k postižení došlo, mentální dispozice jedince a péči, která mu byla od narození věnována. Jestliže je osoba neslyšící či nedoslýchavá, lze na tento problém nahlížet z různých hledisek (Horáková, 2012).

### Medicínské hledisko

Z medicínského hlediska se každá porucha funkce sluchového orgánu hodnotí jako defekt nebo postižení, které je třeba upravovat. Můžeme se také setkat s názvem monolingvální, či monokulturní (Komorná, 2008).

## **Sociokulturní hledisko**

Oproti tomu sociokulturní hledisko na osoby se sluchovým postižením (především osoby komunity Neslyšících) nepohlíží jako na defektní, nýbrž jako na jazykovou a kulturní menšinu. Jedná se o bilingvální, či bikulturální přístup (Komorná, 2008).

## **1.2 Klasifikace sluchových vad**

Porucha sluchu je takové postižení sluchové funkce, které se v čase může měnit. Lze jej i léčebnými postupy transformovat a často třeba i vyléčit. Naopak vada sluchu je trvalé postižení bez možnosti úplné nápravy. V případě podezření na sluchové postižení u dítěte je nutné zakročit včas a určit, ve které části sluchové dráhy se vada sluchu nachází a co je její příčinou. Dále je také velice důležité zjistit rozsah sluchového postižení. To je nezbytné pro rozvíjení komunikačních, a především řečových schopností dítěte (Houdková, 2005).

Vzhledem k mnohočetnosti sluchových vad je přirozeným jevem, že můžeme nalézt bezpočet různých klasifikací. Pro lepší orientaci i upřesnění použijeme tři hlediska (Horáková, 2012):

- podle období vzniku,
- podle místa postižení,
- podle stupně postižení.

### **1.2.1 Podle období vzniku**

Sluchové vady podle období vzniku dělíme na vrozené a získané. Vrozené vady vznikají vlivem genetických dispozic nebo negativními vlivy působícími na plod v průběhu těhotenství. Z hlediska času je můžeme ještě rozdělit na prenatalní, jejichž etiologie je způsobena právě negativními vlivy. Dále na perinatální, kde sluchové vady mohou vzniknout v průběhu porodu či bezprostředně po něm. Jedná se například o nízkou porodní hmotnost nebo dlouhotrvající proces (Horáková, 2012).

A vady získané, jež definuje Skákalová (2011) jako vady, k jejichž vzniku dochází v průběhu života, a to nejčastěji vlivem úrazu nebo nemoci. V této souvislosti je důležité poukázat na rozdílný vliv a dopad na komunikaci dítěte. V některých případech může dojít k poruše mluvené řeči, a tím i komunikační schopnosti. Pokud

vada sluchu vznikne před alespoň částečným rozvojem mluvené řeči, přibližně do šestého roku života dítěte, nazýváme tuto prelingvální poruchou sluchu, avšak pokud k vadě sluchu dojde až po jejím rozvinutí, je pak nazývána postlingvální poruchou sluchu. Rozhodující je v tomto případě opět včasná diagnostika a rehabilitace, která dítěti může pomoci.

### **1.2.2 Podle místa postižení**

Podle tohoto hlediska lze sluchovou poruchu rozdělit na převodní, sensorineurální neboli percepční a centrální. Už na začátku bylo zmíněno, že sluchových poruch není malé množství. Tyto typy nedoslýchavosti proto mohou být stabilní, fluktující nebo progredující s věkem. Dále může být postižení jednostranné či oboustranné. S tím souvisí i postižení symetrické nebo asymetrické a dále bývá postižení také často spojováno se syndromy, kterých je více než 400 (Šlapák, Urík a kol., 2019).

My se nyní podíváme o něco málo blíže na to, jaké příčiny s těmito poruchami souvisí a jak vznikají. U převodní poruchy nastává problém s přenosem zvuku na sluchový receptor. Hlavním důsledkem je tak snížení hlasitosti zvukového signálu. K tomuto dochází z nejrůznějších příčin na úrovni vnějšího a středního ucha. Dále u sensorineurální neboli percepční poruchy vzniká problém v důsledku poruchy transformace zvuku na bioelektrický signál a jeho přenosu. Je také spojena s patofyziologickými fenomény, které ovlivňují slyšení a porozumění řeči, jimiž jsou například hyperakuze, tinitus nebo distorze zvuku. A poslední centrální porucha, někdy nazývána jako porucha zpracování sluchového signálu, která se především projevuje poruchou porozumění a chápání řeči, zejména pak v hluku a akusticky tříštivém prostředí (Dršata, Havlík, Chrobok, 2015).

### **1.2.3 Podle stupně postižení**

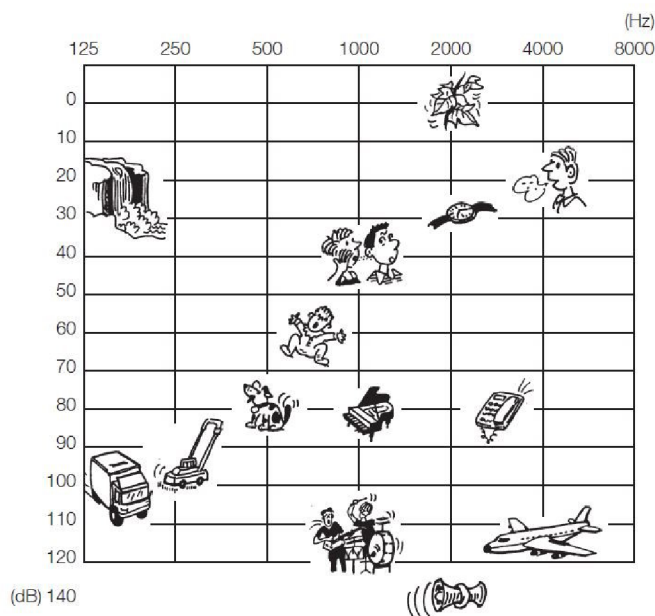
*„Podle velikosti sluchové ztráty, tedy z hlediska kvantity, se může sluchová vada manifestovat od latentní (jedinec si jí nemusí všimnout) až po nejtěžší formu, kterou představuje praktická (případně totální) hluchota. Kvantita jednotlivých stupňů sluchové vady je vyjadřována v decibelech (dB), hlasitost zvuků, které se vyskytují v prostředí člověka, je vyjádřena stupnicí od 0 do 140 dB“ (Souralová, Langer, 2005, s. 11).*

A na základě právě uvedeného Světová zdravotnická organizace (WHO) roku 1980 stanovila mezinárodní škálu sluchových poruch:

- lehká sluchová porucha (26–40 dB),
- střední sluchová porucha (41–55 dB),
- středně těžká sluchová porucha (56–70 dB),
- těžká sluchová porucha (71–91 dB),
- úplná ztráta sluchu (Souralová, Langer, 2005).

Každá z těchto poruch způsobuje rozdílné komplikace. Lehká sluchová porucha zapříčiní obtíže v hluku či při poslechu televize. Středně těžká porucha vyžaduje už korekci, ale v naprostém tichu je jedinec ještě schopen rozumět. U dalších stupňů je schopnost rozumění řeči bez korekce nemožná. Nakonec úplnou hluchotu sluchadlem korigovat už nelze (Jedlička in Škodová, Jedlička, 2003). Pro názornost je vhodné přiblížit oblast zvuků, které je slyšící člověk schopen vnímat, rozlišovat, případně jim rozumět, a to podle intenzity (dB) a frekvence (Hz). Pro lepší představu, člověk se v běžném životě pohybuje v oblasti 125–8 000 Hz (Horáková, 2012).

Obrázek 2: Oblast slyšených zvuků u člověka



Zdroj: (Potměšil, 1999, s. 9)



### 1.3 Diagnostika

Včasná diagnostika je velice podstatná, a to z toho důvodu, protože může včasné odhalit sluchové vady. To hraje velkou roli převážně u novorozenců a dětí v raném věku, u nichž je ohrožen rozvoj funkční komunikace, osvojení jazyka i celkový psychomotorický vývoj (Skákalová, 2011). Hlavním nástrojem k odhalení sluchových vad v dětském věku je novorozenecký screening, avšak v České republice se provádí nesystémově (Dršata, Havlík, Chrobok, 2015). Poté máme další diagnostické metody, které lze dělit do dvou skupin, tedy na objektivní a subjektivní. Objektivní metody nevyžadují spolupráci s vyšetřovaným a řadí se mezi ně měření otoakustických emisí, tympanometrie nebo audiometrie z elektrické odezvy (ERA, BERA, CERA). Subjektivní metody naopak vyžadují spolupráci s vyšetřovaným a řadí se sem tónová a slovní audiometrie nebo zkouška ladičkami (Hrubý, 2010).

### 1.4 Komunikace sluchově postižených

*„Pojem komunikace je odvozen z latinského slova communis, společný.“*  
(Krahulcová, 2002, s. 12)

Komunikaci lze považovat za jednu ze základních předpokladů mezilidských vztahů a zastávání různých společenských rolí a pozic. Mluvíme o samotném procesu, ve kterém dochází k výměně, dorozumění a zprostředkování informací všeho druhu (Krahulcová, 2002). Z uvedeného vyplývá, že komunikace je opravdu velice důležitá pro celé lidské společenství, a proto jakákoliv překážka při získávání komunikačních schopností ve vývoji jedince může zapříčinit závažné důsledky. A těmi jsou informační a komunikační bariéry, jež se v závislosti na stupni, typu, době vzniku sluchové vady, osobnosti člověka a jeho životních podmínkách promítají do procesu socializace, edukace a laborizace (Krahulcová, 2014).

Slyšící lidé si většinou nedokážou ani představit, jaký je svět lidí se sluchovým postižením. Pokud však do tohoto prostředí pronikneme, nejenže poznáme několik zajímavých a silných osobností, ale setkáme se také s některými osobně a pochopíme jejich myšlení a prožívání blíže (Doušová, Vysuček, 2007).

## 1.5 Možnosti komunikace osob se sluchovým postižením

Osoby se sluchovým postižením můžeme rozdělit do dvou skupin podle upřednostňovaného způsobu komunikace. První skupina preferuje orální komunikační systémy, kam řadíme mluvenou řeč a odezírání. Druhá skupina představuje vizuálně-motorické komunikační systémy, sem se promítá prstová abeceda, znakovaná čeština a český znakový jazyk (Bendová, 2011).

- Mluvená řeč – Děti se sluchovým postižením si osvojují řeč obdobně jako intaktní vrstevníci napodobením mluvních vzorů z okolí. Musíme však u nich počítat s tím, že se řeč nebude vyvíjet jako za normálních podmínek. Bude buď omezená, přerušovaná nebo opožděná (Bendová, 2011).
- Odezírání – *„Odezírání je vnímání orální mluvy zrakem a její chápání pohybu úst, mimiky tváře, výrazu očí, gestikulace rukou i celého těla.“* (Sovák, 1965, s. 251)
- Prstová abeceda – *„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, případně dalších pojmů. Prstová abeceda v taktilní formě může být využívána jako komunikační systém hluchoslepých osob.“* (zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob)
- Znakovaná čeština – je komunikační systém, který využívá gramatické prostředky češtiny, která je zároveň hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Společně s českými slovy jsou pohybem a postavením rukou prezentovány jednotlivé znaky převzaté z českého znakového jazyka (Horáková, 2012).
- Český znakový jazyk – V paragrafu 4 nalezneme definici českého znakového jazyka jako: *„základní komunikační systém těch neslyšících osob v České republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace“*. Dále je zde uvedeno, že *„český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojitě členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce*

*lexikální i gramatické.*“ (zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob)

Přes všechny strategie je potřeba poukázat na to, že neexistuje jediná nebo nejlepší metoda, cesta, způsob nebo vzdělávací program, který by mohl sluchovému postižení zabránit, ale hraje zde velkou roli široké spektrum možností k překonání komunikační bariéry na podkladě individuálních schopností jedinců se sluchovým postižením (Krahulcová, 2014).

## **1.6 Zásady pro komunikaci s osobami se sluchovým postižením**

Osobám se sluchovým postižením je nutné vytvořit vhodné podmínky pro komunikaci a navodit klidnou atmosféru, tak aby se cítily příjemně obě strany. Dále je důležité si uvědomit, že komunikace je pro ně velice náročná a může tedy dojít k rychlému vyčerpání. Pro začátek je dobré zjistit oboustranně akceptovatelný způsob komunikace (Skákalová, 2011).

Nyní si představíme doporučené podmínky podle Strnadové (2007), která sepsala desatero komunikace s osobami se sluchovým postižením.

- Před rozhovorem s osobou se sluchovým postižením navážeme zrakový kontakt, přičemž nedívá-li se dotyčná osoba, můžeme ji upozornit jemným dotykem na rameno.
- Každé osoby se sluchovým postižením se před rozhovorem zeptáme, jaký komunikační systém preferuje.
- Při odezírání bez pomoci sluchu nemůžeme spoléhat na správné vnímání mluvené řeči. Dochází u ní často k omylům. Jestliže tuto metodu přesto využijeme, odezírající osobě předem sdělíme téma hovoru, naše tvář by měla být osvětlená a neměli bychom nijak pohybovat hlavou či si zakrývat ústa. Dbáme na zřetelnou výslovnost a mluvíme volnějším tempem.
- Při hovoru s osobou se sluchovým postižením nezvyšujeme hlas a nekřičíme.
- V případě, že osobu se sluchovým postižením doprovází tlumočník či jiná osoba, vždy oslovujeme přímo osobu, se kterou chystáme hovor vést, nikoliv její doprovod.
- Důležité dotazy pro jistotu opakujeme anebo můžeme použít písemnou formu.

- Po důležitém sdělení se můžeme občas zeptat osoby se sluchovým postižením, co a jakým způsobem rozuměl. Ale nikdy se neptáme, zda nám rozuměl.
- Při neúspěšné komunikaci bychom měli mít na paměti, že jde o důsledek sluchového postižení. Proto bychom k takové osobě měli přistupovat se stejným respektem jako k osobě intaktní. Neprojevujeme netrpělivost, ale snažíme se najít cestu, jak vzájemně lépe komunikovat.
- Uvedeny byly konkrétní podmínky, které je vhodné využívat při komunikaci s osobou se sluchovým postižením, avšak pro získání potřebných znalostí to nestačí, jelikož každá osoba se sluchovým postižením je individuální, a proto je dobré projevit vstřícnost a ochotu a snažit se přizpůsobit možnostem každé osoby se sluchovým postižením.

## 1.7 Kompenzační pomůcky pro osoby se sluchovým postižením

Doba, která zaznamenává stále nové pokroky, nezapomněla ani na komunikační potíže, které jsou způsobeny sluchovou vadou. A to konkrétně tak, že nabízí kompenzační pomůcky, jež zahrnují široký soubor speciálních zesilovacích elektroakustických přístrojů (Horáková, 2012). Mezi nejčastější patří sluchadlo a kochleární implantát. Méně časté je sluchadlo pro kostní vedení, kterým je zvuk veden pomocí vibrací, a dále také se zesilovacím přístrojem pro zvýšení komfortu slyšení v akusticky nepříznivém prostředí. Těmi jsou FM systémy pro sluchadla i kochleární implantáty a indukční smyčky (Barvíková a kol., 2015).

Sluchadlo je kompenzační pomůcka indikovaná při poruše slyšení zejména rozumění řeči. Je také hlavním nástrojem rehabilitace trvalé poruchy sluchu, jestliže ji nelze léčit chirurgicky a nemocný není kandidátem na kochleární implantát. Jejimi hlavními součástmi jsou mikrofon, zesilovač a reproduktor. Z tvarového hlediska rozlišujeme velké množství typů sluchadel, avšak mezi ty nejčastější patří závěsná a kanálová (Dršata, Havlík, Chrobok, 2015).

Kochleární implantát, jak už jsme zmínili v předchozím odstavci, je metodou rehabilitace dětí s těžkým sluchovým postižením, kterým dostatečně nepomáhají sluchadla. Je to takzvaná elektronická funkční smyslová náhrada, která neslyšícím přenáší sluchové vjemy přímo elektrickou stimulací sluchového nervu uvnitř hlemýžďe vnitřního ucha. Jeho vnější část se skládá z mikrofonu a vysílací cívky, které jsou

umístěny za ušním boltcem a vnitřní část z přijímače – stimulátoru, který je uložen do lůžka ve skalní kosti a z jemného svazku elektrod, který je zaveden do hlemýždě. Doporučená doba implantace se uvádí mezi druhým a čtvrtým rokem věku dítěte (Houdková, 2005).

Dalšími kompenzačními pomůckami, díky kterým se mohou neslyšící začlenit více do intaktní populace, jsou indukční smyčky a FM systémy. Jsou tvořeny jedním nebo více mikrofony, které jsou spojeny s centrální jednotkou. Ta zpracovává zvukový signál a předává ho do sluchadel osob, která jsou vybavena přijímačem. Tento způsob se využívá také při práci se žáky jak už v integrovaném prostředí, či v základní škole pro sluchově postižené (Bendová, 2011).

## 2 Tělesná výchova u žáků se sluchovým postižením

Tělesná výchova byla jako vyučovací předmět zařazena do učebních plánů už v 60. letech 19. století. Z toho vyplývá, že je pro dětskou populaci bezprostředně velice důležitá. Jako každý předmět, tak i ona je realizována veškerými zákony a směrnicemi. Od školního roku 1994/1995 byly uzákoněny tři vyučovací hodiny školní tělesné výchovy týdně, avšak jen malé množství škol toto dodržuje. Vše se z části odvíjí od toho, jakou pozici zaujme společnost k pohybové činnosti a jakou váhu bude klást na zdraví a regeneraci (Panská, 2013).

Žáci se sluchovým postižením nemají při tělesné výchově žádná omezení. Se sluchadly i kochleárním implantátem mohou běhat, skákat, dělat kotrmelce, hrát kolektivní hry. Jestliže pomůcka spadne, žák si ji většinou snadno nasadí zpět. Můžeme se obávat snad jen o kochleární implantát při kontaktních míčových hrách, kde může dojít k prudkému úderu do hlavy míčem. Žák v tomto případě může využít speciální helmu, ale ta je spíše běžnější u dětí, které například hrají míčové hry závodně. Při běžné tělesné výchově se obvykle žádné ochranné pomůcky nevyužívají (Jungwirthová, 2015). Ovšem u některých žáků se mohou objevit nedostatky. Mezi ty nejčastější řadíme problémy s chůzí, správné držení těla, poruchu rovnováhy, ovládání dýchacího svalstva, chybějící vlastní kontrolu sluchem a orientaci v prostoru. Cílem tělesné výchovy pro žáky se sluchovým postižením je právě těmto překážkám předcházet za pomoci zvláštních prostředků a dosáhnout tak stejného stupně tělesného, pohybového a smyslového rozvoje jako u intaktních žáků stejného věku. Kromě toho tělesná výchova může být také rehabilitačního rázu pro tyto žáky, což se projevuje vyřazováním nevhodných cviků a zařazováním reedukačních a kompenzačních cviků (Kábele, 1972).

Nyní si pro ukázkou ukážeme, jaká příprava na vyučovací hodinu tělesné výchovy pro sluchově postižené se doporučuje.

- prohlubovat zásady osobní hygieny,
- zásady životosprávy, režim dne a otužování,
- význam pohybových aktivit pro zdraví člověka,
- zásady správného držení těla,
- základní pojmy tělovýchovné terminologie (Panská, 2013).

## 2.1 Specifika tělesné výchovy u žáků se sluchovým postižením

Při vedení žáků se sluchovým postižením v tělesné výchově je velice důležitá příprava. Vše se v první řadě bude odvíjet od vstupní diagnostiky žáka. Tělesná výchova je jedním z předmětů, který nevyžaduje tolik koncentrace a odezírání (Ješina, Kudláček a kol., 2011). To doplňuje i Potměšil a kol. (2012), který přímo sděluje, že žáci se cítí v tomto předmětu spokojenější.

Pro efektivní vykonávání pohybových činností je v první řadě podstatný způsob zvolené komunikace, protože žák může upřednostňovat různé formy komunikačních strategií, které záleží na míře jeho sluchové ztráty. Jinak bude komunikovat žák, který je nedoslýchavý a používá sluchadla, a jiný komunikační systém si zvolí jedinec, který je prelingválně neslyšící a jeho mateřským jazykem je znakový jazyk (Kurková, 2010).

Při vykonávání tělesné výchovy v prostoru tělocvičny i mimo školu bychom měli žákům správně zabezpečit takové podmínky, aby stále věděli, co mají dělat, a nedocházelo tak ke komunikační bariéře. Dobrou pomůckou v tomto prostředí s horší akustikou je domluvit se společně na způsobu upozornění na změnu činnosti, případně na nebezpečí. Můžeme využít například světelné signály nebo praporky (Potměšil a kol., 2012). U žáků nosících sluchadla nebo kochleární implantát, jak už jsme zmínili v předchozí kapitole, vždy dbáme na to, aby nedošlo k poškození těchto přístrojů během kontaktních sportů, gymnastiky, při výuce plavání a dalších aktivitách. V dnešní době již tedy existují sluchadla a kochleární implantáty, které jsou vodě odolné a dají se tím pádem využít i během s vodou spojené pohybové činnosti, ale to vždy konzultujeme prvně se zákonnými zástupci žáka (Kurková, 2010). Pokud však žák konkrétně při plaveckém výcviku pomůcku odloží, měli bychom zajistit možnost odezírání z úst učitele ještě před tím, než žák půjde do vody (Jungwirthová, 2015).

Nelze zapomenout na fakt, že během tělesné výchovy by měla být verbální komunikace minimalizována a pohyb naopak maximalizován. My si nyní shrneme několik instrukcí, které mohou usnadnit právě průběh celé hodiny tělesné výchovy mezi učitelem a žákem se sluchovým postižením.

- Žák by měl vždy vidět na učitele v průběhu demonstrace a sdělování pokynů.
- Zohlednit světelnost prostředí a eliminovat hluk.
- Ujistit se, že všichni žáci pochopili pokyny a jsou jim jasná pravidla.

- Zajistit kooperaci spolužáků, aby spolupracovali při cvičeních a hrách.
- Používat technické prostředky (praporek, světelná signalizace, videa, obrázky).
- Před zahájením cvičení umožnit žákovi alespoň jednou si vyzkoušet, zda rozuměl a pochopil vše správně.
- Pracovat s žáky v menších skupinách, a to právě kvůli lepší interakci.
- Naučit se základní znaky znakového jazyka používané v tělesné výchově (Kurková, 2010). Vynikající pomůckou je zde například slovník pojmů znakového jazyka pro oblast tělesné výchovy a sportu (Langer a kol., 2006).

Z toho všeho můžeme říct, že mohou být žáci, kteří se potýkají s problémem v tělesné výchově, ale je však hodně žáků, kteří pozadu nejsou a jsou naopak znamenitými sportovci (Kábele, 1972). Toho je důkazem samotná Deaflympiáda (dříve Světové hry neslyšících), což je vrcholná soutěž pro špičkové neslyšící sportovce. Organizována je Mezinárodním deaflympijským výborem (dříve Mezinárodní výbor sluchově postižených sportovců – CISS). Deaflympiáda se koná samostatně, vždy následující rok po paralympijských hrách (Český paralympijský výbor, 2019).

## 2.2 Struktura vyučovací jednotky tělesné výchovy

*„Vyučovací jednotka je charakterizována svou strukturou. Tímto pojmem rozumíme souhrn částí v jejich vzájemných vztazích.“* (Rychtecký, Fialová, 1998, s. 143)

V didaktické teorii se můžeme setkat s členěním na tři a více částí. Avšak struktura vyučovací jednotky je ovlivněna mnoha činiteli, což potvrzuje i Hurychová a Vilímová (1997) ve své publikaci, kde sdělují, že podstatou není samotné formální členění hodiny na jednotlivé části, ale její fyziologická a pedagogická účinnost, volba didaktických stylů, metod a forem práce. Jestliže si je učitel všech těchto zákonitostí vědom, na základě svých znalostí umí modifikovat konkrétní podobu vyučovací jednotky. Doporučená struktura z tohoto hlediska i se kterou se můžeme v praxi setkat nejčastěji, je dělení na část úvodní, průpravnou, hlavní a závěrečnou (Rychtecký, Fialová, 1998).

My si nyní uvedeme konkrétní definici podle Vilímové (2009), která úvodní část definuje jako důležitou především z toho pohledu, že jde o přechod z typického prostředí školy do tělovýchovného zařízení, kde platí jiná pravidla a je zde podstatné



dbát na vyšší bezpečnost žáků. Dělí ji dále na organizační a rušnou část. V organizační části by se měl odehrát nástup, společný pozdrav, sdělení úkolů stanovených pro probíhající hodinu, motivace a navození správné atmosféry. V rušné části by mělo dojít k předehřátí organismu prostřednictvím chůze, běhu a skoků, které mohou být v souladu s činností v hlavní části hodiny. Následující je průpravná část, která má za úkol podporovat správný tělesný vývoj, růst a návyk správného držení těla. Jejím cílem je příprava pohybového aparátu na zátěž. Nejdůležitější částí je hlavní, kde se uskutečňují nejtěžší úkoly celé vyučovací hodiny, jež jsou uvedeny učebními osnovami, vzdělávacím programem pro tělesnou výchovu v jednotlivých tematických celcích. Během této doby se doporučuje zařadit nácvik nových pohybových dovedností a pohybové činnosti s rychlostně silovými požadavky. Konec hodiny znamená nástup poslední části, která se nazývá závěrečná. Ta je stejně důležitá jako všechny předchozí. Zde je podstatné celkové uklidnění organismu za pomoci kompenzačního cvičení, které předchází například svalovým dysbalancím. Můžeme také zařadit cvičení emocionální nebo uvolňovací, například strečink. V úplném závěru by měl učitel zhodnotit celou hodinu, vyslovit pochvaly, ale i připomínky ke zvládnutí učiva a kázni a seznámit žáky s cílem následující hodiny.

Naopak Rychtecký a Fialová (1998) uvádí strukturu v podobě tří částí, jimiž jsou úvodní, hlavní a závěrečná. Úvodní část se nikterak neliší od výše zmiňované až na jedno, kdy se po obvyklém nástupu a seznámení s cílem hodiny žáci připravují na protahovací cvičení. Vyučovací jednotku tedy zahajuje strečink. Tedy jedná se o pomalé protahovací a napínací cviky s využitím krajního rozsahu pohybu. Poté by měla navázat dynamická část rozcvičení, která zabezpečí přípravu na pohybové zatížení. Hlavní i závěrečná část pak zůstává totožná s definicí v předchozím odstavci. Nicméně z hlediska komplexního pohledu na vyučovací jednotku budeme příkládat vždy význam hlavně psychologickým aspektům, především tedy tomu, aby hodina byla vždy charakterizovaná radostnou náladou a neupadala do stereotypů, aby byla pozornost žáků koncentrovaná a taktéž byly podporovány a rozvíjeny sociální vztahy a komunikace mezi žáky.

## 2.3 Legislativní ukotvení tělesné výchovy v kurikulárních dokumentech

*„V souladu s principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně), ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou tvořeny na dvou úrovních – státní a školní.“ (MŠMT, 2021, s. 5)*

Státní úroveň tvoří rámcově vzdělávací programy, které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy, a to předškolní, základní a střední. Oproti tomu školní úroveň představuje školní vzdělávací programy, které si každá škola tvoří sama a při zpracování vychází právě z rámcových vzdělávacích programů (MŠMT, 2021).

Pro nás bude klíčový rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání, dále jen (RVP ZV), který je orientačně rozdělen do čtyř částí a devíti vzdělávacích oblastí. Ty jsou dále tvořeny vzdělávacím oborem nebo jemu obsahově více blízkým. Jelikož je tato diplomová práce postavena na předmětu tělesná výchova, budeme muset nahlédnout do oblasti Člověk a zdraví, kde tento předmět právě nalezneme společně s výchovou ke zdraví (MŠMT, 2021).

Každá z těchto oblastí je rozdělena v rámci 1. stupně ZŠ na dvě období, přičemž první období je určeno pro 1. až 3. třídu a druhé období pro 4. a 5. třídu. Na konci těchto období by měl žák dosáhnout očekávaných výstupů. Pro první období na 1. stupni to bude znamenat, že by žák měl spojovat pravidelnou každodenní činnost se zdravím a využívat tak nabízené příležitosti, zvládat pohybové činnosti pro jednotlivce nebo činnosti prováděné ve skupině, spolupracovat při jednoduchých týmových soutěžích, uplatňovat hlavní zásady hygieny a reagovat na povely a pokyny k osvojované činnosti a její organizaci. Druhé období je charakterizováno tak, že žák se samostatně podílí na realizaci pravidelného pohybového režimu, zařazuje do pohybového režimu korektivní cvičení, uplatňuje bezpečné chování ve sportovním prostředí, reaguje na pokyny k vlastní pohybové činnosti, umí se zaměřit na základní pohybové aktivity a dokáže je porovnat s předchozími výsledky a v poslední řadě jedná v duchu fair play (MŠMT, 2021).

RVP ZV se také užívá jako závazný rámec pro vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, kam mohou patřit i žáci se sluchovým postižením. Tito žáci mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření, které realizuje škola a školské zařízení. Pravidla pro použití stanovuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných. Jestliže taková situace nastane, můžeme nalézt ve stejné části RVP ZV minimální doporučenou úroveň pro úpravu očekávaných výstupů v rámci právě podpůrných opatření (MŠMT, 2021).

V průběhu realizace praktické části jsme se mohli také seznámit se školním vzdělávacím programem Základní školy Gellnerovy v Brně, která uvádí, že předmět tělesná výchova rozvíjí tělesné a pohybové předpoklady žáků. V rámci výuky mají také plavání, které je povinné a je vyučováno dohromady 40 hodin. Avšak z důvodu menšího počtu žáků je v tomto případě vyučováno společně pro žáky celého prvního stupně. Proto neprobíhá ani v každém školním roce, ale periodicky, tak aby všichni žáci výukou prošli (Materšská škola, základní škola a střední škola Gellnerka Brno, 2022).

## **2.4 Osobnost učitele sluchově postižených v tělesné výchově**

Za poslední dobu veškeré poznatky, které vyplynuly z výzkumu školní efektivity a také z výzkumů faktorů ovlivňujících výsledky žáků, které byly vypracovány, se shodují v tom, že na výsledky žáků má největší vliv učitel. Neboli učitel je třikrát až čtyřikrát významnějším faktorem ve výchovně vzdělávacím procesu než kterýkoliv jiný vzdělávací faktor (Petty, 2013). V mnoha případech se může zdát, že působí jen jako zprostředkovatel vědomostí, dovedností a návyků, avšak zároveň řídí činnost žáků, podílí se na jejich výchově a rozvoji jejich osobnosti (Kantorová a kol., 2008).

Existuje několik definic, jaký by měl učitel být a co vše by měl ovládat. Nejenže je každý individuální a různorodý, ale dobrým předpokladem pro tuto profesi je konkrétní hodnotová orientace, která se zaměřuje na jeho hodnoty, zájmy a postoje. Dalším důležitým bodem je pedagogické vybavení, které tvoří dostatečné didaktické schopnosti, percepční schopnosti neboli umět poznat vnitřní svět žáka a volit individuální přístup, výrazové a komunikační schopnosti a organizační schopnosti. Nesmí také chybět aktivní přístup k tělesné výchově a předpokládaná úroveň pohybových schopností tak, aby dobře snášel námahu spojenou s vyučováním tělesné výchovy. Co se týče aktivity učitele v tomto předmětu, lze ji shrnout do několika

činností, jako jsou iniciační, řídicí, výchovná, organizační, diagnostická, což znamená objektivní hodnocení, kdy učitel určí přesné chyby a odstraní je. Dále činnosti analyticko-syntetické, které od učitele vyžadují nacvičovanou dovednost rozložit na jednotlivé metodické kroky a zase je spojit do celkové dovednosti. V poslední řadě se jedná o specifické činnosti učitele, které dopomáhají zpětné vazbě a důvěře mezi žákem a učitelem, protože jedině on může zajistit pocit jistoty (Panská, 2013).

Dalším klíčovým úspěšným předpokladem dobrého učitele je získání přirozené autority, které může docílit uměním správně jednat s žáky. Konkrétní definice zní takto: *„Stává se garantem pozitivních hodnotových struktur, významným předpokladem rozvoje lidských potenci a základem fungování společnosti v tom nejširším slova smyslu.“* (Vališová, Kovaříková, 2021, s. 181)

Dále jde také ruku v ruce s verbální i neverbální podobou komunikace. V našem případě musíme myslet i na komunikaci ve znakovém jazyce, která se využije ve všech sférách. Od učitele tělesné výchovy se taktéž očekávají teoretické i praktické znalosti předmětu. Z hlediska teoretické stránky se předpokládají znalosti z tělesné kultury, z didaktiky tělesné výchovy a zdravotní tělesné výchovy. A z hlediska praktického je důležitá znalost metodiky osvojování si pohybových dovedností a znalost pravidel hry nejen v rozsahu učiva. A na konec je dobré zmínit, že oblastí, která ovlivňuje také jeho úspěšnost při výkonu práce učitele v tělesné výchově, jsou také jeho kvalifikační předpoklady, které představují otevřený systém vědomostí. A samozřejmě také dovednosti z odborného i všeobecného základu (Panská, 2013).

## **2.5 Metody nácviku u žáků se sluchovým postižením**

Žáci se sluchovým postižením se během hodiny tělesné výchovy mohou potýkat s určitými problémy, které jim tuto dobu mohou znesnadnit. Je proto dobré zvolit takové didaktické metody, aby výchovně-vzdělávací proces byl co nejefektivnější. My si nyní uvedeme ty, které by měly problémům předcházet či je co nejvíce eliminovat (Dlouhý a kol., 2013).

### **Metoda napodobení**

Metoda napodobení je u sluchově postižených žáků velice důležitá, protože je založena na zrakovém vnímání, které nahrazuje sluchové vnímání. Žák si v tomto

případě nevšímá pouze toho, co má být předmětem ukázky, ale také dalších detailů, které může napodobit. Nelze ale předpokládat, že pokud žák se sluchovým postižením napodobuje, bude nápodoba přesnou kopií. I v tomto případě je každý individuální (Dlouhý a kol., 2013).

### **Metoda opakování**

Občas může nastat situace, že žáci se sluchovým postižením nebudou chtít daný cvik opakovat, protože se jim bude zdát, že daný cvik ovládají perfektně. Zde je velice důležité vysvětlit chyby jasně, stručně a jednoduše, aby žáci vše správně pochopili. Další podstatný bod tkví v předcvičování cviku učitelem, žáci by se měli dívat na učitele a bedlivě ho sledovat a nic by jim nemělo bránit ve výhledu. Pokud se jedná o cvik či cvičení, při kterých nelze učitele sledovat, kontakt a prostor na opravu a vysvětlování proběhne až po cvičení nebo při jeho přerušení v klidové fázi (Dlouhý a kol., 2013).

### **Metoda pohybového úkolu**

V případě dobře vysvětlené pohybové činnosti může být zadána tato jako domácí úkol nebo individuální trénink. Avšak u žáků méně pohybově nadaných je velice důležitá dopomoc rodičů (Dlouhý a kol., 2013).

### **Metoda pasivního pohybu**

Při provádění cviků pomocí pasivního pohybu dbáme na to, aby se na nás žáci při instrukci nedívali, ale soustředili se plně na sebe a na prováděný pohyb. A teprve potom, až je provedený cvik u konce, můžeme začít komunikovat. Tato metoda je účinná hlavně při provádění složitějších a náročnějších cviků (Dlouhý a kol., 2013).

### **Metoda nátlaková**

Žáci se sluchovým postižením mohou někdy pocítit strach a nejistotu z prováděného cviku. Podstatou této metody je provedení určitého cviku v různých podmínkách a prostředí. V této situaci je dobré zvolit citlivý, pedagogický přístup a najít takový postup při provádění cviku, aby strach nezpůsobil „blok“ ještě dříve, než daný cvik vůbec provedou. Je dobré žáky namotivovat kupříkladu hrou či jinou technikou (Dlouhý a kol., 2013).

## **Metoda soutěžení**

Tato metoda je vhodnou motivací ke zdokonalení pohybové dovednosti z důvodu toho, že vychází z přirozeného sklonu dětí soutěžit a poměřovat si navzájem síly. Zvyšuje také emocionální cvičení jako například houževnatost, vytrvalost, cílevědomost a kolektivnost. Dále je dobré znát všechny informace, jako jsou pravidla, systém signalizace a zpětné informace (Dlouhý a kol., 2013).

## **2.6 Charakteristika období mladšího školního věku**

Pokud bychom zapátrali v mnoha publikacích o období mladšího školního věku, nebylo by jediné, které mladší školní věk necharakterizuje jako důležitý sociální mezník. Neboli dítě tímto získává novou životní roli a stává se školákem. Škola ovlivní další rozvoj jeho dětské osobnosti a způsob prožití celého zbývajících dětství a projeví se v oblasti sebehodnocení, nadto mnohdy velice zásadním způsobem. Školní úspěšnost totiž může být rozhodující nejenom z hlediska sebepojetí, ale i pro další životní směřování (Vágnerová, 2012).

Je to také vývojové období, které je v životě dítěte relativně osobnostně i emocionálně nejstabilnější při porovnání s událostmi, které předcházely, jako je dětský vzdor nebo adaptace na mateřskou a základní školu, nebo ty, které budou teprve následovat, kupříkladu dospívání nebo hledání identity (Pugnerová a kol., 2019). Langmeier (1983) charakterizuje přímo tuto etapu jako věk střízlivého realismu neboli období jakéhosi klidu. Změny přicházejí, ale už nejsou tak bouřlivé a převratné. Dítě je zaměřeno spíše na svět, jaký je, a snaží se ho pochopit. Rozhodujícím činitelem se stává škola, která ho má na této cestě doprovázet a vybavit ve všech směrech.

Školní věk, kdy dítě chodí do základní školy, můžeme rozdělit také na tři fáze, těmi jsou raný školní věk, který se odvíjí od nástupu do školy, přibližně od 6 do 9 let. V tomto období dítě zvládne přijmout novou sociální roli a naučí se základům vzdělanosti, tedy číst, psát a počítat. Druhým obdobím je střední školní věk, který trvá od 9 do 12 let. Jinak řečeno do okamžiku, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy. V průběhu této fáze dochází k méně nápadným změnám, které lze považovat za přípravu na dospívání. Dítě si vytváří určitou pozici ve škole, která určuje jeho budoucí sociální postavení, ale i postavení ve vrstevnické skupině. Posledním obdobím je starší školní věk, respektive období 2. stupně základní školy, které trvá do ukončení

povinné školní docházky. Z biologického hlediska jde o první fázi dospívání (Vágnerová, 2012).

Nakonec musíme zmínit, že doba nástupu do školy nebyla stanovena bezdůvodně. Ve věku 6 a 7 let totiž dochází k různým vývojovým změnám, které jsou velice důležité pro úspěšné zvládnutí školních požadavků. K určení vývojové úrovně dítěte nám může pomoci posouzení jeho školní zralosti a připravenosti. Školní zralost poznáme podle zrání dětského organismu, především CNS. Zlepší se jeho regulační kompetence, a to v podobě získání kontroly nad svými emocemi a chováním. Oproti tomu školní zralost znamená, jaké má dítě sociální kompetence, zda umí vytvářet a udržovat přijatelné vztahy s dospělými i vrstevníky a zda se chová podle stanovených pravidel (Vágnerová, 2012).

Pokud jde o děti se sluchovým postižením a vyšetření jejich školní zralosti a připravenosti, to má nejčastěji v kompetenci psycholog nebo speciální pedagog. Obecně se spíše doporučuje speciální pedagog zaměřený na děti s vadou sluchu nebo psycholog, který s dětmi se sluchovým postižením dlouhodobě pracuje, a to z důvodu toho, že se pracovník během vyšetření přizpůsobí jeho komunikačním potřebám, čímž pádem se na všem lépe domluví a nedojde tak k žádnému nedorozumění. Je také dobré během vyšetření odlišovat, jaká specifika dítěte souvisejí s jeho základním postižením a co jsou spíše jeho vrozené nebo z rodiny přijaté charakteristiky. Může se zdát, že děti se sluchovým postižením jsou v tomto směru omezeny, ale obvykle jsou děti plnohodnotně zařazeny do vzdělávacího procesu i bez speciální podpory (Jungwirthová, 2015).

## **2.7 Vliv pohybové aktivity na vývoj dítěte**

Pro děti je pohyb přirozenou potřebou, ale i velice důležitou složkou pro jejich zdraví. Od chvíle, kdy se děti začínají pohybovat samy, je dobré zpozřdíli kontrolovat, zda mají pohybu dostatek, jakým pohybovým aktivitám se věnují a jestli jsou pro jejich věk vhodné. Můžeme tak v nich vypěstovat zdravé pohybové návyky, které přinesou prospěch do jejich života, ale také zodpovědný a zdravý postoj k celkovému pohybu (Nováková, 2022).

Sám pohyb přináší do života dětí mnoho pozitiv, jako je schopnost správného držení těla, dostatečná svalová síla a koordinace, dostatečný výdej energie, budování

kapacity všech orgánových systémů a pochopení výhod z něj vyplývajících v oblasti zdravotní a sociální. Z výzkumu vyplývá, že pokud nejsou systémy a jednotlivé orgány v raném věku dostatečně zatěžovány, ztrácejí část své potenciační kapacity pro fyzický výkon. A ani v dospělosti je pak plně nenahradíme. Z toho všeho můžeme sami posoudit, jak zásadně je pohyb pro dítě a jeho vývoj důležitý (Nováková, 2022).

Tabulka 1: Denní potřeba smíšeného pohybu

Věk	Procento pohybu	Hodin
Předškolní (4–6)	30	7
Mladší školní (7–10)	25	6
Střední školní (11–13)	20	5
Starší školní (14–15)	15	4
Adolescence (16–18)	10	3

Zdroj: (Kučera a kol., 2011, s. 10)

Obecně také platí zásada, že by organismus měl být stejnou dobu, po kterou neprovádí nějaký pohyb, zatížen kompenzační aktivitou. Jednoduše řečeno, stejnou dobu, jakou dítě spí, by se mělo pohybovat. U dětí to platí prakticky od předškolního věku. V pozdějších etapách mluvíme o statické práci, která se realizuje většinou ve škole a měla by být také zohledněna. To znamená, že stejný čas, který prosedí ve škole, by mělo mít aktivní pohyb všeobecně rozvíjejícího charakteru. Na obrázku 3 můžeme vidět orientační hodnoty, které vyjadřují potřebu pohybové aktivity v jednotlivých obdobích dítěte (Kučera a kol., 2011).

Nakonec je také dobré zmínit, jestliže se děti nenaučí správně zařadit pohyb do svého života a brát ho jako součást, může to v dospělosti vytvořit prostor pro vznik civilizačních onemocnění, primárně obezity a sekundárně kardiovaskulárních onemocnění, onemocnění pohybového ústrojí a dalších (Kučera a kol., 2011).

U dětí se sluchovým postižením platí totéž, avšak musíme mít stále na paměti, že absence sluchu způsobuje problémy v určitých oblastech, které je potřeba stále trénovat a posilovat. Dobrá zpráva je, že s přibývajícím věkem se obtíže stanou mírnějšími, až zcela vymizí (Panská, 2013).



## 2.8 Motivace dětí k pohybové aktivitě

Slovo motivace pochází z latinského slova *motio*, což znamená pohyb, síla a vášeň. Je to něco, co lidstvo nutí chovat se určitým způsobem (Plevová, Petrová, 2012).

*„Lze ji definovat jako souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují prožívání a chování s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.“* (Plháková, 2007, s. 319).

Učební činnost žáka může být motivována jeho poznávacími potřebami, kdy získává nové poznatky a zkušenosti, dalšími jsou sociální potřeby, kde hrají roli sociální vztahy a jejich působení, a poslední jsou výkonové potřeby, což znamená, jak se žák vyrovná s obtížností úkolů, které jsou na něho kladeny. Jestliže vzniká motivace převážně na základě poznávacích potřeb, jedná se o vnitřní motivaci, ale pokud jsou učením uspokojovány jiné potřeby, jde o motivaci vnější. Jak asi už můžeme tušit, vnitřní motivace, jinak řečeno potřeba stále něco poznávat a objevovat je nejsilnějším impulsem pro učební postoj žáka, ale vždy pouze s ní také nelze počítat, proto je dobré se zaměřit i na další druhy motivace. Například vytvářením vhodných podmínek pro výuku, navozováním poznávacích potřeb, využíváním vnějších podmětů a vytvářením podmětů samotných (Maňák, 2003).

Nyní se přesuneme více ke středobodu této problematiky. Na základě existence několika teorií je známo, že za rozvojem vnitřní motivace u dětí v pohybové aktivitě stojí především touha soutěžit a pozitivní prožitky při dané sportovní aktivitě. Dále je také dobré zmínit motivační strukturu, která je u každé věkové kategorie rozdílná. U dětí mladšího školního věku klíčovými prvky jsou především potřeba pohybu a motiv hravosti. A právě na tyto dva motivy by se měli učitelé zaměřit. V motivaci u dětí se také projevuje vliv rodičů, protože jsou to často oni, kdo je vede ke sportu a volnočasovým aktivitám. Poté je to už čistě na dětech, zda cítí vůči pohybové aktivitě libost či nelibost. To můžou často rozlišovat na základě úspěchu a neúspěchu. Je-li dítě v pohybové aktivitě zdatné a jeho výsledky jsou nadprůměrné, tvoří to trvalý základ pro motivaci. I proto by měli rodiče i učitelé dbát na správný přístup k případným porážkám a neúspěchům, které děti při vykonávání své pohybové aktivity zažívají (Blažej, 2019). V naší lidské přirozenosti je, že nás baví věci, které se nám daří,

a naopak. Když se dítěti hned napoprvé podaří udělat pět správných skoků, získá důvěru ve své pohybové nadání a brzy se bude pokoušet o stále složitější pohyby. Sebedůvěra mu dodává vytrvalost a odhodlání, které jsou základem úspěchu a schopnosti nijak se nenechat odradit příležitostným neúspěchem (Petty, 2013).

U dětí se sluchovým postižením se pohybová aktivita může stát ona samotná motivací, a to kvůli komunikační bariéře, která občas zapříčiní nižší postavení těchto dětí mezi svými vrstevníky, může být ideálním prostředkem ke zlepšení. Díky tomu se setkají s ostatními a přizpůsobí se jiným situacím. Mohou se tak naučit cílevědomosti, vytrvalosti, týmové spolupráci, respektování pravidel a v poslední řadě se naučí prohrávat a vítězit (Ješina, Kudláček a kol., 2010).

Vzorným příkladem je Tamika Catchings z USA, která má od narození oboustranné sluchové postižení a sama o sobě pronesla *„Děti ve třídě si ze mě dělaly legraci, že jsem byla jiná. Na fotbalovém hřišti a potom na basketbalovém hřišti už nemohly. Překonala jsem je, prostě a jednoduše. Nakonec jsem byla lepší než oni.“* (Tiché zprávy, 2020).

### 3 Didaktické prostředky

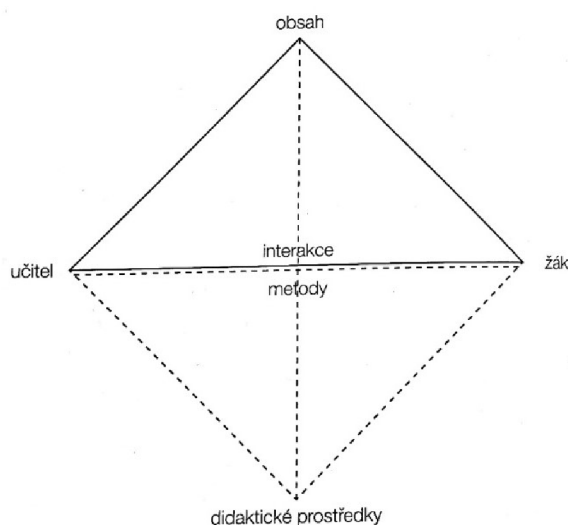
*„Pojmem prostředek se v pedagogice rozumí v širokém významu vše, co slouží k dosažení edukačních cílů. Didaktický prostředek označuje všechny předměty a jevy, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují výuku s použitím odpovídajících výukových metod a organizačních forem napomáhají při dosahování výchovně-vzdělávacích cílů.“* (Průcha, 2009, s. 258)

Dá se tedy říct, že didaktické prostředky dodnes výuku v nějaké míře doprovázejí a zajišťují. Vyvíjejí se v závislosti na dosaženém stupni civilizace, kultury a techniky. V dnešní době výuku bez nich ani nelze realizovat (Maňák, 2003).

Rambousek (2014) dodává, že za didaktické prostředky považujeme například didaktické zásady, verbální a mimoverbální komunikační prostředky učitele a žáka, jejich vědomosti a dovednosti, ale také obsah vyučovacího procesu, který je jednak předmětem vyučovací a učební činnosti, ale také prostředkem vytváření vědomostí, dovedností, návyků a zároveň prostředkem rozvoje schopností a utváření vlastností žáků. Prostředkem se může také stát samotný cíl, protože splnění cíle nižšího je určitě prostředkem ke splnění cíle vyššího.

Z tohoto výčtu můžeme poznamenat, že obsah didaktických prostředků je velice rozsáhlý a rozmanitý. Sami si můžeme také všimnout, že se liší svým charakterem, posláním, možnostmi a šíří působení. A to i přesto se všechny formou přímého působení ovlivňují. Z toho důvodu učitel jako řídicí subjekt vyučovacího procesu aplikuje vhodné prostředky na základě jeho analýzy. To znamená, že didaktickými prostředky a jejich kombinacemi učitel působí na žáky, stimuluje je tak k učení, navozuje kontakt s učivem a motivuje (Rambousek, 2014). Pro lepší představu si můžeme všimnout čtvrtého obrázku, který nám přesně stanovuje, jakou pozici jednotlivé faktory v rámci výchovně vzdělávacího procesu zaujímají (Průcha, 2009).

Obrázek 3: Struktura vyučovacího procesu



Zdroj: (Průcha, 2009, s. 258)

Vedle pojmu didaktické prostředky se můžeme také setkat s pojmem didaktická technika, kterou nám charakterizuje ve své publikaci Janiš a Ondřejová (2006) jako přístroje a zařízení, jež se využívají k didaktickým účelům, zvláště k prezentování učebních pomůcek, dále k řízení a kontrole učební činnosti žáků. Průcha a kol. (2003) ji také dělí na tradiční, kam spadá například diaprojektor, zpětný projektor a filmový projektor a další. Druhou skupinu nazývá moderní, kam řadí počítače s moderním programem nebo multimediální výukový systém.

Dalším pojmem, který úzce souvisí s didaktickými prostředky, jsou učební pomůcky. Přesnou definici nám uvádí Průcha a kol. (2003, s. 257) takto: „*Učební pomůcka je tradiční označení pro objekty, předměty zprostředkující nebo napodobující realitu, napomáhající větší názornosti nebo usnadňující výuku.*“

### 3.1 Klasifikace didaktických prostředků

V širokém slova smyslu v rámci termínu didaktické prostředky rozlišujeme prostředky nemateriální, to jsou metody výuky, organizační formy a didaktické zásady. Dalšími jsou prostředky materiální, které se vztahují na konkrétní předměty a jevy. V užším slova smyslu naopak analytický přístup požaduje, aby se didaktické prostředky vztahovaly pouze na předměty a jevy materiálního charakteru (Maňák, 2003).

My si nyní uvedeme přehled materiálních didaktických prostředků dle Malacha (Kalhous a kol., 2002), kterými jsou:

1. Učební pomůcky

- originální a reálné skutečnosti (přírodniny, fyzikální a chemické jevy aj.),
- zobrazení a znázornění předmětů a skutečností (modely, obrazy, mapy, fotografie, zvukové záznamy),
- textové pomůcky (učebnice, pracovní materiály, doplňková a pomocná literatura),
- pořady a programy prezentované didaktickou technikou,
- speciální pomůcky (žakovské experimentální pomůcky, pomůcky pro tělesnou výchovu).

2. Technické výukové prostředky

- auditivní technika (magnetofony, školní rozhlas, sluchátka, CD),
- vizuální technika (diaprojekce, zpětná a dynamická projekce),
- audiovizuální technika (film, videotechnika, televizní technika aj.),
- technika řídicí a hodnotící (výukové počítačové systémy, osobní počítače).

3. Organizační a reprografická technika

- fotolaboratoře,
- kopírovací stroje,
- rozhlasová studia,
- počítače,
- databázové systémy.

4. Výukové prostory a jejich vybavení

- učebny se standardním vybavením (tabule, nástěnky, skříň na knihy),
- učebny se zařízením pro reprodukci audiovizuálních pomůcek,
- odborné učebny,
- počítačové učebny,
- laboratoře,
- dílny,
- tělocvična, hudební a dramatické místnosti.

## 5. Vybavení učitele a žáka

- psací potřeby,
- kreslicí a rýsovací potřeby,
- notebooky, kalkulačky,
- učební úbor.

### 3.2 Funkce didaktických prostředků

V předchozí kapitole jsme si uvedli rozsáhlou skupinu materiálních didaktických prostředků, avšak aby byly využity jejich specifické funkce, je zapotřebí jim věnovat maximální pozornost. K tomu můžeme využít hlavní kritéria výběru, kterými jsou sledovaný cíl, konkrétní obsah výuky, charakter předváděných jevů, vědomosti a myšlenková úroveň žáků, připravenost učitele a podmínky pro využití (Průcha, 2009).

Již si uvedeme ty základní z nich. První funkcí je funkce gnozeologická, ta přináší nové informace a spojuje konkrétní realitu s jejím abstraktním zpracováním, dále funkce intelektuální, která rozvíjí vnímání, pozorování, myšlení, imaginaci a tvořivost. Třetí funkcí je funkce komunikativnosti a sociability, která navozuje komunikaci, rozvíjí vztahy a motivuje k diskusi. Čtvrtou funkcí je funkce ergonomická, ta urychluje vnímání a usnadňuje pochopení učiva. Pátou je funkce organizačně řídicí, která strukturuje poznatky, řídí myšlenkové operace a umožňuje zpětnou vazbu. Šestou funkcí je funkce estetická, která rozvíjí vizuální kulturu a estetické citění. A poslední funkcí je funkce výchovná, která má podíl na celkové harmonické kultivaci osobnosti (Průcha, 2009).

### 3.3 Tvorba didaktických pomůcek

Jelikož je tato diplomová práce založena na tvorbě didaktického materiálu, uvedeme podle Maňáka (2003), jak tato tvorba probíhá a jaký je jeho doporučený postup. Učitel je mnohdy stavěn do situace, kdy mu existující názorné a metodické prostředky nestačí nebo nevyhovují. Může si v tomto případě výukové materiály vytvářet sám. I zde ale platí, že při tvorbě musí učitel postupovat podle kritérií výběru (cíle, obsah výuky, vědomosti žáka, připravenost a podmínky pro využití). Dále je nutno už jen dodržovat osvědčený a doporučený postup, který se skládá ze čtyř kroků. Prvním

krokem je koncepce, druhým analýza, třetím projekt a čtvrtým je realizace. Koncepce a analýza jsou základem pro projektování pomůcky, protože se v této fázi podrobně promýšlejí metodické, technické a technologické otázky. Projekt zároveň konkretizuje původní myšlenku daného materiálu. Co se týče realizační fáze, ta už zahrnuje samotnou výrobu názorného materiálu a jeho praktické ověření.

Mnohdy koncepce pomůcky bývá také spojována s nápadem, s novou myšlenkou. Je to takzvaná představa orientovaná na zkvalitnění výuky. Kromě toho je také nutné srovnat pomůcku s osnovami vyučovacího předmětu a s úrovní psychického rozvoje žáka. Potom můžeme navrženou pomůcku zanalyzovat z její vnitřní struktury, ale i mezipředmětových souvislostí. Nakonec je důležité si uvědomit samotnou váhu, kterou bude daná pomůcka zprostředkovávat a jaký dopad to bude mít na žáky (Maňák, 2003).

### **3.4 Didaktické prostředky pro žáky se sluchovým postižením**

Práci s žáky se sluchovým postižením nám mohou velmi usnadnit právě didaktické pomůcky. Tuto skupinu tvoří například běžné pomůcky, které se používají i ve výuce dětí slyšících. Avšak při tomto výběru musíme dávat více pozor a dávat přednost těm nejnázornějším z možných. To potvrzuje i Petty (2013), který uvádí, že výzkumy prokázaly, že většině lidí se lépe pamatuje vizuální než verbální informace. Je tedy dobré, když učitel žákovi umožňuje se s názorným materiálem opakovaně setkávat. K tomu můžeme využít vizuální materiály (obrazy, obrázky, fotografie, grafy aj.), které zůstanou co nejdéle dětem na očích. Pokud je žák se sluchovým postižením v běžné základní škole, musí používat stejné učebnice jako ostatní, ale není od věci využít zároveň i učebnice pro sluchově postižené, a to z důvodu, že jsou pro žáka názornější. Ono totiž, jestliže názornost je důležitá pro všechny žáky, tak pro sluchově postižené to platí dvojnásob (Barešová, Hrubý, 1999).

Jak už jsme zmínili mnohokrát, při tělesné výchově se doporučuje nahradit startovací signály akustické signály vizuálními. To platí i u dalších předmětů, například v pracovních činnostech, v případě, že činnost vyžaduje samostatnou práci žáka, je vhodnější žákovi poskytnout jako vzor metodickou řadu pro daný výrobek. V hudební výchově můžeme zase využít ozvučené hračky se světelnou signalizací nebo speciální pomůcky, které umožňují vnímání vibrací celým tělem nebo jeho částmi a pozitivně

tak ovlivňují pohybovou koordinaci, což se dětem hodí o to více, jelikož s touto oblastí mívají mnohdy problém. V českém jazyce můžeme využít nástěnné tabule s gramatickými pravidly, obrázky s dějovým obsahem, speciálně upravené texty, knihy, časopisy a multimediální programy pro výuku českého jazyka. V přírodovědných předmětech můžeme použít přírodniny ve skutečné velikosti, modely, obrazy, mapy, transparentní fólie, filmy a kazety. A u společenských věd můžeme jako pomůcku využít obrazy k jednotlivým historickým obdobím a série obrazů s chronologickým znázorněním dějinného vývoje (Barešová, Hrubý, 1999).



# PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části této diplomové práce se budeme zabývat tvorbou didaktického materiálu k předmětu tělesná výchova na 1. stupni základní školy pro sluchově postižené. Pokusíme se prostřednictvím didaktického materiálu doplnit žákovo vnímání a chápání tam, kde je přístup k informacím z důvodu sluchového postižení nepřesný. Základem bude několik pomůcek, které jsou určeny pro lepší komunikaci a signalizaci mezi učitelem a žákem. Cílem bude pomoci usnadnit tímto výuku celé tělesné výchovy.

## 4 Metodologie výzkumného šetření

### 4.1 Cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit efektivitu připraveného didaktického materiálu v rámci předmětu tělesné výchovy u žáků se sluchovým postižením.

Na základě stanoveného cíle výzkumník stanovil tyto výzkumné otázky:

- 1) Zjistit, zda pomocí didaktického materiálu došlo ke zlepšení komunikace mezi učitelem a žákem.
- 2) Zjistit, zda díky vytvořenému didaktickému materiálu rozumí žáci terminologiím spojeným s obrázky lépe než bez didaktických materiálů.
- 3) Zjistit, zda je didaktický materiál pro výuku přínosný a co vše musí obsahovat.

### 4.2 Metodologie práce

Pro výzkumnou část realizovanou v rámci této diplomové práce jsme zvolili kvalitativní výzkum, který nám umožnil získat potřebné odpovědi od jedinců naší cílové skupiny. Švaříček, Šedřová a kol. (2007) zmiňují, že tento výzkum dokáže poskytovat specifická a bohatá data, což je umožněno díky jeho flexibilním metodám.

K tomu Emanovský (2013) dodává, že pro kvalitativní výzkum je typické zejména dlouhodobé shromažďování podrobných dat v malých skupinách jedinců s cílem získat ucelenou představu viděnou očima zkoumaných subjektů. V tomto případě se tedy nezkoumají jevy typické pro celou populaci, ale spíše jevy specifické

pro danou komunitu. Zkoumá se tedy spíše menší počet případů, avšak intenzivně a do hloubky.

Výzkumník zaznamenává téměř vše, co se v daném prostředí odehraje. Může při tom zhotovovat i zvukové nahrávky, které potom analyzuje. Během svého výzkumu nebo hned po něm dělá krátké zápisy, ze kterých poté skládá celkový obraz zkoumaného prostředí. Přitom se snaží vysvětlovat dané jevy očima zkoumaných osob, a ne na základě svých vlastních názorů a očekávání (Gavora, 2010).

Mezi základní metody získávání kvalitativních dat, které v současné praxi kvalitativního přístupu nejčastěji používáme, jsou pozorování, interview a ohniskové skupiny (Miovský, 2006).

### 4.3 Metody sběru dat

Pro záměr této diplomové práce a získání potřebných informací na stanovené výzkumné otázky jsme využili metody sběru dat pozorování a rozhovor.

#### **Pozorování**

*„V literatuře věnující se kvalitativní metodologii najdeme několik desítek druhů pozorování.“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007)*

Avšak u kvalitativního výzkumu se téměř výhradně používá nestrukturované pozorování, kdy se nepoužívají předem stanovené pozorovací systémy nebo hodnotící škály, ale je určen pouze cíl pozorování a prostředí. To poukazuje na skutečnost, že pozorovatel není dopředu ničím vázán, a proto může pracovat otevřeně a přistupovat ke zkoumané realitě pružným a tvůrčím způsobem (Gavora, 2010).

Emanovský (2013) uvádí, že při kvalitativním výzkumu hovoříme také o zúčastněném pozorování, což nám vyjadřuje skutečnost, že výzkumník participuje na každodenním životě lidí, které studuje. Otázkou zůstává, jak moc se výzkumník ztotožní se zkoumaným prostředím. Gavora (2010) danou participaci vymezuje v pěti stupních: neparticipace, pasivní participace, částečně aktivní participace, aktivní participace a úplná participace.

Kromě toho můžeme zúčastněné pozorování také rozdělit na dvě formy: skryté a otevřené. Skryté pozorování je jakousi zvláštní formou, kdy účastníci výzkumu nejsou

informování o tom, že jsou součástí výzkumu. Oproti tomu otevřené pozorování je takové, při kterém se pohybujeme v terénu, jsme přímými účastníky situací a jevů, které pozorujeme, a současně účastníci vědí o tom, že provádíme výzkum (Miovský, 2006).

Pro naše účely jsme využili nestrukturované zúčastněné pozorování, kdy jsme si vybrali aktivní participaci, při které jsme se přímo pohybovali v prostoru hodin tělesné výchovy a stali se tak jedním z aktérů. Tato metoda nám pomohla splnit náš cíl a zjistit tak celkovou efektivnost didaktického materiálu v rámci předmětu tělesné výchovy pro žáky se sluchovým postižením. Z možných forem jsme zvolili otevřené zúčastněné pozorování a naši cílovou skupinu, tedy zákonné zástupce žáků jsme dopředu kontaktovali ohledně účasti ve výzkumu a požádali o jejich souhlas k tomu, aby se jejich děti mohly podílet na výzkumném šetření (viz příloha 1). Jako formu zápisu jsme zvolili záznamový arch vytvořený dle našeho záměru (viz příloha 3), do kterého jsme se pokusili zaznamenat podrobný popis výuky, organizační formy a poznámky pozorovatele. V našem případě nebylo možné zhotovit ani stručné poznámky během vyučovací hodiny, tudíž jsme se museli spolehnout na naši paměť a zápis jsme provedli zpravidla hned po opuštění zkoumaného terénu.

## **Rozhovor**

Rozhovor patří mezi nejvhodnější metody pro získávání kvalitativních dat. Bývá obvykle prováděn s jednou, maximálně třemi osobami (Miovský, 2006). Jeho cílem je zjistit, jak osoby interpretují svět kolem sebe, jaké významy připisují důležitým událostem ve svém životě. Proto také tím, kdo hlavně hovoří, je zkoumaná osoba (Gavora, 2010). Podle míry strukturace ho můžeme rozdělit do tří základních skupin: nestrukturovaný, polostrukturovaný a strukturovaný (Miovský, 2006).

Pro náš výzkum jsme využili rozhovor polostrukturovaného typu (viz příloha 4). Na rozdíl od nestrukturovaného je tento částečně připravený. Výzkumník má k dispozici rámcové otázky, ale nedrží se jich pevně. Přizpůsobuje je podle vyvíjejícího se obsahu. Provádí se také o něco snadněji, protože výzkumník se nemusí v takové míře spoléhat na svůj postřeh a tvořivost. Na začátku je dobré, aby se výzkumník představil a vysvětlil záměr svého rozhovoru. Má tak možnost navodit příjemnou a uvolněnou atmosféru mezi tazatelem a odpovídajícím (Gavora, 2010).

My jsme si připravili pět rámcových otázek, které jsme v průběhu doplňovali dle dané situace. Doptávali jsme se pedagožek podrobněji na téma didaktického

materiálu v rámci tělesné výchovy. Rozhovory jsme vždy prováděli hned po skončení dané vyučovací hodiny. S předchozím svolením v podobě informovaného souhlasu (viz příloha 2) byl pořízen zvukový záznam na diktafon. Tato metoda nám pomohla získat potřebné informace k rozhodnutí, zdali má smysl vytvářet či používat didaktický materiál v hodinách tělesné výchovy a jakým způsobem na to pedagogové nahlíží.

#### **4.4 Charakteristika výzkumného vzorku a zařízení**

##### **Výzkumný vzorek**

Emanovský (2013) uvádí, jestliže se jedná o výběr zkoumaných osob, při kvalitativním výzkumu jde vždy o výběr záměrný, nikdy se neuzívá výběr náhodný. Výzkumník záměrně vybírá vhodné jedince, kteří mohou poskytnout potřebné informace a vhodně reprezentují zkoumané prostředí. Gavora (2010) k tomu dodává, že jen tak můžeme docílit bohatého a pravdivého obrazu. Co se týče rozsahu výběru počtu osob či lokality, neurčujeme jej staticky, jako tomu je u kvantitativního výzkumu, ale řídíme ho saturací. Neboli výběr ukončíme v tom momentě, kdy výzkumník zjistí, že informace od dalších osob nepřinášejí nová data, ale opakují se (Gavora, 2010).

Jak už vyplývá z předchozích odstavců, v rámci výzkumného vzorku jsme zvolili výběr záměrný, který byl pro účely této práce zprostředkován konkrétně Základní školou pro sluchově postižené, Brno, Šrámková 419. Výzkumu se tedy účastnili ti jedinci, kteří byli pro daný výzkum vhodní. Školu jsme vybrali z několika důvodů. První z nich byla předchozí spolupráce v rámci povinné praxe, kde jsme měli možnost prvního seznámení s prostředím, čímž jsme provedli pilotní průzkum. A tak jsme mohli rázem zahájit výzkum „naostro“. To celé doprovázela ochota, velká vstřícnost ze strany školy, která nám poskytla přístup do vyučovacích hodin. A druhým důvodem byla dojezdová vzdálenost pro lepší a rychlejší komunikaci. Je dobré ještě podotknout, že tuto školu navštěvují děti s různým stupněm postižení a jsou rozděleny do dvou typů tříd. Prvním typem jsou třídy pro děti s vážnými vadami řeči a druhé jsou právě pro děti se sluchovým postižením a souběžným postižením více vadami. Nás zajímal druhý typ tříd, a to z důvodu, že se u všech žáků objevovaly různé sluchové vady a my se tak mohli orientovat na náš výzkumný vzorek.

Pozorování se uskutečnilo v rozmezí od 1. až do 5. ročníku, jelikož třídy jsou tvořeny menším počtem žáků, tělesná výchova bývá vyučována najednou pro celý první

stupeň. My jsme tak získali možnost dospět k poznání napříč zúčastněnými věkovými kategoriemi. Sledovaná skupina žáků byla vždy pozorována v prostředí školní tělocvičny, která se nacházela v druhé části budovy školy. Z důvodu nemoci, ale i předmětu individuální logopedické péče, která je také zařazena do učebního plánu a kam pravidelně dle potřeby dochází všichni žáci, se vyučovací hodiny účastnilo sedm až deset žáků. Třídy byly tvořeny různorodými skupinami dětí se sluchovým postižením. Na základě anonymity a ochrany osobních údajů nebudeme uvádět konkrétní jména, nicméně pro lepší přehlednost využijeme litera. Při našem šetření jsme se setkali s žákem A, který měl diagnostikovanou oboustrannou těžkou sluchovou vadou kompenzovanou závěsnými sluchadly. Narodil se do zcela slyšící rodiny a od samého začátku se učil mluvené řeči, ve vyučování proto znakoval minimálně. Nadto trpěl ADHD<sup>1</sup>, což se projevovalo jeho neustálou fyzickou aktivitou a opakovanými pohyby rukou. Žáci B i C byli zcela neslyšící a pocházeli taktéž z neslyšící rodiny, oba ve vyučování naopak pouze znakovali. Dále žák D, který trpěl oboustrannou percepční nedoslýchavostí, která byla kompenzována v podobě sluchadel, pocházel také z neslyšící rodiny, která se ho snažila izolovat od slyšící společnosti. A to i v případě, kdy paní učitelky zaznamenaly žákovo porozumění. Mluvenou řeč tedy vůbec neovládal. Žák E měl diagnostikovanou těžkou sluchovou vadu na pravém uchu, kterou měl kompenzovanou kochleárním implantátem. Komunikoval normálně, ale občas používal i znakový jazyk. U žáka F a G jsme mohli zaznamenat zbytky sluchu, které byly kompenzovány sluchadly, jako přidružené postižení měli lehkou mentální retardaci<sup>2</sup>, která se projevovala slabší pamětí a opožděnou hrubou motorikou. Dokázali s námi komunikovat jak mluvenou řečí, tak i znakovým jazykem. Hezky znakovali i mezi sebou, byla to nerozlučná dvojice. Žák H měl diagnostikovanou oboustrannou těžkou sluchovou vadu, pravé ucho měl kompenzované kochleárním implantátem a na levém uchu nosil sluchadlo. Sám se nám zmínil, že na druhé ucho zatím vyčkává jako vhodný kandidát, aby je mohl mít obě identické. Byl velice živý a zvědavý, čímž se projevovalo ADHD. Žák CH měl diagnostikovanou středně těžkou sluchovou vadu, vývojovou dysfázií<sup>3</sup> a PAS<sup>4</sup>, což se projevovalo v jeho celkovém chování. Do tělesné výchovy odmítal nosit jiné tričko a kalhoty než ty své. V případě, kdy paní učitelka

---

<sup>1</sup> Pozn. autora: ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou.

<sup>2</sup> Pozn. autora: Lehká mentální retardace – IQ se pohybuje mezi 50–69.

<sup>3</sup> Pozn. autora: Vývojová dysfázie – porucha postihující vývoj řeči.

<sup>4</sup> Pozn. autora: PAS – porucha autistického spektra.

přesunula hodinu TV, šlo vidět, že nebyl ve své kůži a celou hodinu nereagoval. Když však probíhalo vše podle rozvrhu a nic systém nenarušovalo, žák byl bystrý a šikovný.

Žák I se narodil do zcela slyšící rodiny, měl diagnostikovanou středně těžkou sluchovou vadu, ale jelikož se od mala také učil využívat mluvenou řeč, nikdo by nepoznal, že se jedná o tento typ postižení. Žák J měl diagnostikovanou jednostrannou těžkou sluchovou vadu, kterou měl kompenzovanou kochleárním implantátem. Poněvadž operace proběhla brzy a v pořádku, žák nevykazoval sebemenší problémy s komunikací. A poslední žák K byl nedoslýchavý na levé ucho, které měl kompenzované sluchadly, komunikoval mluvenou řečí a pokud nastala situace, kdy si nebyl jistý, doplnil to znaky.

Rozhovory jsme prováděli, jak již bylo zmíněno výše, vždy s tou paní učitelkou, která hodinu tělesné výchovy vedla. V našem případě to byly dvě pedagožky, které měly výuku tělesné výchovy ve většině času na starosti nejvíce. Učitelka A je zcela slyšící a ve své praxi s žáky plně ovládá a využívá znakovou řeč. Na první pohled jsme poznali, že má bohaté zkušenosti s žáky se sluchovým postižením, nejenže se je snaží podpořit za každé situace, ale také k nim chová velice kladný vztah. Má vystudovaný obor Speciální pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci a dále také Fakultu teologickou, díky čemuž na škole zajišťuje pro žáky také výuku náboženství. Učitelka B ve své praxi neuvádí znakovou řeč, a tak se s žáky dorozumívá mluvenou řečí, dbá na správnou artikulaci a pomalý, plynulý projev. Učitelská profese ji velice baví a je v ní úspěšná, což se nám potvrdilo i ze strany žáků, kteří k paní učitelce chovali moc pěkný vztah. Také vystudovala obor Speciální pedagogika se specializací logopedie a etopedie na Masarykově Univerzitě v Brně. Dlouhou dobu pracovala s dětmi s poruchou chování a nyní od roku 2020 vykonává pozici zástupce ředitele na této škole.

### **Charakteristika zařízení**

Vzdělávání a historie školy, kde jsme prováděli výzkumné šetření, vychází z dlouholeté tradice. V minulosti se škola několikrát stěhovala, prvně byla umístěna v centru Brna, pak se přemístila do brněnských městských částí a od roku 2017/2018 sídlí na Lesné I. i II. stupeň základní školy společně s mateřskou školou a Speciálně pedagogickým centrem. Škola je příspěvkovou organizací zřízenou Jihomoravským krajem, která poskytuje vzdělávání žákům se speciálně vzdělávacími potřebami,

zejména sluchovým postižením a závažnými vadami řeči. Školní docházka je devítiletá a ve třídách se vyučuje podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který je zpracovaný podle RVP ZV.

Protože školu navštěvují žáci s různým stupněm postižení, učitelé se vždy snaží volit vhodnou komunikační metodu podle specifických potřeb každého žáka a je tedy uplatňován převážně individuální přístup, což usnadňuje i menší počet žáků ve třídě. Na škole také pracují asistenti pedagoga, kteří se ve výuce věnují právě žákům, kteří mají potíže při vzdělávání, či nezvládají učivo daného ročníku v plné míře. Jejich hlavním cílem je zajistit plnohodnotnou funkční komunikaci, která umožňuje naplnit vlastní potřeby žáka a zajišťuje, aby mohli žáci pokračovat ve studiu na středních či středních odborných školách. Škola je také umístěna v příznivém prostředí, kdy v jarních a podzimních měsících se nabízí možnost realizace výuky právě na školním pozemku. Pro tělesnou výchovu využívají školní hřiště. Je tak zajištěn dostatek času pro uvolnění a relaxaci. Hezkou zajímavostí je také obohacení výuky výstupy studentů DiFa JAMU v Brně<sup>5</sup>. Škola přímo spolupracuje se studenty oboru Výchovná dramatika neslyšících, kteří zde několikrát do roka předvedou svá divadelní představení.

---

<sup>5</sup> Pozn. autora: Difa JAMU – Divadelní fakulta Janáčkovy akademie múzických umění v Brně.

## 5 Výroba a charakteristika didaktického materiálu

V této kapitole se zaměříme na bližší charakteristiku didaktického materiálu v rámci tělesné výchovy a na postupný proces jeho tvorby. Didaktický materiál byl vytvořen se záměrem užití pro celý první stupeň Základní školy pro sluchově postižené, což znamená 1. až 5. ročník. Po zhodnocení získaných informací jsme se rozhodli vytvořit takový materiál, který by vyučovací proces nejenom zefektivnil, ale byl také oporou při dosahování vytyčených cílů dle školního vzdělávacího programu. Pokud bychom se orientovali na výrobu didaktického materiálu od samého začátku, předcházela tomu řada návrhů, které však nebyly dostačující nebo byly později doplněny o něco nového. Prvotní signál nám byl zprostředkován paní učitelkou, která neměla tak velké zkušenosti se znakovým jazykem a navrhla nám, že by sama ve své praxi nový nápad na didaktický materiál uvítala. Jako jeden z hlavních problémů uvedla, že se žáci často soustředí na to, co učitel říká, načež jim nezbyvá dostatek času, kdy by mohli věnovat pozornost pohybové aktivitě. Proto jsme se pokusili vytvořit didaktický materiál, který by byl v co největší míře vizuální a obrazný. V závěru jsme se společně shodli, že navržený materiál je primárně určen pro budoucí učitele žáků se sluchovým postižením či učitelům, kteří se teprve učí znakovému jazyku, ale jako zpestření pro výuku ho mohou využít taktéž učitelé s praxí.

Naším hlavním cílem i přáním bylo, aby byl tento materiál co nejvíce srozumitelný, a to jak pro učitele, tak pro žáky. Proto než jsme celý proces zahájili, avšak později i v průběhu výroby jsme absolvovali několik konzultací s pedagožkami, které nám poskytly cenné rady.

Didaktický materiál zahrnuje konkrétně metodickou příručku pro učitele, jejíž součástí jsou také náměty her modifikované pro potřeby využití v rámci tělesné výchovy pro žáky se sluchovým postižením a znakový slovník. Dále je zde obsažen také barevný semafor, dřevěná tabule, přesýpací hodiny a didaktické karty.

### **Přesýpací hodiny**

Přesýpací hodiny naši tvorbu zahájily. Byla to jedna z prvních myšlenek na to, jakou cestou didaktický materiál směřovat. K jejich výrobě jsme potřebovali dvě skleněné láhve, které by měly vhodné hrdlo, což pro nás bylo klíčové. Dále jsme použili černý písek, kvůli výraznosti, načež jsme to celé umístili do dřevěné kostry. Hlavním



úkolem bylo hodiny seřídít časově tak, aby doba přesypání trvala okolo 30 sekund. Toho jsme docílili použitím zátky, do které jsme vytvořili otvor tak velký, aby odpovídal danému úseku.

Přesýpací hodiny jsou určeny primárně pro průpravnou část tělesné výchovy neboli „rozcvičku“, kdy dané cviky žáci se sluchovým postižením cvičí po dobu přesypání písku v hodinách. Jakmile čas uplyne, žáci cvik mění nebo jej ukončí. Jedná se o náhradu za povel v hodině tělesné výchovy. Naším hlavním záměrem bylo, aby se žák nemusel tolik soustředit na komunikaci s učitelem, ale spíše vnímal především sám sebe a uvědomoval si, jak samotné cviky provádí. Při jejich tvorbě jsme se snažili vycházet z Rámcově vzdělávacího programu, vzdělávacího oboru Tělesná výchova a jeho obsahu tvořeného mj. očekávanými výstupy. V případě našeho výzkumu se jednalo o očekávaný výstup konkrétně TV-3-1-05, reaguje na základní pokyny a povely k osvojené činnosti a její organizaci.

Obrázek 4: Přesýpací hodiny



Zdroj: vlastní

### **Barevný semafor**

Barevný semafor nese svůj název z důvodu, protože se jedná o jednoduché střídání červené a zelené barvy. V tomto případě výroba nebyla až tak složitá, jelikož bylo zapotřebí pouze dvou dřevěných prkýnek v podobě dřevěných pálek a temperových barev se štětcem, kterými jsme jej pomalovali.

Mnoho dětí se sluchovým postižením má občas problém s prostorovou akustikou v tělocvičně nebo na venkovním hřišti kvůli okolnímu hluku. V dnešní době také záleží, jakou kompenzační pomůcku mají, protože například všechna sluchadla nedokážou tak dobře potlačit rušivé zvuky z okolí a zesílit frekvenci lidské řeči, případně někteří z žáků si je mohou odložit z důvodu ochrany před rozbitím. V těchto situacích se doporučuje mít s žáky dohodnuté signály a my jsme proto zvolili právě barevný semafor, kdy červená znamená STOP – žáci veškerou aktivitu ukončí a zelená znamená START – žáci aktivitu zahájí. I zde jsme se snažili vycházet z očekávaného výstupu TV-3-1-05, tj. reaguje na základní pokyny a povely k osvojené činnosti a její organizaci.

Tento didaktický materiál můžeme využít během celé vyučovací hodiny tělesné výchovy, na zahájení nebo ukončení hodiny, zahájení a ukončení jakékoliv hry nebo na různé signály s žáky předem dohodnuté. Konkrétní využití už záleží na tvořivosti samotného učitele.

Obrázek 5: Barevný semafor



Zdroj: vlastní

### **Didaktické karty**

Didaktické karty obsahují více variant. První z variant tzv. zásobník cviků je určen především pro průpravnou a závěrečnou část vyučovací hodiny tělesné výchovy, kdy každá z karet znázorňuje jednotlivé cviky podle toho, které svalové skupiny se protahují či posilují. Při jejich tvorbě jsme použili rozdělení podle Bohumila Kose a jeho „Kosova desatera“, se kterým jsme měli možnost setkat se při výuce na vysoké

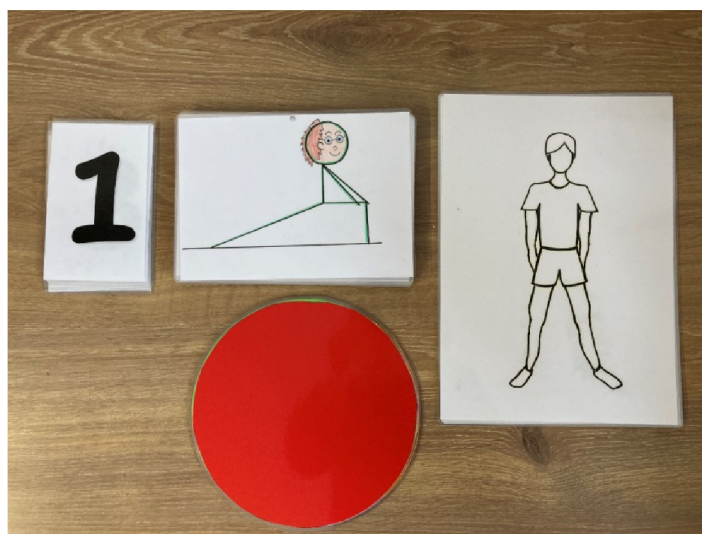
škole. Učitel tak v rámci tělesné výchovy může vybrat takovou soustavu cviků, které posílí a protáhnou svaly celého těla. Při jejich tvorbě jsme zvolili metodu kreslení na formát A5, kam jsme znázornili „panáčka“, který technicky správně daný cvik provádí. Pokusili jsme se také vybrat přiměřenou grafickou složku, tak aby odpovídala věku žáků a upoutala částečně jejich pozornost při výuce. Poté jsme tyto karty společně s ostatními nechali zalaminovat pro komfortnější využití. Vzhledem k našemu záměru, aby byl didaktický materiál dobře rozvržený, jsme jednotlivé cviky detailně popsali v metodické příručce pro učitele). Učitel ho tak najde jak graficky zobrazený, tak s doplňujícím vysvětlením v základní pozici.

Druhá varianta představuje karty ve formátu A4, které znázorňují pět základních pozic – stoj rozkročný, klek, turecký sed, stoj spojný a leh na zádech. Jejich uplatnění spočívá v jakési pomyslné „berličce“ pro učitele v rámci výuky ve smyslu upřesnění polohy celého těla v prostoru, od kterého se bude odvíjet dále průpravná část.

Třetí variantu tvoří čísla ve formátu A6, která jsou pro nás pouze doplňujícím materiálem pro upřesnění počtu opakovaných cviků. Na podobný způsob je tvořena poslední varianta karet v podobě barevných koleček, která jsou určena pro jednu z námětů her s názvem Čáp ztratil čepičku. Tato hra probíhá na podobném principu, jak ji známe, pouze je modifikována pro žáky se sluchovým postižením tak, aby během hry nemuseli svoji pozornost věnovat znakování, odezírání či mluvené řeči. A sledovali pouze ty barvy, které učitel zvedá nad svoji hlavu.

U těchto didaktických karet jsme se pokusili vycházet z očekávaného výstupu, který je určen pro druhé období a nazývá se TV 5-1-07, tj. užívá při pohybové činnosti základní osvojené tělocvičné názvosloví; cvičí podle jednoduchého nákresu, popisu cvičení.

Obrázek 6: Ukázka didaktických karet



Zdroj: vlastní

### Dřevěná tabule

Dřevěná tabule je jednou z možností, kam didaktické karty k průpravné části umístit, jelikož nemáme po ruce v tělesné výchově vždy vhodné pomůcky, jako například síť nebo lano, kam bychom mohli karty pověsit, což však může být také v mnoha případech pro žáky dost nepřehledné. Vyrobili jsme dřevěnou tabuli o délce 1 metru a šířce 0,5 metru. Její součástí je také deset kovových háčků, které nám umožňují zavěsit deset didaktických karet dle Kosova desatera. Další z námětů pro inspiraci, jak je možné cviky aplikovat přímo v praxi, nalezneme taktéž v metodické příručce pro učitele.

Obrázek 7: Dřevěná tabule



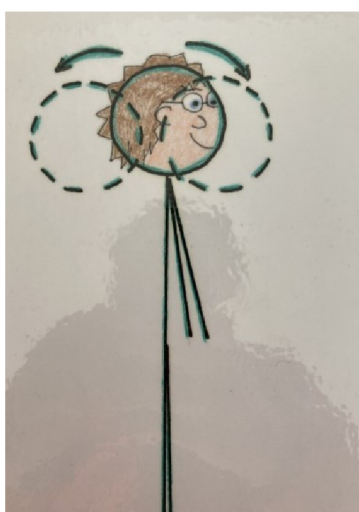
Zdroj: vlastní

## Metodická příručka pro učitele

Tato metodická příručka byla vypracována za účelem stát se tzv. návodem, jak správně postupovat a vykonávat činnosti s didaktickým materiálem spojené. Její součástí jsou již výše zmíněné pomůcky. V první řadě tato příručka nebyla součástí našeho prvotního plánu a na samotném počátku tvorby se pro nás zdála být velkou výzvou. Nepředpokládali jsme, že nastanou situace, kdy to bude občas takto náročné. Velkou roli v tom hrálo také to, že naším přáním bylo, aby didaktický materiál byl co nejvíce užitečný pro hodiny tělesné výchovy, proto jsme jak metodickou příručku pro učitele, tak i ostatní didaktický materiál v průběhu tvorby stále upravovali a konzultovali s pedagožkami. Doptávali jsme se, co by v hodinách například ocenily nebo co by jim s žáky se sluchovým postižením pomohlo. Poté se už samy okolnosti začaly spojovat a my i paní učitelky jsme naznali, že by bylo dobré mít pohromadě veškeré návrhy a nápady, jak s didaktickým materiálem v hodinách zacházet. A tak vznikla tato metodická příručka pro učitele.

V průběhu vypracovávání jsme tak postupně kupříkladu doplnili tyto základní pozice, jichž je dohromady sice pouze pět, ale jejich záměrem je upřesnit polohu těla v průběhu celé vyučovací hodiny. S paní učitelkou jsme vybrali ty pozice, které jsou hojně užívané. Dále je také dobré zmínit, že nám tyto karty také evokovaly myšlenku, jak navrhnout karty určené k průpravě částí dle Kosova desatera. My už jsme pak pouze vzali pastelky a předlohu různých cviků a pokusili se namalovat takové obrázky, které žáky zaujmou.

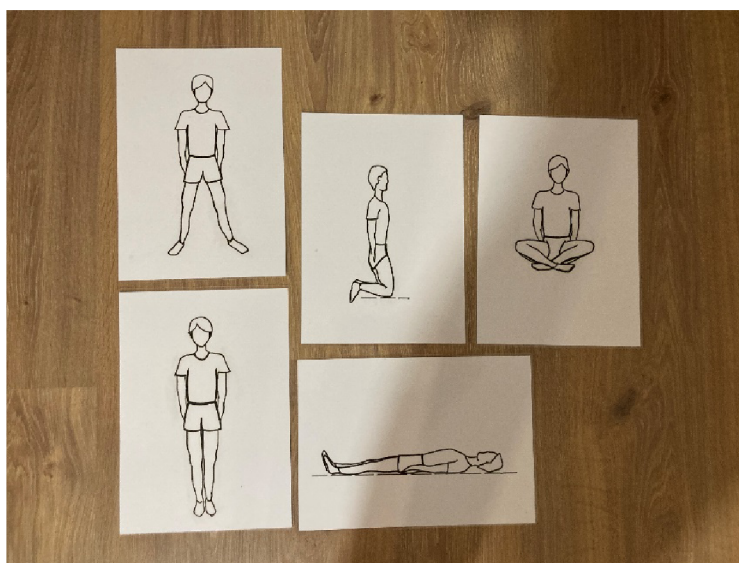
Obrázek 8: Základní pozice



Zdroj: vlastní



Obrázek 9: Ukázka karty určené k rozcvičce



Zdroj: vlastní

Co se týče bližší charakteristiky této příručky, nalezneme v ní myšlenkovou mapu, která nám upřesňuje, jaký přístup v rámci tělesné výchovy se žákem se sluchovým postižením zvolit. Pro lepší představu si zde uvedeme jeden z příkladů. Všechny nové činnosti, které se učí žák poprvé, je důležité, aby v první řadě názorně předvedl učitel. Čemuž odpovídá celkově i náš didaktický materiál, který je zejména postaven na názornosti. Další kategorií jsou již zmíněné pomůcky společně s náměty, které lze využít v praxi různými způsoby. A jako poslední je znakový slovník, který obsahuje dohromady 25 základních znaků znakového jazyka. Je znázorněn za pomoci fotografií, které jsou doplněny popisem, jak správně vždy daný znak provést. Jeho hlavní předností je také to, že se znaky týkají jak metodické příručky, tak tématu tělesná výchova. Uvedené může být vhodné v případě, že se učitel teprve znakovému jazyku učí a v rámci výuky tak může z tohoto slovníku vycházet.

## 6 Vyhodnocení šetření

Nyní se blíže zaměříme na získaná data, jejichž prostřednictvím jsme se pokusili najít odpovědi na naše výzkumné otázky. Interpretujeme si konečné výsledky z pozorování a rozhovorů, které nám poskytli jak žáci, tak učitelé. Díky těmto pak byl didaktický materiál opraven, dotvořen či pouze ověřen v procesu. Pro lepší přehlednost jsme jednotlivé sběry dat rozdělili do jednotlivých odstavců označených názvem „Výzkumné šetření“ společně s odpovídajícím číslem.

### 6.1 Pozorování

#### Výzkumné šetření č. 1

První pozorování, které jsme absolvovali dne 26. 11. 2021, se odehrávalo čtvrtou vyučovací hodinu v pátek pod vedením jedné paní učitelky. Pro začátek by bylo záhodno zmínit, že v případě otevřeného zúčastněného pozorování může být celý výzkum ovlivněn skutečností, že sledovaní žáci mohou pozměňovat své vystupování nebo se chovat nepřírozně. Naší výhodou tedy bylo, že jsme s žáky trávili předchozí čas v rámci povinné praxe, tudíž jsme se vzájemně znali a k takovýmto okolnostem vůbec nedošlo. Co se týče místnosti, kde tělesná výchova probíhala, nejednalo se o typickou tělocvičnu, ale spíše o velkou místnost, která je k tělesné výchově určená. Vybavení a pomůcky, které jsou dostupné přímo tam, byly umístěny v postranních skříních. Jednalo se o balony, zíněňky, švihadla, gymnastické kruhy, bedýnky či barevný padák. Dohromady bylo žáků sedm, z toho dva žáci byli z 1. třídy, dva žáci z 2. třídy a tři žáci ze 4. třídy. Neboť se jednalo o první hodinu tělesné výchovy s didaktickým materiálem, před začátkem vyučovací hodiny jsme šli společně s paní učitelkou materiál přichystat, tak abychom vyučovací hodinu v jejím průběhu nijak nenarušovali. Z didaktických karet určených pro průpravnou část jsme vybrali celkem 10 cviků, od protažení hlavy, ramenního kloubu, trupu až po cviky v lehu a dva základní cviky z jógy. A to celé jsme umístili na dřevěnou tabuli, kterou jsme položili na viditelné místo. Vedle jsme si přichystali přesýpací hodiny a barevný semafor. V okamžiku, kdy jsme měli vše hotové, jsme se přesunuli do šatny, kam jsme postupně shromáždili všechny žáky. Ti se převlékli do cvičebního úboru a společně jsme se odebrali zpět do tělocvičny. Po příchodu paní učitelka s žáky ihned navázala oční

kontakt. Obezámila je s náplní dané vyučovací hodiny za pomoci znakového jazyka a mluvené řeči. Poukázala na didaktický materiál a vysvětlila, k čemu ho budeme během hodiny využívat. Poté se žáci rozestoupili po tělocvičně tak, aby měl každý kolem sebe dostatečné místo. Pedagožka zahájila průpravnou část zeleným semaforem. Jelikož toto bylo pro žáky nové, bylo znát, že si sami sebou nejsou jistí.

Paní učitelka tedy ukázala názornou ukázkou ještě jednou, aby všichni žáci danému signálu porozuměli. Podobně tomu bylo u didaktických karet, přičemž paní učitelka nejprve poukázala na kartu s následujícím cvikem a hned poté předvedla názornou ukázkou. Následně to doplnila o přesýpací hodiny a žákům odznamenala, na jakém principu hodiny fungují, tedy pokud se písek přesypá, cvičíme, jestliže je písek již přesypáný, ukončujeme cvik a přesouváme se k dalšímu. Žáci dobře reagovali a svědomitě vždy čekali, až se písek přesype, občas dokonce upozornili i paní učitelku na konec přesypání. Jinak po celou dobu cvičili. A my tak mohli chodit mezi žáky a opravovat je v případě špatného provedení cviku. Hezkými okamžiky této hodiny byly občasné situace, kdy starší žáci dopomáhali těm mladším. V závěru hodiny nám bylo řečeno, že paní učitelka se je k tomu snaží vést již od první třídy, právě pro podporu kolektivního ducha chování. Poté, co jsme společně došli k poslednímu cviku na kartě, paní učitelka aktivitu ukončila červeným semaforem a shromáždila si žáky v kruhu na podlaze, kde je všechny moc pochválila za jejich aktivitu v průběhu celé vyučovací hodiny. Podle našeho plánu jsme nejdříve předpokládali, že v hodině s žáky stihneme více práce společně s didaktickým materiálem, ale nakonec se plány pozměnily a my museli brát v potaz, že to bylo pro žáky zcela nové a určitý čas bylo nutné věnovat vysvětlování. Tudíž jsme 25 minut strávili pouze rozcvičkou. Nakonec nás paní učitelka informovala, že hodinu tělesné výchovy často přizpůsobuje okolnostem a žákům, což znamenalo, že ne pokaždé se zadaří postavit vyučovací hodinu patřičně na pět jejích částí (úvodní, rušná, průpravná, hlavní a závěrečná). Pro příště jsme společně navrhli, že pro průpravnou část zvolíme méně didaktických karet, z důvodu časových možností. Žáci hodinu hodnotili pozitivně, bylo znát, že se na didaktický materiál adaptovali rychle a od samého začátku pochopili, jakým způsobem materiál funguje, což však bylo také z velké části podpořeno přístupem paní učitelky. Společně jsme se rozloučili a odebrali se zpět do hlavní budovy.



## Výzkumné šetření č. 2

Naše druhé pozorování proběhlo následující týden tentýž den, a to 3. 12. 2021. Byla to opětovně čtvrtá vyučovací hodina, ale hodinu tělesné výchovy vedla druhá paní učitelka. Jednalo se o pedagožku, se kterou jsme měli možnost didaktický materiál konzultovat častěji, tudíž jsme si jej nemuseli chystat dopředu. Domluvili jsme se také, že celou vyučovací hodinu věnujeme didaktickému materiálu, tak abychom co nejvíce ověřili jeho efektivitu v praxi.

Hodiny se tentokrát účastnilo pouze pět žáků z důvodu nemoci ostatních. Skupinu tvořili dva žáci z 1. třídy, dva žáci ze 3. třídy a jeden žák ze 4. třídy. Měli jsme také možnost seznámit se s diagnózou každého žáka, a to v čase, kdy se převlékali do cvičebního úboru. Bylo to opět rozmanité spektrum, od žáka s lehkou nedoslýchavostí po těžkou sluchovou vadu a jako přidružené postižení bylo výrazné ADHD, které se projevovalo po celou dobu vyučovací hodiny u jednoho z žáků. Naší výhodou bylo, že skladba žáků byla stejná jako v předchozí hodině, tedy nebylo nutné znovu vysvětlovat pravidla didaktického materiálu a mohli jsme s ním tak ihned začít pracovat. Na začátku se paní učitelka s žáky přivítala a seznámila je s obsahem dané vyučovací hodiny. Jednalo se o paní učitelku, která ovládala pouze základy znakového jazyka. Zajímalo nás tedy upřímně, jak taková vyučovací hodina tělesné výchovy bude probíhat. A ano, drobné rozdíly se vyskytly, kupříkladu plynulost hodiny, občasná nedorozumění během komunikace, ale všichni žáci projevovali ohleduplnost a v případě, kdy něčemu nerozuměli ostatní, vysvětlili to jak spolužákům, tak i paní učitelce. Jednalo se tedy o velmi pěkný příklad společné kooperace.

Pro zahřátí organismu jsme zvolili honičku prostřednictvím hry Čápy a žáby, kdy paní učitelka hru zahájila opět zeleným semaforem, žáci hru už znali z dřívější doby, tudíž se pustili do hry okamžitě. Po cca čtyřech minutách byla hra ukončena. Žáci tento den byli živější a aktivnější, proto jsme se je snažili spíše uklidnit. Přesunuli jsme se k průpravné části, po předchozí zkušenosti jsme si nachystali pouze šest didaktických karet, avšak tak abychom protáhli alespoň částečně každý sval. K tomu jsme pro tentokrát využili karty s čísly, které jsme umístili vedle karet s cviky. Někteří žáci tento princip pochopili ihned, jiní smysl pochytili od starších. S paní učitelkou jsme se shodli, že v další hodině se tato cvičení dají různě kombinovat a měnit, tak abychom žáky zaujali opět něčím novým a nedocházelo tak k setrvačnosti a stereotypu. Tato část nám

zabrala přibližně 12 minut. Následovala hlavní část, kterou jsme věnovali hře Čáp ztratil čepičku. Na začátku jsme si s žáky zopakovali a ujasnili pravidla hry. Pro lepší porozumění jsme se dohodli, že první kolo ukážeme didaktickou kartu s danou barvou a hned poté si barvu i odznakujeme, tak aby všichni byli do hry zapojeni. Během hry někteří z žáků čekali, až danou barvu najde jiný ze spolužáků, aby se jí mohli také chytit, načež druzí nás přesvědčovali, že ta barva, které se drží je totožná s tou, která je na kartě, byť nebyla.

Další hru jsme zvolili židličkovanou, kterou jsme poupravili pro žáky se sluchovým postižením. Namísto židlí jsme využili bedýnky. V této hře byl menší počet žáků výhodou, jelikož jsme mohli do kruhu dát menší počet bedýnek a žáci nebyli tak značně unaveni kvůli obíhání. Vysvětlili jsme jim, že bude-li nad naší hlavou zelený semafor, mají za úkol obíhat bedýnky. Jakmile nad naší hlavou uvidí červený semafor, mají za úkol sednout si na jednu z bedýnek. To vše jim paní učitelka vysvětlila za pomoci znakové a mluvené řeči. Pro začátek jsme absolvovali dvě zkoušková kola, abychom si ověřili, že hře každý z žáků porozuměl. Poté jsme si dali poslední kolo „naostro“, které vyhrál jeden z žáků 1. třídy.

Na řadu poté přišla závěrečná část, v jejímž rámci jsme s žáky uskutečnili relaxační cvičení. Posadili jsme se společně do kruhu zády k sobě. Každému jsme dali do ruky molitanový balónek a dali pokyn, aby si navzájem masírovali záda. U této hry jsme se s pomocí paní učitelky zeptali dopředu, zda to je pro všechny žáky komfortní a zda s tím nemají problém. Naopak to bylo všem žákům příjemné a všimli jsme si také jejich koncentrace na to, aby to prováděli správně. Bylo hezké to pozorovat. Samozřejmě ne všichni u toho seděli vzorně, některé z žáků jsme museli stále napomínat, protože se různě vrtěli či kopali nohama. Nakonec jsme se opět všichni rozloučili, pochválili a odebrali se zpět do šatny.

## **6.2 Rozhovory**

### **Výzkumné šetření č. 3**

První z rozhovorů proběhl 26. 11. 2021, a to vzápětí po skončení tělesné výchovy. Paní učitelka na nás působila velice mile, postřehli jsme, že tuto práci dělá s radostí a s dobrým pocitem, že dětem pomáhá. Zpočátku nás informovala o tom, jak vůbec hodiny tělesné výchovy na této škole probíhají. Jak již bylo zmíněno výše,

učitelé mají v tělesné výchově běžně okolo sedmi až desíti žáků. Některé dny může nastat situace, že je přítomno pouze pět žáků či méně, a to z důvodu doučování či individuální logopedické péče. Není pro ně tedy obtížné přizpůsobit průběh vyučovací hodiny např. v podobě úpravy organizace. Dostali jsme se také k problematice pohybových aktivit a tomu, jaké žáci se sluchovým postižením provádět mohou a nemohou. Dle paní učitelky jsme pochopili, že se s žáky snaží dělat všechny pohybové aktivity, které jim postižení umožňuje. S úsměvem nám sdělila, že salta s nimi ale neprovádí. Je to pedagog s bohatými zkušenostmi, tedy poznali jsme, že paní učitelka jedná dle možností a okolností konkrétních žáků. Je schopna v průběhu hodiny brát ohled na sluchové postižení, ale také zároveň na to, aby žáci měli dostatek pohybu.

Poté jsme se optali, zda sama v tělesné výchově využívá s žáky didaktický materiál. Dostala se nám odpověď, že ano, ale pouze základní, na který jsme všichni v tělesné výchově zvyklí. Občas, když mají v plánu procházku po okolí či projektový den, si připraví kartičky s obrázky.

Co se týče našeho didaktického materiálu, pedagožka nám poskytla kladnou zpětnou vazbu. Otázku, zda je didaktický materiál pro výuku přínosný, zodpověděla kladně. Doporučila tedy konkrétně spíše 1. až 3. třídu, a to z důvodu, že samotní žáci se nedokážou tak rychle orientovat v tom, co mají v danou chvíli dělat. A právě čím více budou didaktický materiál používat, vytvoří si návyk a bude pro ně pak jakousi oporou. Pro 4. a 5. třídu materiál také doporučila, ale upozornila nás, že je to pro žáky spíše zpestřením výuky, tudíž by ho nedoporučovala používat každou hodinu, ale obměňovat a střídat ho, tak aby nedošlo ze strany žáků ke stereotypnímu používání. Odůvodnila to také tím, že žáci mají svůj subjektivní pocit, že vše dobře zvládají sami a žádnou oporu už nepotřebují. Zdůraznila také skutečnost, že je určitě důležité vždy předvést názornou ukázkou a až poté s žáky cvičit. Následovně jsme se přesunuli k obsahu materiálu, načež nám bylo sděleno, že je to „perfektně“ vymyšlené, je to zároveň znázorněno jednoduše a v dostačující velikosti. Množství didaktických karet je také dostatečné, tudíž se mohou stále obměňovat, čímž bude docházet stále k určité plynulosti hodiny. Nadto následovalo téma, které souviselo s tím, zda žáci porozuměli terminologiím spojeným s obrázky lépe než bez pomocného materiálu. Paní učitelka zodpověděla, že v případě žáků prvních tříd, kdy se cvikům teprve učí a nemají to ve své hlavě dostatečně zpracované, mohou být didaktické karty připomínkou a opět oporou. Na rozdíl od žáků, kteří se od mala věnují sportu a dané cviky znají, tam

už didaktické karty nebudou tolik potřeba, ale pro zpestření výuky jak pro žáky, tak pro paní učitelku určitě ano. Poukázala ještě na výhodu, která se týkala situace, kdy se tělesné výchovy účastní spíše žáci 1. až 3. třídy a nemohou napodobovat cviky po straších spolužácích. V této situaci by materiál opět volila jako součást hodiny. Předposlední otázkou bylo, zda došlo ke zlepšení komunikace mezi paní učitelkou a žáky, ale jelikož se jednalo o pedagoga, který ovládal znakovou řeč velice dobře, k výrazné změně v tomto případě nedošlo. Hlavní roli hrál její oční kontakt a to, jak se snaží mluvit pomalu, plynule, správně artikulovat a znakovat. Paní učitelka opravdu s žáky pracovala velmi umně. Poslední otázku jsme položili na téma, zda může didaktický materiál žáky více motivovat k pohybové aktivitě v tělesné výchově. V této oblasti s námi paní učitelka souhlasila už jen z toho důvodu, že se žáci na didaktický materiál adaptovali rychle a byla přesvědčena, že následující hodinu ho budou opět vyžadovat. Podle jejího názoru totiž i malý krok stačí k úspěchu.

#### **Výzkumné šetření č. 4**

Druhý rozhovor proběhl opět po druhém pozorování dne 3. 12. 2021. Jednalo se o paní učitelku, která na této škole působí necelé dva roky, tudíž své zkušenosti teprve sbírala. Právě na základě jejího impulsu byl tento didaktický materiál zformulován. Z čehož se nám později vytríbily možnosti, kde bude pravděpodobně didaktický materiál nejvhodnější a nejvíce uplatňován, a to zejména pro učitele, kteří pracují s žáky se sluchovým postižením a neovládají zcela znakový jazyk, či začínajícím učitelům na základní škole tohoto druhu, a to z důvodu, že didaktický materiál je převážně vizuální.

Pedagožka na nás působila velice energicky a s žáky měla opravdu hezký vztah jak v tělesné výchově, tak i mimo tyto hodiny. Náš rozhovor jsme kvůli omezenosti časových možností ihned zahájili otázkami. První otázka zněla, zda je didaktický materiál přínosný pro výuku tělesné výchovy. Paní učitelka souhlasila a doplnila svoji odpověď o důležité poznatky, a to, že součástí didaktického materiálu je jedna důležitá didaktická zásada, tj. zásada názornosti, která podporuje abstraktní představy praktickým modelem, kdy je důležité, aby si žáci nové poznatky představili, a tím i lépe uchovali v paměti. Zapojují tím i více smyslů (zrakový a pohybový), čímž se zvyšuje pravděpodobnost zapamatování. Jako další výhodu také zmínila, že se žáci nemusí tolik soustředit na znakování či odezírání, ale pouze na znázorněný obrázek, čímž nedochází

k výraznějšímu poklesu pozornosti a mohou se tak věnovat provedení pohybu samotného. Co se týče kladů a záporů didaktického materiálu, paní učitelka poznamenala, že nejvíce se jí líbí rozmanité časové opakování (přesýpací hodiny, čísla, ale i barevný semafor), které lze během tělesné výchovy využít. Coby záporů ze své strany nečekaně nezmínila nic, pouze poukázala na to, že je důležité didaktický materiál obměňovat z důvodu, aby nedocházelo ke vzniku stereotypu a žáci tak neztráceli pozornost během výuky. Další otázkou bylo, zda došlo ke zlepšení komunikace mezi paní učitelkou a žáky během výuky. Dostavilo se nám odpovědi, že určitě ano, a to hlavně ze strany její, už jen z toho důvodu, že paní učitelka neovládá tak dobře znakový jazyk, a tak jí použití materiálu usnadnilo během výuky práci, čímž získala více času k promyšlení další činnosti a také k lepšímu porozumění mezi ní a třídou. Předposlední otázka zněla, zda žáci porozuměli lépe terminologiím spojeným s obrázky či bez nich, tedy bez použití didaktického materiálu. Na to paní učitelka reagovala vyjádřením, že k výrazné změně asi nedošlo, ale v této době, kdy je téměř vše zpracováno digitální technologií, paní učitelka i žáci rádi uvítali „obyčejné“ obrázky příjemné velikosti. A jako poslední jsme položili dotaz, zda lze předpokládat, že tento didaktický materiál bude více motivovat žáky k tělesné výchově.

Bylo nám řečeno, že v menší míře ano, ale stále záleží na učiteli a jeho kreativitě i tom, jak danou hodinu povede. Tento didaktický materiál může být jakousi pomocnou berličkou ke kladnému výsledku.

Nakonec po konzultaci s dalším pedagogem na téma našeho didaktického materiálu všichni dospěli ke shodě, že je pro výuku přínosný a žáky v tělesné výchově velice zaujal.

### **6.3 Shrnutí informací o didaktickém materiálu z praxe**

#### **Přesýpací hodiny**

Přesýpací hodiny byly jedněmi z favoritů v našem výzkumném šetření, jelikož na pochopení pro žáky nebyly nijak složité. Hned v prvním okamžiku žáky zaujaly a podle pedagožek měly dokonce takový efekt, že díky nim žáci tolik neztráceli pozornost a snažili se v průběhu hodiny po celou dobu spolupracovat. To celé pravděpodobně zapříčinil písek v hodinách, který žáky zaujal a ti se formou jakési „soutěže“ snažili dodržovat časový rozestup mezi cviky. Tato pomůcka tudíž byla

doporučena jak pro výuku, kde žáci tolik nespolupracují a nedodržují časový limit, ale i pro výuku, kterou bychom rádi něčím zajímavým ozvláštnili a nedocházelo tak k monotónnosti. Nejdříve jsme sice měli zprvu obavy z časového limitu, který je nastaven přibližně na 30 sekund. Nakonec se to ukázalo jako vhodné, časový limit byl pro všechny optimální.

### **Barevný semafor**

Při pohledu do nejedné příručky pro tělesnou výchovu u žáků se sluchovým postižením objevíme doporučení, že pro hry i činnosti, které s žáky vykonáváme opakovaně, je dobré mít nastavená gesta a signály. My jsme si jako variantu zvolili barevný semafor. Jestliže bychom shrnuli celkovou reakci žáků na barevný semafor, byla pozitivní. Žáci na něho dobře reagovali a přizpůsobovali se mu. Tím tedy můžeme s jistotou říct, že v hodině tělesné výchovy tato pomůcka při pravidelném používání nejenže zkrátí čas, ale žáci budou tyto aktivity díky semaforu vykonávat automaticky.

### **Didaktické karty**

Jak vyplývá z výsledků šetření, i soubor didaktických karet posbíral pozitivní ohlasy nejvíce ze strany učitelů, a to zejména u karet určených k rozcvičení především z důvodu, že učitelé nemusí každou tělesnou výchovu vymýšlet průpravnou část, ale mohou vybírat a obměňovat karty, které napomůžou provést s žáky plnohodnotnou rozcvičku.

Také jsme však byli upozorněni, že ze začátku je určitě dobré žákům znázorněné cviky několikrát předvést a až si budeme zcela jisti jejich dovednostmi, můžeme je nechat cvičit samotné a pouze kontrolovat správnost. Poté by měli opět zvládnout vše automaticky. Pedagožky také ocenily variantu metodické příručky, kde je každý cvik v základní pozici vždy popsán, jelikož ne vždy jej zvládne každý rozeznat.

Co se týče ostatních karet, jedná se o doplňující, avšak hodnotné pomůcky pro vyučování tělesné výchovy, které lze využít vícero způsoby v závislosti na tvořivosti samotného učitele.

### **Dřevěná tabule**

Dřevěná tabule byla spíše takový dodatek k didaktickému materiálu, byla také vyrobena jako jedna z posledních. Tato myšlenka vznikla na podnět ze strany paní učitelky, která navrhla, že by bylo vhodné vyrobit něco, kam by se didaktické karty

umístily, protože ne vždy a všude bylo vhodné místo. Tabule je z lehčího materiálu, tedy je to jedna z dobrých možností, jak si systematicky uspořádat karty v hodině tělesné výchovy.

Jak se ví o didaktickém materiálu, bývá často spojován s nápadem nebo novou myšlenkou pro tzv. zkvalitnění výuky, pak tohle byla jedna z předních variant.

### **Metodická příručka pro učitele**

V tomto případě nás po výzkumném šetření moc potěšily zpětné vazby jak od paní učitelky, která plně ovládala znakový jazyk, tak ani od pedagožky, která se znakovému jazyku učila. Uvedly, že příručka přinesla do jejich vyučovacích hodin inspiraci a nový impuls do vyučování. Líbilo se jim, že nabízí ukázky, jak přesně s didaktickým materiálem pracovat, a to vše je obrázkově doplněno.

## 7 Diskuse

V praktické části bylo naším hlavním cílem zaměřit se na efektivitu námi vytvořeného didaktického materiálu v rámci tělesné výchovy pro žáky se sluchovým postižením na 1. stupni základní školy pro sluchově postižené, který byl ověřen přímo během vyučovacích hodin prostřednictvím zúčastněného otevřeného pozorování a poté navazujícími rozhovory. Dále byly výzkumníkem stanoveny tři výzkumné otázky. Výzkumná otázka č. 1, která zní: *„Zda došlo ke zlepšení komunikace mezi učitelem a žákem, za pomoci didaktického materiálu?“* Výzkumná otázka č. 2, která se dotazuje: *„Zda díky vytvořenému didaktickému materiálu chápou žáci terminologie spojenou s obrázky lépe než bez didaktických materiálů?“* A poslední výzkumná otázka, která byla položena takto: *„Zda je didaktický materiál pro výuku přínosný a co vše musí obsahovat?“* Všechny tyto otázky nám dopomohly doplnit celkový obraz referující o účinnosti didaktického materiálu v praxi.

Z výzkumného šetření vyplývá, že samotný didaktický materiál v komunikaci mezi žákem se sluchovým postižením a učitelem může dopomáhat při jejich komunikaci, ale zejména v případě, kdy se jedná o začínajícího učitele či pedagoga, který zcela ještě neovládá znakový jazyk a teprve se ho učí. Může si tedy těmito názornými a metodickými pomůckami zkvalitnit a zefektivnit svoji výuku. Hrají zde roli taktéž další faktory, a to druh sluchového postižení, o nějž se jedná, a zda si žák osvojil mluvenou řeč a doposud ji ovládá. Z čehož nám celkově vyplývá, že u každého žáka i učitele je to velice individuální.

Výzkumné šetření nám také ukázalo, zda žáci porozuměli terminologiím spojené s obrázky lépe než bez nich. Zde bychom odpověděli, že je to opět velice individuální a také záleží, jak často by učitel v rámci své výuky didaktický materiál využíval. U žáků prvních tříd jsme ve výzkumném šetření mohli zaznamenat, že nejsou ještě tolik flexibilní jako žáci vyšších tříd, tím pádem je pro ně názorná pomůcka velice dobrá právě z důvodu lepšího pochopení toho, jak a co mají dělat. Neřekli bychom, že zcela pomůže k lepšímu porozumění terminologiím, poněvadž největší roli zde bude stále sehrávat učitel, který daný cvik či jakoukoliv pohybovou aktivitu názorně ukáže. Avšak didaktický materiál může žákům i učitelům dopomocť k tomu, aby si vše lépe osvojili a naučili.



Výzkumník se v poslední řadě zabýval faktem, zda je didaktický materiál pro výuku přínosný a co vše by měl obsahovat. Tím ve své podstatě bylo samotné zpracování didaktického materiálu, jeho metodická a didaktická úprava, dále je-li v souladu s osnovami vyučovacího předmětu, a zda je přiměřený věku a dovednostem všech žáků z výzkumného vzorku. Na což nám bylo v obou případech zodpovězeno, že didaktický materiál obsahuje z těchto věcí vše potřebné a pro výuku je v každém případě velice přínosný. Nejenže je graficky dobře znázorněn, ale je také dobře srozumitelný. Bylo nám také sděleno, že v dnešní době, přestože je na trhu velké množství různorodého materiálu, jakým jsou učebnice a pracovní sešity či digitální pomocníci (interaktivní tabule, tablety a počítače), se v mnoha případech zcela nehodí pro žáky se sluchovým postižením či je takového materiálu a celkově literatury na trhu málo, tím pádem každý nový materiál je pro výuku přínosný, a to nejen pro zkvalitnění samotné výuky, ale také pro rozšíření možností, odkud lze inspiraci čerpat.

## 8 Doporučení pro praxi

V rámci výzkumu diplomové práce jsme měli možnost zjistit, jak si stojí didaktický materiál v rámci výuky tělesné výchovy u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené. Během šetření se také přirozeně vyskytly další faktory, které s výukou souvisely. Bylo by tedy záhodno se v této kapitole zaměřit na doporučení, která by mohla zefektivnit výuku tělesné výchovy u těchto žáků společně s didaktickým materiálem.

Na základě zjištěných informací bychom jako první doporučili, aby učitelé opravdu zajišťovali žákům vnější podmínky, kterými jsou akustika prostředí, okolní hluk a vzdálenost mluvčího od žáka v rámci tělesné výchovy. Některé z hodin tomu byly přizpůsobeny, avšak ne všichni na to brali ohled. Nejenže se tímto může zlepšit přístup k pohybovým aktivitám ze strany žáků, ale i komunikace mezi spolužáky.

Dalším doporučením je opravdu v těchto hodinách využívat vytvořený a domluvený signál mezi učitelem a žákem, a to téměř ve všech případech – na začátku i na konci hodiny, stejně tak u všech her. Zdálo se, že ne vždy všichni žáci věděli, oč se jedná. V hodinách byla využita občas pouze píšťalka, což se dělo na úkor žáků, kteří nerozuměli. Signál nemusí být ani nijak složitý, jako uvádíme v diplomové práci (barevný semafor či přesýpací hodiny), chápeme, že na úkor časových i pracovních možností to ne vždy lze, ale je možné zapojit do hodin kreativitu a například využít červený kapesník, pro žáky to nejenže bude zajímavé, ale bude je jistě tělesná výchova zase o trochu více bavit.

Velmi důležitým doporučením se nám zdá vše vždy dobře názorně předvést. Při našem šetření nás velice zaujala jedna z hodin pod vedením paní učitelky, která žádoucí úkony opravdu s žáky prováděla. Nejenže šlo vidět, že se žáci více soustředí sami na sebe, ale také pedagožku více vnímali. A tím pádem výuka nebyla pro žáky promrhaným časem. Proto bychom rádi navázali apelem na dostatečnou motivaci, která s tělesnou výchovou také velmi souvisí. Občas jsme si všimli, že docházelo spíše k monotónní výuce, kdy žáci hráli pouze honičky či trávili čas venku. Tento přístup je praktikován na úkor jak tělesné výchovy, tak i žáků. Podle našeho názoru je možné tyto hodiny provést zajímavě i s velice jednoduchými pomůckami, jako například hra židličkovaná z metodické příručky, která je pouze upravena pro žáky se sluchovým

postižením, tedy namísto muziky je využít barevný semafor. Čímž nejsou opomenuti také žáci s těžkou sluchovou vadou a danou aktivitu jim tak přizpůsobujeme. Pro příště učitelé mohou využít opět něco jiného. Jak je dobře známo, říká se, že „fantazii se meze nekladou“.

Dále lze doporučit také zapojovat se ve větším měřítku do všech činností, které s žáky provádíme. Nejenže uvidí vzor, po kterém mohou požadované opakovat, ale budou se také do her a všech pohybových aktivit více zapojovat.

Velké pozitivum shledáváme také v pomoci starších žáků těm mladším během jedné z hodin. Nejenže tento způsob rozvíjí vzájemnou spolupráci, komunikaci, ale pomáhá zároveň zjednodušovat jak hodiny tělesné výchovy, tak i socializaci žáků. To bychom rádi doporučili na všech školách.

Pokud bychom měli zhodnotit hodiny tělesné výchovy, nejvíce se nám líbila první, kde paní učitelka dodržovala správné uspořádání hodiny (úvodní, rušná, průpravná a hlavní). Bylo jasně patrné, že žáci jsou zvyklí jak na nástup, rozcvičku, tak i hlavní část, která se vždy týkala daného cíle hodiny. Hodina byla hezky sestavená od začátku až do jejího ukončení, a tím pádem i příjemně plynuly. V druhé hodině se nám naopak líbilo, že pedagožka měla snahu používat a vymýšlet netradiční pomůcky, jako například využít náš didaktický materiál. A to i v rámci využití daného prostoru malé tělocvičny, kdy se paní učitelka snažila prostor vhodně uzpůsobit. Z naší strany bychom doporučili oba tyto typy vyučovacích hodin. Přijde nám to velmi prospěšné a efektivní v praxi týkající se žáků se sluchovým postižením.

## Závěr

V samotném závěru bych velmi ráda znovu poděkovala všem, díky nimž mohla má práce vzniknout. Nejenže jsem získala možnost načerpat zkušenosti od pedagogů, které snad již brzy v praxi sama využiji, ale také setkat se a seznámit se světem neslyšících o něco blíže a tím se přesvědčit, že volba mého vysokoškolského studia společně se surdopedií byla opravdu správnou volbou.

Teoretická část diplomové práce vychází z odborné literatury a bylo zde využito i několik zahraničních zdrojů. Teorie je rozdělena do tří kapitol. První kapitolu jsem věnovala obecně problematice sluchového postižení, přičemž jsem konkrétně vymezila osoby se sluchovým postižením a sluchové vady dle období vzniku, místa postižení a stupně postižení. Další část jsem věnovala diagnostice, která má v této oblasti své opodstatněné místo, a poté navázala komunikací, možnostmi a komunikačními zásadami. A to celé zakončila bližší charakteristikou kompenzačních pomůcek pro takto znevýhodněné jedince. Ve druhé kapitole jsem se zaměřila na tělesnou výchovu u žáků se sluchovým postižením na 1. stupni základních škol, kde jsem vymezila specifika tohoto předmětu. Dále jsem blíže charakterizovala vyučovací jednotku dle různých autorů a zaměřila se na legislativní ukotvení tělesné výchovy v kurikulárních dokumentech, a to konkrétně v RVP ZV. Další část této kapitoly jsem věnovala osobnosti učitele a doporučeným metodám nácviku v rámci tělesné výchovy u žáků se sluchovým postižením. Tato část byla zakončena charakteristikou mladšího školního věku, načež jsem navázala pohybovou aktivitou a jejím vlivem na vývoj dítěte a následně motivací, která v žádné tělesné výchově nemůže chybět. Třetí a zároveň poslední kapitola teoretické části této práce je věnována didaktickému materiálu. Pokusila jsem se blíže nastínit jeho klasifikaci, dále funkce, jichž nabývá ve vyučovacím procesu a jeho samotnou tvorbu. Poslední podkapitolu jsem pak věnovala didaktickým pomůckám určeným přímo pro žáky se sluchovým postižením.

V praktické části jsem si nejdříve stanovila hlavní cíl a taktéž i výzkumné otázky. Popsala jsem, které metody budou u kvalitativního výzkumu využívány, a objasnila blíže výzkumný vzorek. Dále jsem detailněji nastínila charakteristiku a tvorbu didaktického materiálu, který jsem v rámci šetření pozorovala v praxi, načež navázala rozhovory s pedagožkami.

Mým hlavním cílem bylo zjistit efektivitu tohoto materiálu v rámci tělesné výchovy společně s žáky se sluchovým postižením. Z šetření vyplynulo, že využití didaktického materiálu má v těchto hodinách velice pozitivní efekt, a to na základě odezvy ze strany obou pedagogických pracovníků, které s didaktickým materiálem pracovaly. To jsem také dále porovnála a ujistila se v úseku diskuse.

Byla bych ráda, kdyby se tato práce stala jakousi pomůckou i inspirací. Mohla by sloužit jako materiál, který by využívali jak začínající učitelé, tak učitelé s bohatou praxí v rámci výuky tělesné výchovy žáků se sluchovým postižením. Důvodem, proč by tato práce mohla sloužit jako důvěryhodný podklad, je skutečnost, že didaktický materiál byl konzultován s pedagogy, kteří jej v rámci své výuky sami ověřili, a také že samotný výzkumný vzorek k pozorování tvořili žáci se sluchovou vadou. Ovšem nelze tuto práci globalizovat, jelikož jsem do svého šetření nezahrnula všechny žáky se sluchovým postižením na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené. Myslím si však, že některé procesy v rámci tělesné výchovy by díky mému didaktickému materiálu mohly být zefektivněny a zkvalitněny. Zároveň také doufám, že se mi podařilo nastínit alespoň trochu problematiku sluchového postižení v kontextu výuky tělesné výchovy.

## Seznam použité literatury

BAREŠOVÁ, Jana a Jaroslav HRUBÝ, 1999. *Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené v MŠ a ZŠ*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-105-9.

BARVÍKOVÁ, Jana a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4616-5.

BENDOVI, Petra, 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

BLAŽEJ, Adam, 2019. *Motivace dětí a mládeže ve sportu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9355-3.

DLOUHÝ, Martin, Jana DLOUHÁ, Ladislav POKORNÝ, Věra KUHNŮVÁ a Elenka BENDÍKOVÁ, 2013. Vybrané didaktické metody uplatňované v tělesné výchově u žáků se sluchovým postižením. *Športový edukátor*, 6, 5. ISSN 1337-7809.

DOUŠOVÁ, Věra a Petr VYSUČEK, 2007. *Jak komunikovat s neslyšícím klientem?* Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 978-80-86991-18-4.

DRŠATA, Jakub, Radan HAVLÍK, Viktor CHROBOK, ed., 2015. *Foniatrie – sluch*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. Medicína hlavy a krku. ISBN 978-80-7311-159-5.

EMANOVSKÝ, Petr, 2013. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3664-7.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložila Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HORÁKOVÁ, Radka, 2012. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0084-0.

HOUDKOVÁ, Zuzana, 2005. *Sluchové postižení u dětí – komplexní péče*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-623-6.

HRUBÝ, Jaroslav, 2010. *Úvod do výchovy a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Tiché učení. ISBN 978-80-904786-1-9.

- HURYCHOVÁ, Alena a Vlasta VILÍMOVÁ, 1997. *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1525-X.
- JANIŠ, Kamil a Edita ONDŘEJOVÁ, 2006. *Slovník pojmů z obecné didaktiky*. Opava: Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd. ISBN 80-7248-352-8.
- JEŠINA, Ondřej, Martin KUDLÁČEK a kol., 2011. *Aplikovaná tělesná výchova*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2738-6.
- JUNGWIRTHOVÁ, Iva, 2015. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0944-7.
- KÁBELE, František, 1972. *Tělesné a pohybové zvláštnosti mládeže s poruchami sluchu*. Praha: Univerzita Karlova.
- KALHOUS, Zdeněk a kol., 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
- KANTOROVÁ, Jana a kol., 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KOMORNÁ, Marie, 2008. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. 2. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87218-18-1.
- KRAHULCOVÁ, Beáta, 2002. *Komunikace sluchově postižených*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0329-2.
- KRAHULCOVÁ, Beáta, 2014. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra. ISBN 978-80-903863-2-7.
- KUČERA, Miroslav, Pavel KOLÁŘ a Ivan DYLEVSKÝ, 2011. *Dítě, sport a zdraví*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-712-7.
- KURKOVÁ, Petra, 2010. *Vzdělávání žáků se sluchovým postižením z hlediska vedení ke zdravému životnímu stylu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2582-5.
- LANGER, J. a kol., 2006. *Slovník pojmů znakového jazyka pro oblast tělesné výchovy a sportu*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-986-6.
- LANGMEIER, Josef, 1983. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum.

- MAŇÁK, Josef, 2003. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3123-9.
- MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina, 2014. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada. Sestra. ISBN 978-80-247-5034-7.
- PANSKÁ, Svatava, 2013. *Aplikované pohybové aktivity osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3655-5.
- PETTY, Geoffrey, 2013. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ, 2012. *Obecná psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3246-5.
- PLHÁKOVÁ, Alena, 2007. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1499-3.
- POTMĚŠIL, Miloň a kol., 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3379-0.
- POTMĚŠIL, Miloň, 1999. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. 1. vyd. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-715-4.
- PRŮCHA, Jan, ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- PUGNEROVÁ, Michaela a kol., 2019. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0532-8.
- RAMBOUSEK, Vladimír, 2014. *Materiální didaktické prostředky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-664-2.
- RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ, 1998. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-659-7.



SKÁKALOVÁ, Tereza, 2011. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-098-6.

SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

SOURALOVÁ, Eva a Jiří LANGER, 2005. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého, Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1084-2.

SOURALOVÁ, Eva, 2007. *Manuál základních postupů jednání při kontaktu s osobami se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1630-4.

SOVÁK, Miloš, 1965. *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA, 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.

ŠLAPÁK, Ivo, Milan URÍK a kol., 2019 *Dětská otorinolaryngologie*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Mladá fronta. Aeskulap. ISBN 978-80-204-5426-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALIŠOVÁ, Alena a Miroslava KOVAŘÍKOVÁ, 2021. *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-3249-2.

VILÍMOVÁ, Vlasta, 2009. *Didaktika tělesné výchovy*. 2., přeprac. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4936-9.

### **Internetové zdroje**

ČESKÝ PARALYMPIJSKÝ VÝBOR, 2019. *Deaflympiády* [online]. Praha [cit. 2021-12-17]. Dostupné z: <https://paralympic.cz/cpv/deaflympiady/>

MATEŘSKÁ ŠKOLA, ZÁKLADNÍ ŠKOLA A STŘEDNÍ ŠKOLA GELLNERKA BRNO, 2022. *Dokumenty* [online]. [cit. 2022-03-26]. Dostupné z: <http://zs.gellnerka.cz/subdom/zs/dokumenty/>

MŠMT, 2021. *Rámcový vzdělávací program* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-01-11]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

NOVÁKOVÁ, Tereza, 2022. *Význam pohybových aktivit u dětí* [online]. Praha [cit. 2022-03-22]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vyznam-pohybovych-aktivit-u-deti>

STRNADOVÁ, Věra, 2007. *Desatero komunikace s osobami se sluchovým postižením* [online]. [cit. 2021-11-23]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/252-desatero-komunikace-s-osobami-se-sluchovym-postizenim>

TICHÉ ZPRÁVY, 2020. *Top 10 neslyšících sportovců (1. část)* [online]. [cit. 2021-11-23]. Dostupné z: <https://www.tichezpravy.cz/top-10-neslysicich-sportovcu-1-cast/>

### **Legislativní zdroje**

Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob

### **Ostatní zdroje**

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Brno: MŠ, ZŠ a SŠ Gellnerka Brno, příspěvková organizace, 2019

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Kultura Neslyšících .....	9
Obrázek 2: Oblast slyšených zvuků u člověka.....	12
Obrázek 3: Struktura vyučovacího procesu .....	32
Obrázek 4: Přesýpací hodiny .....	45
Obrázek 5: Barevný semafor.....	46
Obrázek 6: Ukázka didaktických karet .....	48
Obrázek 7: Dřevěná tabule.....	48
Obrázek 8: Základní pozice .....	49
Obrázek 9: Ukázka karty určené k rozvíčce.....	50

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Denní potřeba smíšeného pohybu.....	28
--	----

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Informovaný souhlas zákonných zástupců

Příloha 2: Informovaný souhlas pro účastníky výzkumu

Příloha 3: Záznamový arch pro pozorování

Příloha 4: Rozhovor s učitelkou A

## **Přílohy**

### **Příloha 1: Informovaný souhlas zákonných zástupců**

Souhlasím s tím, že mé dítě bude součástí metody pozorování, která bude použita pouze pro účely výzkumu diplomové práce Moniky Teplé (studentky V. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika) na téma – Tvorba didaktického materiálu k předmětu tělesná výchova pro žáky 1. stupně základní školy pro sluchově postižené. Vše bude plně anonymní a v práci ani nikde jinde nebudou uváděny žádné osobní údaje.

Souhlas zákonného zástupce:

Souhlasím

Nesouhlasím

Datum:

Podpis:

## **Příloha 2: Informovaný souhlas pro účastníky výzkumu**

Byla jsem seznámen/a s podmínkami, cílem a obsahem výzkumného projektu Moniky Teplé s pracovním názvem „Tvorba didaktického materiálu k předmětu tělesná výchova pro žáky 1. stupně základní školy pro sluchově postižené.“ Rozumím tomu a souhlasím s tím. Souhlasím s účastí na tomto projektu.

Dávám své svolení výzkumnici, aby materiál, který jsem jí poskytla, použila za účelem sepsání diplomové práce, popř. odborného článku a pro jakékoliv další odborné publikace a prezentace vycházející z tohoto výzkumu.

Souhlasím se způsobem, jak bude zachovávána důvěrnost a jak bude má identita chráněna během výzkumu i po jeho skončení.

Souhlasím s nahráváním mého rozhovoru s výzkumnicí a s analýzou výsledného zvukového záznamu a jeho přepisu. Dávám souhlas k tomu, že výzkumnice může v odborné publikaci citovat informace, které jí poskytují.

Rozumím tomu, že pokud se v průběhu rozhovoru objeví pro mě obtížná témata, mohu odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku nebo kdykoliv ukončit rozhovor.

Rozumím tomu, že mohu odstoupit z tohoto výzkumného projektu do sedmi dnů od poskytnutí rozhovoru.

JMÉNO:

PODPIS:

DATUM:

## Příloha 3: Záznamový arch pro pozorování

### Záznamový arch pro pozorování

<i>Datum pozorování:</i>	26.11. 2021
<i>Jméno pozorovatele:</i>	Monika Teplá
<i>Počet žáků ve třídě:</i>	1.ročník – 2 žáci, 3.ročník – 2 žáci, 4.ročník – 3 žáci
<i>Škola:</i>	Mateřská škola a Základní škola pro sluchově postižené Brno, příspěvková organizace
<i>Vyučovací předmět:</i>	Tělesná výchova
<i>Čas pozorování:</i>	11:00 – 11:45
<i>Pořadí vyučovací hodiny (den v týdnu, pořadí hodiny ve dni):</i>	Pátek, 4. vyučovací hodina
<i>Druhy znevýhodnění:</i> 1 žák s 2 KI <sup>1</sup> , 2 žáci s 1 KI, 4 žáci se ZS <sup>2</sup> + porucha autistického spektra, ADHD, vývojová dysfázie	

### Podrobný popis výuky



Čas:	Náplň hodiny a organizační forma:	Poznámky pozorovatele:
11:00	1) Úvodní část – zahájení vyučovací hodiny, přivítání, explikace náplně dané hodiny	PU <sup>3</sup> používá k výkladu znakovou i mluvenou řeč. Mluví jasně a zřetelně.  PU se ujistí, zda všichni žáci porozuměli.
11:05	2) Rušná část – zahřívací hra „Na čápi a žáby“ (s využitím barevného semaforu)	Nová hra byla náročnější na pochopení, PU proto prodloužila čas této hry.  PU dbá na spolupráci žáků a fair play. Během hry, kluci chtějí být co nejrychlejší, PU je usměrňuje.  PU vyhlašuje pauzu.

<sup>1</sup> Pozn. autora – KI – Kochleární implantát

<sup>2</sup> Pozn. autora – ZS – Závěsné sluchadlo

<sup>3</sup> Pozn. autora – PU – Paní učitelka



11:23	3) Přípravná část – Žáci tvoří rozestupy, cvičí podle didaktických karet (10 cviků dohromady) Žáci společně s PU hlidají délku cviku za pomoci přesýpacích hodin.	<p>PU si svolává žáky do kruhu s dostatečným rozestupem.</p> <p>PU dbá na názornou ukázkou, nejprve ukazuje na danou kartu, poté cvik předvádí. Žáci opakují. PU klade důraz na správné provedení cviku.</p>
11:35	4) Hlavní část – Míčová hra – Předávána s molitanovým míčem.	<p>PU vysvětluje pravidla hry a ukazuje názornou ukázkou, dbá na to, aby se do hry zapojili všichni žáci. Žáky hra moc baví.</p> <p>PU žákům dopomáhá a moc je chválí.</p> <p>PU ukončuje hru.</p>
11: 42	5) Závěrečná část – Zklidnění a relaxace, společné shrnutí hodiny, rozloučení a pozdrav.	<p>PU si žáky svolává opět do kruhu, hned projevila velkou radost a všechny žáky moc pochválila. PU kvůli novému didaktickému materiálu, naznačila obavy, že žáci budou vše hůře chápat, ale opak byl pravdou.</p> <p>Žáci pozorně poslouchají hodnocení paní učitelky a někteří je komentují.</p> <p>PU se s žáky loučí závěrečným pozdravem.</p>

## **Příloha 4: Rozhovor s učitelkou A**

### **1. Myslíte, že didaktický materiál je pro výuku přínosný?**

*„Podle mého názoru ano, ale spíše bych ho používala převážně v 1. až 3. třídě, kdy žáci se nedokážou ještě tak rychle zorientovat, co mají právě dělat. Naopak ale věřím, když se bude čím dál častěji používat, žáci si na didaktický materiál zvyknou a budou ho pro sebe využívat jako oporu.*

*Co se týče 4. a 5. třídy žáci jsou už „přerostlí“ a mají subjektivní pocit, že žádnou dopomoc nepotřebují a cviky ovládají sami. Pokud bychom ale didaktický materiál využívali, bude to spíše ze strany žáků ze setrvačnosti.*

*Celkově bych to shrnula tak, že se mi moc líbil, děti mají představu, co mají dělat. Je dobré, když jim to učitel ještě ze začátku ukáže/vysvětlí. Ukáže na danou kartu a předvede.“*

### **2. Myslíte, že didaktický materiál obsahoval vše, co je nezbytné pro výuku?**

*„Myslím si, že je to perfektně vymyšlené. Je to namalované jednoduše. Neustále se to opakuje, takže určitá posloupnost tam je. Výhodou je, že se dané cviky mohou obměňovat.*

*Dále je to také dobrou oporou pro žáky, karty mají stále před očima a mohou si tím stále daný cvik připomínat, zatímco učitel může chodit mezi nimi a opravovat je.*

*Karty i ostatní pomůcky jsou hezky srozumitelné a příjemné velikosti, které můžeme využít i ve větší tělocvičně.“*

### **3. Myslíte si, že díky didaktickému materiálu rozuměli žáci terminologiím spojeným s obrázky lépe než bez něho?**

*„Určitě ze začátku u žáků, kteří se teprve cvikům učí a cviky nemají v hlavě tolik zpracované, může být daný obrázek a další pomůcky velkou oporou. Rozdíl nastává u žáků, kteří se věnují pohybu mimo školu, kteří cviky už ovládají, tam už nejsou obrázky tolik potřeba. Naopak u žáků, kteří nejsou tolik zvyklí, obrázky určitě využijí. Zajedno to také pomůže učitelům, kteří ještě neznají tak dobře a než žákům vysvětlí, jak se co má dělat, mohou ukázat obrázky. A když to učitel ještě k tomu předvede, žáci*

*si to v hlavě rychleji srovnají a budou hned vědět, co mají dělat. Hlavní výhodou bych viděla v tom, že je to vizuální.*

*Výhoda nastává ještě v případě, kdy ve vyučovací hodině se sejdou žáci z nižších tříd a nemohou se „opičit“ od starších žáků ve cvičení. V této situaci bych opět volila didaktický materiál.“*

**4. Myslíte, že pomocí didaktického materiálu došlo ke zlepšení komunikace mezi žáky a Vámi?**

*„K velkému rozdílu asi nedošlo, tady spíše velkou roli hraje můj oční kontakt s nimi a to, jak přizpůsobuji situaci odezírání a pak určitě se snažit mluvit pomalu, nekřičet, správně artikulovat a znakovat. Pak už sama poznám, když žák nepochopil zadanému úkolu, nebo že se třeba necítí bezpečně. Poté vždy provedeme úkol/cvik společně nebo provedu názornou ukázkou.“*

**5. Myslíte si, že didaktický materiál může žáky více namotivovat a zajímat se o TV?**

*„Určitě ano, na naší hodině se na didaktický materiál adaptovali rychle a v příští hodině to budou určitě opět vyžadovat. Je to pro ně nové a zajímavé. Změna také nastala ve větší pozornosti ze strany žáků, hodina byla plymulá, ucelená a pěkná. Popravdě jsem žádný didaktický materiál k tělesné výchově tolik neviděla, spíše ve formě základních karet. Za mě je to moc povedené.“*

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Monika Teplá
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. BcA. Pavel Kučera, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2022
<b>Název závěrečné práce:</b>	Tvorba didaktického materiálu k předmětu tělesná výchova pro žáky 1. stupně základní školy pro sluchově postižené
<b>Název závěrečné práce v angličtině:</b>	Creaction of didactic materials for physical education aimed at primary school for the hearing impared pupils
<b>Anotace závěrečné práce:</b>	<p>Cílem diplomové práce bylo vytvořit didaktický materiál do tělesné výchovy pro žáky se sluchovým postižením na 1. stupni ZŠ pro sluchově postižené. Práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části se konkrétně zabývá problematikou sluchového postižení, vzdělávání žáků se sluchovým postižením a specifikům výuky tělesné výchovy u těchto žáků. Dále se zabírá také didaktickým materiálem a jeho tvorbou.</p> <p>Praktická část využívá techniky pozorování a rozhovorů. Hlavním cílem práce je zjistit efektivitu využití didaktického materiálu v rámci tělesné výchovy, které se účastní žáci se sluchovým postižením.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Sluchové postižení, vzdělávání žáků se sluchovým postižením, tělesná výchova, didaktický materiál.
<b>Anotace v angličtině</b>	The aim of the diploma thesis was to create didactic material for physical education for pupils with impairment in hearing at elementary schools for hearing impaired children. The thesis consists of a theoretical and a practical part. In the theoretical part, it specifically deals with the issue of hearing impairment, education of pupils with hearing impairment and the specifics of teaching physical education to these pupils. Subsequently there is didactic material and its creation submitted. The practical part is processed by using techniques of observations and interviews. The main goal of this work is to determine the effectiveness of the use of didactic material in physical education, which is attended by students with hearing impairments.
<b>Klíčová slova v angličtině</b>	Hearing impairment, education of pupils with hearing impairment, physical education, didactic material.
<b>Přílohy vázané k práci:</b>	Didaktický materiál pro děti se sluchovým postižením v tělesné výchově na 1. stupni Základní školy pro sluchově postižené
<b>Rozsah práce:</b>	73 stran (+ 6 stran příloh)
<b>Jazyk práce:</b>	český