

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Ústav speciálně pedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Tvorba materiálů pro děti na 1. stupni základní  
školy pro sluchově postižené  
v Olomouci

Kateřina Gajdušková

Olomouc 2024

Mgr. BcA. Pavel Kučera, Ph.D.

## ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „Tvorba materiálů pro děti na 1. stupni základní školy pro sluchově postižené v Olomouci“ vypracovala samostatně a veškeré zdroje jsou uvedeny v závěru práce v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 18. 6. 2024

.....

Kateřina Gajdůšková

## **Poděkování**

Chtěla bych tímto poděkovat panu vedoucímu Mgr. BcA. Pavlu Kučerovi, Ph.D., který dával cenné rady, nápady a postřehy pro tvorbu didaktických listů. Dále bych chtěla poděkovat paní učitelce Bc. Kristýně Odstrčilové Kučerové, pod kterou jsem mohla vykonávat realizaci didaktických listů a která mi byla také velkou podporou při tvorbě didaktických listů. Poděkování patří také mému manželovi a rodině, kteří mi byli velkou psychickou podporou a oporou. Dále bych chtěla poděkovat mé sestře, která mi pomáhala s korekturou diplomové práce.

## ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kateřina Gajdůšková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. BcA. Pavel Kučera, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Tvorba materiálů pro děti na 1. Stupni základní školy pro sluchově postižené v Olomouci
Název v angličtině:	Creation of materials for children in primary school for the hearing impaired in Olomouc
Zvolený typ práce:	Aplikační práce
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na tvorbu didaktických materiálů pro žáky se sluchovým postižením do předmětu český jazyk. didaktické materiály v našem případě pracovní listy byly sestavené ke třem tématům z učebnice, kterou žáci ve výuce používají. Vytvořené listy byly se žáky vyzkoušeny.
Klíčová slova:	Sluchové postižení, didaktické listy, aktivity, pracovní listy
Anotace v angličtině:	The thesis is focused on creating didactic materials for students with hearing impairments in the subject of the Czech language. In our case, the didactic materials, specifically worksheets, were compiled for three topics from the textbook that students use in class. The created worksheets were tested with the students.
Klíčová slova v angličtině:	Hearing impaired, didactic sheets, activities, worksheets

<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Příloha č. 1 – slovník, téma nemoc</p> <p>Příloha č. 2 – slovníček</p> <p>Příloha č. 3 – slovo + znak</p> <p>Příloha č. 4 – běhací diktát</p> <p>Příloha č. 5 – čtení s porozuměním, varianta č. 1</p> <p>Příloha č. 6 – čtení s porozuměním, varianta č. 2</p> <p>Příloha č. 7 – poskládat – nalepit – vybarvit</p> <p>Příloha č. 8 – slovník, téma šatna</p> <p>Příloha č. 9 – slovníček</p> <p>Příloha č. 10 – poznej znak a přiřaď správně</p> <p>Příloha č. 11 – To je/jsou</p> <p>Příloha č. 12 – obrázek s úkoly</p> <p>Příloha č. 13 – plácačky</p> <p>Příloha č. 14 – slovník, téma jídlo</p> <p>Příloha č. 15 – slovníček</p> <p>Příloha č. 16 – doplňování sloves</p> <p>Příloha č. 17 – přesmyčky</p> <p>Příloha č. 18 – HAD</p> <p>Příloha č. 19 – hledání slov</p> <p>Příloha č. 20 – TEN, TA, TO</p> <p>Příloha č. 21 – vypracovaná aktivita, slovo + znak</p> <p>Příloha č. 22 – vypracovaná aktivita, běhací diktát</p> <p>Příloha č. 23 – vypracovaná aktivita, čtení s porozuměním 1. varianta</p>
--------------------------------	--

	<p>Příloha č. 24 – vypracovaná aktivita, čtení s porozuměním 2. varianta</p> <p>Příloha č. 25 – vypracovaná aktivita, poskládat – nalepit – vybarvit</p> <p>Příloha č. 26 – vypracovaná aktivita, poznej znak a přiřaď správně</p> <p>Příloha č. 27 – vypracovaná aktivita, To je/jsou</p> <p>Příloha č. 28 – vypracovaná aktivita, obrázek s úkoly</p> <p>Příloha č. 29 – vypracovaná aktivita, doplňování sloves</p> <p>Příloha č. 30 – vypracovaná aktivita, přesmyčky</p> <p>Příloha č. 31 – vypracovaná aktivita, HAD</p> <p>Příloha č. 32 – vypracovaná aktivita, hledání slov</p>
Rozsah práce:	72 + 67 příloh
Jazyk práce:	Český

# OBSAH

<b>ANOTACE</b> .....	<b>4</b>
<b>OBSAH</b> .....	<b>7</b>
<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ</b> .....	<b>11</b>
1.1 Komunita Neslyšících.....	12
1.2 Klasifikace sluchových poruch.....	13
1.3 Etiologie sluchových poruch.....	15
<b>2 HISTORIE VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>17</b>
2.1 Historie výchovy a vzdělávání ve světě.....	17
2.2 Historie výchovy a vzdělávání na území České republiky.....	18
2.2.1 Historie Střední školy, základní školy a mateřské školy pro sluchově postížené, Olomouc, Kosmonautů 4.....	20
<b>3 VZDĚLÁVACÍ METODY</b> .....	<b>22</b>
3.1.1 Orální a auditivní přístup.....	22
3.1.2 Simultánní komunikace.....	23
3.1.3 Totální komunikace.....	24
3.1.4 Bilingvální přístup.....	27
<b>4 SPECIFIKA KOMUNIKACE OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM</b> <b>30</b>	
4.1 Auditivně-orální systémy komunikace.....	30
4.2 Vizualně-motorické systémy komunikace.....	31
<b>5 SPECIFICKÉ VYUČOVACÍ METODY</b> .....	<b>34</b>
5.1 Čtení s porozuměním.....	34
5.2 Sluchová výchova a reedukace sluchu.....	35
5.3 Logopedická péče.....	37
5.4 Hudebně-dramatická výchova.....	39
<b>6 DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY</b> .....	<b>41</b>
6.1 Zásady pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením.....	42
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>45</b>

<b>7</b>	<b>CÍL PRÁCE.....</b>	<b>45</b>
7.1	Plán realizace ve třídě .....	46
7.2	Tvorba didaktického materiálu .....	47
7.2.1	Časová náročnost aktivit .....	48
7.3	Popsání aktivit.....	50
7.3.1	Průběh realizace praktické části.....	55
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>66</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>67</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>71</b>
	<b>PŘÍLOHY VYPRACOVANÝCH PRACOVNÍCH LISTŮ.....</b>	<b>72</b>



## ÚVOD

Díky exkurzím, které jsme v rámci našeho oboru na vysoké škole navštívili a pro svou radost a lásku ke znakovému jazyku jsem se rozhodla zvolit téma diplomové práce v oboru surdopedie. Dalším osobním kritériem v konkretizaci tématu bylo její praktické zaměření a smysluplné využití nejen pro širší okolí, ale především pro samotné žáky se sluchovým postižením a jejich učitele. V rámci absolvované exkurze na základní škole pro sluchově postižené v Olomouci jsem se seznámila s paní učitelkou, která mi dala nápady, co by pro ni, jako učitele žáků se sluchovým postižením, bylo užitečné. Jak mi bylo potvrzeno, pro žáky se sluchovým postižením existuje málo novějších pomůcek, se kterými by mohli jak učitelé, tak i žáci pracovat. Pomůcky, které jsou a pracují s nimi učitelé, už jsou bohužel staršího vydání a potřebovaly by zrenovovat. Díky tomu vznikl nápad na didaktické listy, které poslouží k procvičování určitých témat z učebnice, kterou žáci používají. Byla jsem moc ráda, že nám bylo umožněno praktickou část diplomové práce uskutečnit ve škole, kde jsem byla na exkurzi, a také ve třídě, se kterou jsem strávila čas při exkurzi. Tím jsem lehce poznala žáky a věděla, kteří žáci si se mnou vyzkouší aktivity pro procvičování a upevňování témat z učebnice, se kterou pracují.

V teoretické části je vymezen pojem sluchové postižení, dále je zmíněna existence komunity Neslyšících, která vznikla pro potřeby osob se sluchovým postižením. V další části jsou klasifikovány sluchové poruchy, podle kterých se pak učitelé snaží během vzdělávání osoby se sluchovým postižením vzdělávat. Práce je také zaměřena na historii výchovy a vzdělávání, a to nejen na historii ve světě, ale především na historii v českých krajích a pak konkrétně na historii Střední školy, základní školy a mateřské školy pro sluchově postižené v Olomouci. Historie této školy je zmiňována proto, že praktická část diplomové práce byla realizována na této škole. V teoretické části jsou zmiňovány i vzdělávací metody, které provázely historii vzdělávání i současnost vzdělávání osob se sluchovým postižením. Vzdělávací metody nás zavedly i do tématu specifík komunikace osob se sluchovým postižením a také specifík vyučovacích metod. Aby byla praktická část (tvorba didaktických pracovních listů) plně provázána s teoretickou částí, je poslední kapitola věnována tématu didaktické prostředky.

Hlavním cílem diplomové práce je vytvořit didaktické pracovní listy, které poslouží k procvičení a upevnění znaků nové slovní zásoby, která přichází s novým tématem

v knize, podle které žáci probírají učivo. Druhotným a méně důležitým cílem je poskytnout pedagogům inspiraci a pomoci jim při tvorbě didaktických materiálů, které si musí neustále sami vytvářet pro jejich nedostatečnost.

Praktická část diplomové práce se zabývá nejprve tvorbou didaktického materiálu a poté popisuje průběh realizace těchto materiálů na základní škole pro sluchově postižené. U tvorby didaktického materiálu je sepsána a popsána každá aktivita, která byla naplánována a podařila se její realizace, ale zároveň jsou zmiňovány i aktivity, které byly naplánovány, ale z časových důvodů se je už nepodařilo zrealizovat. Závěr praktické části obsahuje zpětnou vazbu formou postřehů a rad, zmiňovány jsou negativa i pozitiva, která nás při tvorbě i samotné realizaci překvapila mile i nemile. Veškeré pracovní listy jsou součástí této práce a jsou vloženy jako příloha.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

Pod pojmem sluchové postižení si představíme osobu, která trpí různými stupni ztráty sluchu. Donedávna se užíval termín pojmenování „sluchově postižený“ z cizího jazyka jako pojem „hearing impaired“. Byl to ustálený, obecný a nejvíce užívaný termín. V současné době se přechází na používání pojmu „osoba se sluchovým postižením“ a to proto, že se prvně zdůrazňuje lidská individualita jedince a až poté se přidává přídomek o postižení. *„Osobami se sluchovým postižením můžeme zahrnout všechny osoby se sluchovou ztrátou bez ohledu na její stupeň, druh nebo dobu vzniku“* (Langer, 2013, str. 8).

Podle Suralové (2005) jsou osoby se sluchovým postižením heterogenní skupinou, u které se sluchové postižení odlišuje především jeho stupněm a druhem. Patří sem jedinci neslyšící, nedoslýchaví a ohluchlí. Neslyšící jedinci jsou ti, u kterých je poškozen sluch do takové míry, že nejsou schopni vnímat zvuk v mluvené řeči ani s největší mírou kompenzace. U jedinců nedoslýchavých je příjem zvuku omezen jen částečně, je tedy možné v určité míře jej kompenzovat. Mezi jedince ohluchlé patří ty osoby, u kterých došlo ke ztrátě sluchu až po ukončeném vývoji řeči nebo v období jeho dokončování.

Kromě pojmů osoba se sluchovým postižením se používají i označení jako osoba s vadou sluchu, neslyšící, hluchý a hluchoněmý. Hluchoněmý je termín nežádoucí a zastaralý. Na tento pojem upozorňují autoři: Hrubý (1999), Poul (1996) a Krahulcová (2001). Aristoteles bývá označován za tvůrce termínu hluchoněmý, který v rámci svých lékařských a pedagogických úvah došel k závěru, že *„hluchota způsobuje u člověka automaticky němotu, a znemožňuje mu tedy vládnout slovem“* (Langer, 2013, str. 18). Aristoteles byl dlouhá staletí za nezpochybnitelnou osobu, měl takovou autoritu, že nikdo nedokázal zpochybňovat jeho myšlenky. Z toho důvodu byly osoby se sluchovým postižením po dlouhá staletí považovány za nevzdělatelné. Podle Hrubého (1999) byl pojem hluchoněmý do poloviny 20. století hojně používán a preferován, a to hlavně v oblasti učitelů osob se sluchovým postižením. Ti to využívali proto, aby byla zdůrazněna závažnost postižení sluchu a nutnost naučit sluchově postižené mluvit orální řečí. Hrubý vidí i tu skutečnost, že chtěli vzbudit soucit laické veřejnosti a následný obdiv k práci, kterou vykonávají. Abychom si řekli správný význam pojmu hluchoněmý, tak Sovák a kol. (2000,

str. 116) definují pojem hluchoněmý jako vadu, která je: „*těžká vývojová vada mezilidské komunikace ve složce impresivní (hluchota) a ve složce expresivní (němota)*.“

Sluch je jedním z pěti smyslů, které člověk má. Každý smysl je v něčem jedinečný např. sluch nám pomáhá rozvíjet řeč, jazyk a myšlení. Také se zaobírá psychickou stránkou člověka a jeho fyzickými dovednostmi (Hádková, 2016). Můžeme říct, že je nezbytnou součástí lidské komunikace a také nám pomáhá se začleněním do společnosti.

Problematikou se sluchem se zabývá speciálně pedagogická disciplína tzv. surdopedie. Surdopedie je jednou z nejmladších speciálně pedagogických disciplín, která se rozvíjela v rámci oboru logopedie. V roce 1983 se vyčlenila z oboru logopedie a stojí jako samostatný obor. Surdopedie se zabývá výchovou, vzděláváním, rozvojem a začleněním do společnosti. Pro správnou intervenci je nezbytná multidisciplinární spolupráce, která se skládá z různých odvětví vědních oborů (Horáková, 2012).

## **1.1 Komunita Neslyšících**

V posledních desetiletích došlo u slyšící společnosti ke změně a posunu vnímání osob se sluchovým postižením, kdy sluchové postižení přestává být vnímáno jako postižení. Osoby se sluchovým postižením se považují za příslušníky jiné jazykové a kulturní minority. Osoby se sluchovým postižením většinou vyhledávají společnost lidí se stejnými zkušenostmi, problémy a zejména společnost lidí, se kterými se plnohodnotně domluví. V USA vznikla komunita Neslyšících, označují se za plnoprávní kulturní a jazykovou menšinu (Langer, 2013). Od 90. let 20. století se i část českých sluchově postižených začala označovat termínem Neslyšící s velkým „N“. Pokud se osoby považují za Neslyšící, požadují, aby nebyly považovány za postižené (Hrubý, 1999). V komunitě Neslyšících se používá znakový jazyk, který se výrazně odlišuje od komunikačních systémů užívaných majoritní společností. Členem komunity Neslyšících se může stát pouze osoba, která splňuje určité podmínky a ztotožňuje se se společností Neslyšících. A tak fakt, že osoba se sluchovým postižením anebo osoba s těžkým postižením sluchu, případně osoba neslyšící neznamená, že okamžitě a automaticky patří do komunity Neslyšících.

### **Podmínky pro přijetí do komunity Neslyšících.**

Mají několik specifických podmínek (dle různých pojetí) pro přijetí nového člena do komunity. Kosinová (2008) uvádí několik následujících podmínek:

- navštěvovat školu pro sluchově postižené;
- schopnost ovládat a plynule užívat znakový jazyk;
- stýkat se s komunitou Neslyšících;
- být neslyšícím dítětem neslyšících rodičů;
- mít sluchové postižení – tato podmínka není nutná, ale je výhodou pro přijetí ostatními členy komunity.

Tak jako každá společnost nebo komunita, má svá pravidla, která ctí a dodržuje je, tak i komunita Neslyšících má několik svých specifických pravidel. Mezi tato pravidla patří: „tleskání“ pomocí třepotání rukou zvednutými nad hlavou, pravidla pro přerušování rozhovoru, konverzační tabu, způsoby upoutání pozornosti, pravidla loučení, přání dobré chuti aj. (Langer, 2013).

## 1.2 Klasifikace sluchových poruch

Sluchové postižení můžeme dělit podle několika hledisek. Suralová (2005) uvádí dělení, se kterým se můžeme nejčastěji setkat v odborné literatuře. Toto dělení má tři základní kritéria:

- podle místa vzniku vady;
- podle velikosti sluchové ztráty;
- podle doby, kdy ke sluchové vadě došlo.

**Podle doby místa vzniku** dělíme vady na převodní, percepční a smíšenou nedoslýchavost (Hložek, 2012). Níže jsou zmiňované pojmy blíže vysvětleny.

- převodní nedoslýchavost:

Je způsobena poškozením vnější nebo střední části ucha, je narušen systém převádění mechanické energie. Převodní nedoslýchavost nezpůsobuje úplnou hluchotu. Jedinec má zachované kostní vedení zvuku. Původ můžeme hledat v akutních zánětech zevního nebo středního ucha nebo dysfunkcí Eustachovy trubice.

- percepční nedoslýchavost:

Můžeme ji rozdělit na centrální a periferní. Může být způsobena v okolí Cortiho orgánu, čímž ji můžeme označit, že bude vždy periferní nebo suprakochleární, která je v oblasti sluchové dráhy, a zde záleží, v jakém místě je a podle toho bude periferní či centrální.

- smíšená nedoslýchavost:

Je to kombinace percepční a převodní nedoslýchavosti. Může vzniknout díky otoskleróze nebo opakovaném zánětu středního ucha (Hložek, 2012).

**Podle velikosti sluchové ztráty** ji dělíme do následujících stupňů, které stanovila Světová zdravotnická organizace roku 1980:

- lehká sluchová porucha (26–40 dB);
- střední sluchová porucha (41–55 dB);
- středně těžká sluchová porucha (56–70 dB);
- těžká sluchová porucha (71–90 dB);
- úplná ztráta sluchu (více než 90 dB).

**Podle doby, kdy ke ztrátě došlo,** dělíme na prelingvální a postlingvální dobu vzniku. Toto dělení popisují Langer a Kučera (2012).

Prelingvální sluchová porucha – k sluchové poruše dojde před osvojením mluveného jazyka, uvádí se do sedmého roku života dítěte. V tomto období dochází ke osvojení řeči. Dítě pomalu začíná ztrácet již získané dovednosti a velmi rychle dochází ke zhoršení řeči. Aby se minimalizovaly následky, je nezbytná včasná intervence a zahájení logopedické péče. Pro dítě se stává mateřským jazykem znakový jazyk.

Postlingvální sluchová porucha – k sluchové poruše došlo po ukončení osvojení mluveného jazyka, tedy po sedmém roce života dítěte. Dítě má dostatečně zafixovaný mateřský jazyk. U jedince dochází ke ztrátě zpětné sluchové vazby, čímž dochází

k deformaci hlásek a také narušení prozodie. Je vhodné co nejdříve začít s logopedickou intervencí (Langer, Kučera, In Ludíková, & Kozáková, 2012).

### **1.3 Etiologie sluchových poruch**

Škála příčin sluchových poruch a vad je velmi široká, proto určit přesný přehled příčin nelze. Příčiny nemůžeme dělit pouze na vrozené a získané, protože ne vždy jdou získané poruchy jednoznačně označit za získané. To samé platí u poruch vrozených. Navíc přibližně u 25 % případů není skutečná příčina objasněna (Strnadová, 2002). Namísto tohoto dělení můžeme využít dělení podle Uheríka, které popisuje Strnadová (2002). Ta dělí poruchy a vady na endogenní a exogenní. Endogenní jsou geneticky podmíněné a exogenní jsou získané působením vnějších vlivů, včetně prenatálního období.

#### **Endogenní příčiny**

S dědičností, přesněji s geneticky podmíněnými příčinami, souvisí dvě hlavní příčiny poruch sluchu. Jsou to příčiny syndromové a nesyndromové poruchy sluchu. Syndromové příčiny souvisí s tím, že porucha sluchu je jen jednou z několika příznaků daného syndromu. Nesyndromové poruchy jsou způsobené mutací genomu, které se objevují náhodně (Souralová, 2005).

#### **Exogenní příčiny**

Vznikají na bázi získaných příčin a mohou se kdykoliv projevit během ontogenetického vývoje člověka. To znamená, že mohou vznikat v prenatálním období (před narozením dítěte), v perinatálním období (během porodu či krátce po něm) a také kdykoliv v postnatálním období (kdykoliv po narození). Při každém tomto období mohou vznikat náchylnosti, které mohou mít vliv na ontogenetický vývoj dítěte, anebo se na něm nemusí podepsat žádný vliv. Mezi vlivy, které mohou mít vliv na ontogenetický vývoj dítěte řadíme vlivy: fyzikální (což může být různá radiace), chemické (zde řadíme ototoxicitu – tzv. otrava uší nebo absence podstatných látek) a jako poslední biologické (patří sem bakteriální či virová onemocnění) (Strnadová, 2002).

V prenatálním období je nejcitlivějších prvních dvanáct týdnů těhotenství, kdy dochází k anatomickému vývoji periferní části sluchového ústrojí dítěte (Strnadová, 2002). V tomto období má vliv kromě infekce také intoxikace matky.

V období perinatálním může mít značný vliv nízká porodní hmotnost dítěte. S tou se totiž pojí nedostatečné vyvinutí orgánových soustav a jejich funkcí (Černý & In: Neubauer, 2018). Další vlivným faktorem může být užití porodních kleští při porodu, které při špatné manipulaci můžou způsobit deformaci tkání či krvácení do mozku. Jako další vliv je uváděn Rh-faktor, kdy matka má negativní Rh-faktor a novorozenec má pozitivní Rh-faktor (Strnadová, 2002).

V postnatálním období jsou to veškeré vlivy, které působí na sluchové ústrojí dítěte v období od narození až po zbytek života. Může jít o bakteriální záněty středouší, neuroinfekce např. klíšťová encefalitida, mechanická nebo akustická traumata (Černý & In: Neubauer, 2018).



## 2 HISTORIE VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ

Diplomová práce se zabývá tvorbou didaktických listů pro žáky ze Střední školy, základní školy a mateřské školy pro sluchově postižené Olomouc. Lidé se sluchovým postižením a jejich vzdělávání nejsou žádným novodobým fenoménem, ale jsou součástí společnosti odjakživa, a proto byla zařazena do teoretické části i tato kapitola, abychom si společně uvědomili, odkdy a jakým způsobem se začaly vzdělávat i osoby se sluchovým postižením, neboť jak zmiňoval Komenský, všichni jsme si rovni a každý má právo na vzdělávání. V této kapitole je zmíněna historie výchovy a vzdělávání včetně používaných metod nejprve široce – tedy ve světě – poté se zaměříme konkrétněji na české kraje a v neposlední řadě je důležité zmínit i bohatou a dlouhou historii tamní školy.

### 2.1 Historie výchovy a vzdělávání ve světě

Vztah společnosti k neslyšícím jedincům byl po staletí, a do jisté míry, utvářen předsudky a stereotypy, s čímž se můžeme setkat i dnes. Neslyšící a nemluvíci jedinci čelili vždy těžkostem ve společnosti. Ve starověkém Řecku a Římě nebyli neslyšící plnoprávními občany a jejich hluchoněmost byla považována za duševní poruchu. Postižené děti, včetně těch neslyšících, byly často považovány za nevzdělavatelné. Rodiče měli právo je kvůli jejich postižení beztretně zabít. Aristoteles, řecký filozof, napsal: „*Ti, kdo neslyší od narození, nebudou mít rovněž řeči. Hlas jim určitě nechybí, nemají však řeči.*“ Toto tvrzení bylo špatně vykládáno jako „*neslyšící – neschopen myšlení*“, což vedlo k tomu, že byli neslyšící po staletí považováni za nevzdělavatelné a hloupé jedince (Mázerová, 1999, str. 1).

Až v 16. století lékaři zjistili, že porucha sluchu nesouvisí přímo s mluvidly. Jerome Cardano, lékař a filozof, dospěl k názoru, že neslyšící jsou vzdělavatelní, protože mají rozum. Tento názor vycházel nejen z jeho pozorování. Také dílo Rudolpha Agricoly, který psal o neslyšícím, jenž se naučil číst a psát, měl stejný názor. Došlo zde ke korekci Aristotelova názoru o nevzdělatelnosti neslyšících (Mázerová, 1999).

Ve středověku žili neslyšící většinou na okraji společnosti. Schopnost psát a mluvit výrazně ovlivňovala jejich socio-ekonomické postavení. Pokusy o jejich vzdělávání byly vzácné a týkaly se většinou dětí ze šlechtických rodin, které byly vychovávány v kláštřích.

V 7. století máme první zmínky o vzdělávání neslyšících, kdy anglický mnich Beda Ctihodný popisuje případ hluchoněmého chlapce, kterého biskup Jan z Beverly naučil vyslovovat, odezírat a číst. Za prvního skutečného učitele neslyšících byl považován Pedro Ponce de Leon, který v 16. století založil školu pro neslyšící, ve které se vzdělávaly děti ze šlechtických rodin (Poul, 1996).

První knihy o vzdělávání neslyšících vznikaly v 17. století. Johann Konrad Amman, považován za zakladatele orální metody, zdůrazňoval nácvik artikulace, využíval ohmatávání chvění hlasivek a popsal použití logopedického zrcadla (Mázerová, 1999).

Ve druhé polovině 18. století vznikly první státní školy pro sluchově postižené, a to ve státech Německo a Francie. Abbé de l'Épée založil pařížský ústav pro hluchoněmé (1770). Abbé de l'Épée se snažil poskytnout vzdělání co největšímu počtu neslyšících dětí. Patřil mezi ty, kteří netajili své učební metody, naopak se je snažil předávat dál. Vzdělával neslyšících pomocí znakového jazyka a písemné formy komunikace, této metodě se říkalo francouzská později tzv. manuální (Poul, 1996). Německá metoda, tzv. orální, byla přísně orální, propagoval ji Samuel Heinicke. Zaměřovala se na to, aby se neslyšící naučili mluvit. Byla úplný opak metody francouzské. Samuel Heinicke založil roku 1778 v Lipsku školu pro neslyšící (Skákalová, 2011).

V 19. století vznikaly školy pro neslyšící po celé Evropě a USA. V USA byla založena Gallaudetova univerzita, jediná vysoká škola pro uživatele znakového jazyka. Kromě vysoké školy zde najdeme i mateřskou, základní a střední školu pro neslyšící (Hrubý, 1997).

Na Milánském kongresu učitelů neslyšících v roce 1880 byla orální metoda prohlášena za základ vyučování neslyšících, což vedlo k ústupu znakového jazyka ve školách. Důvodem byly rozpory mezi metodou francouzskou/manuální a metodou německou/orální. Přestože znakový jazyk nebyl oficiálně uznán, zůstal hlavním dorozumívacím prostředkem neslyšících dodnes (Mázerová, 1999).

## **2.2 Historie výchovy a vzdělávání na území České republiky**

První zmínky o vzdělávání neslyšících v českých zemích pravděpodobně začali u kněží, kteří se ve svých farních oblastech setkávali s opuštěnými, zanedbanými a nevzdělanými hluchoněmými a snažili se je vzdělávat. Institucionální péče o sluchově

postižené však na našem území začala až v druhé polovině 18. století. První ústav pro hluchoněmé byl založen v roce 1779 ve Vídni na podnět císaře Josefa II. Učilo se manuální metodu podle Abbé de l'Épée (Poul, 1996).

Nejstarším ústavem pro sluchově postižené v českých zemích byl Pražský ústav pro hluchoněmé, otevřený v roce 1786 při návštěvě Josefa II. v Praze. Vyučování probíhalo pomocí znakového jazyka (Mázerová, 1999).

V roce 1829 byl na Moravě založen Moravsko-slezský ústav pro hluchoněmé v Brně. Do roku 1857 se vyučovalo pouze německy, poté i česky (Mázerová, 1999). Ústav zůstal dvojjazyčný až do roku 1894, kdy vznikly české ústavy v Ivančicích a Lipníku nad Bečvou. Další ústavy byly založeny v Litoměřicích (1858), Českých Budějovicích (1871) a Hradci Králové (1881). Na začátku 20. století vznikly nové ústavy ve Valašském Meziříčí a Šumperku (Hrubý, 1997).

Usnesení Milánského kongresu v roce 1880 bezprostředně neovlivnila školství neslyšících v českých zemích. Vyučovací metody byly často závislé na individuálním přístupu učitelů a ředitelů (Mázerová, 1999).

V roce 1915 byl v Praze založen Zemský spolek pro péči o hluchoněmé, který se zaměřoval na úpravu školních osnov, učební a pracovní místa pro sluchově postižené, odborné vzdělávání učitelů a veřejné přednášky (Poul, 1996). V roce 1923 byl vypracován návrh na reorganizaci péče o hluchoněmé, který byl přijat v roce 1924. Návrh zavedl povinný orální přístup na všech ústavech v Československu.

Druhá světová válka však přerušila vývoj rozmachu surdopedie, protože mnoho škol bylo zabráno pro válečné účely. Po válce byla péče o děti s postižením obnovena a prohloubena. V roce 1948 došlo k zestátnění všech školských zařízení včetně škol pro sluchově postižené. Ty byly rozděleny podle míry sluchové vady na školy pro neslyšící, pro žáky se zbytky sluchu a pro nedoslýchavé (Mázerová, 1999).

Po roce 1989 se do České republiky začaly dostávat nejnovější vědecké poznatky, což vedlo k rozvoji surdopedie jako samostatné vědy. Důležitým aspektem bylo uznání znakového jazyka jako plnohodnotného komunikačního systému a zavedení možnosti totálního a bilingválního přístupu vedle orální metody.

V současné době mohou studenti se sluchovým postižením studovat i na vysokých školách. Mezi obory, které mohou osoby se sluchovým postižením studovat patří: *Výchovná*

*dramatika pro Neslyšící* na Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění v Brně, *Čeština v komunikaci neslyšících* na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze (Komorná, 2008).

### **2.2.1 Historie Střední školy, základní školy a mateřské školy pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4**

Historie této školy nezačíná v Olomouci, ale v Lipníku nad Bečvou. Důvodem bylo, že na Moravě existoval pouze jediný ústav pro sluchově postižené, a to v Brně. Zde se vzdělávaly jak české, tak i německé děti. Na popud ředitele ústavu v Brně provedla Zemská politická správa sčítání všech školou povinných dětí na Moravě. Výsledkem bylo, že na Moravě žije ještě 486 neslyšících dětí, které nemají žádné vzdělání. Proto se rozhodlo, že se na Moravě zřídí další dva ústavy pro české děti (Hrubý, 2010). Přihlásilo se několik měst, nakonec byla vybrána města Lipník nad Bečvou a Ivančice. V Lipníku byla škola otevřena roku 1894 (Pamětní kniha Moravského zemského ústavu pro hluchoněmé v Lipníku (1894–1950).) Hlavní metodou výuky byla orální metoda. V prvním roce zde bylo přijato 24 dětí. O pět let později již zde pobývalo okolo 100 chovanců (Hrubý, 1997). Za první světové války byla výuka na škole odložena na dobu neurčitou. Ústav byl propůjčen Červenému kříži k nemocničním účelům. Část učitelů byla povolána do vojenských služeb a část učitelů šla učit do běžných obecních škol. Od roku 1916 bylo vyučování znovu zahájeno. V průběhu války se škola potýkala s mnoha problémy, jakožto nedostatek potravin, úsporná dodávka elektrické energie, která nakonec byla úplně přerušena. Za druhé světové války se výuka na škole opět zrušila. Budovu měli jako tábor Němci a po válce byla ve velmi špatném stavu.

Po druhé světové válce v roce 1948–1949 byla na Moravě provedena diferenciací žáků podle stupně sluchové vady. Pro neslyšící byly určeny školy ve Valašském Meziříčí a v Ivančicích. Pro žáky se zbytky sluchu byla určena škola v Lipníku nad Bečvou. Žáci byli od svých rodin odloučeni na dlouhé doby, domů jezdili o Vánocích a o prázdninách. Ve výuce neexistovaly žádné zesilovací přístroje, proto bylo nutné experimentovat a vyhledávat nové formy a metody práce (Pamětní kniha Moravského zemského ústavu pro hluchoněmé v Lipníku (1894–1950).)

V roce 1950 byl ústav přemístěn na Svatý Kopeček v Olomouci z důvodu převzetí budovy v Lipníku nad Bečvou československou armádou. Na škole byla sluchová výchova, při které byly využívány elektroakustické přístroje. Tyto přístroje byly jako první využívány

nejen na této škole v Československu, ale také i ve střední Evropě. V roce 1955 byl vydán první slabikář pro neslyšící děti. Autorem byl Ladislav Šteigerle. Postupně se vypracovávaly pro všechny předměty učebnice. Škola chtěla lépe připravit děti na školní docházku, a proto zde vybuodovala mateřskou školu (sluch-ol.cz II., 2024).

V roce 1991 vyhláška MŠMT zrušila rozdělení škol pro žáky neslyšící, se zbytky sluchu a pro nedoslýchavé žáky. Zavedlo se jednotné označení *Školy pro sluchově postižené*. To znamenalo, že školy nadále vzdělávaly žáky s různým stupněm sluchového postižení. V roce 1992 byla zřízena třída pro hluchoslepé, která vznikla na popud pracovníků z pedagogické fakulty Univerzity Palackého. Škola na Svatém Kopečku byla jedinou v České republice, která měla třídu pro žáky s hluchoslepotou. Vlivem restitucí církevního majetku se škola dostala do podnájmu církve. V důsledku nájemného, které vzrostlo na velká čísla, začala škola uvažovat o přesídlení. Magistrát města Olomouce zajistil škole náhradní prostory v bývalých kasárnách u řeky Moravy (Kaňáková, 2013).

V bývalých kasárnách byla škola otevřena roku 1999. Základní škola trvá dle školského zákona 10 let. První stupeň je 1.–6. ročník a druhý stupeň je 7.–10. ročník. Základní vyučovací metodou je na škole totální komunikace, která je tvořena orální metodou, znakovým jazykem a daktylem. Vzdělávání žáků je založeno na respektování a rozvíjení individuálních potřeb, poznávání, vzbuzuje zájem žáků a zároveň se učí podporovat a chránit nejslabší žáky. Do roku 2012 zde byly vzdělávány také hluchoslepé děti. Od roku 2012 bohužel výuka pro tyto žáky není realizována z důvodu nedostatku počtu žáků pro zaplnění třídy. V roce 2008 byla zřízena také praktická škola dvouletá, kde se studenti zaměřovali a zaměřují na ruční práce a přípravu pokrmů. Součástí školy je také internát, který je určen pro žáky, kteří nemohou dojíždět denně do školy (sluch-ol.cz, 2024).

### 3 VZDĚLÁVACÍ METODY

V předchozích podkapitolách jsme se zmínili o vzdělávacích metodách, které procházely vývojem a byly hojně využívány při vzdělávání u osob se sluchovým postižením. Někdo využíval pouze manuální tedy francouzskou metodu a někdo preferoval pouze metodu orální tedy německou metodu. Zmiňované metody se v průběhu staletí i nadále vyvíjely a zdokonalovaly se až do aktuální podoby, která je již známa. Nyní si jednotlivé metody, které jsou využívány v dnešní době, přiblížíme.

#### 3.1.1 Orální a auditivní přístup

V minulosti to byl orální přístup, který dlouhá léta dominoval. Byl schválen Milánským kongresem za hlavní metodu pro vzdělávání osob se sluchovým postižením. Orální přístup označuje velkou škálu více či méně podobných metod např. orální metodu, která je nejstarším vzdělávacím přístupem, využívá smyslů zraku a hmatu. „*Nevyužívá výrazové prostředky znaky znakových jazyků, ale zaměřuje se na aktivní zvládnutí příslušného mluveného jazyka*“ (Langer & Suralová, 2013, str. 34). Důvodem bylo to, že většina dětí se sluchovým postižením se rodí slyšícím rodičům a cílem orální metody bylo rozvinout mluvenou řeč do takové podoby, aby jedinec se sluchovým postižením byl schopen komunikovat se společností a svou rodinou co nejlépe. Předpokládá se, že mluvený jazyk budou žáci schopni využívat nejen jako myšlení, ale i jako oporu pro rozvíjení gramotnosti a také jako přístup k dalším oblastem vzdělání (Langer & Suralová, 2013).

Krahulcová-Žatková (1996) rozděluje orální přístupy do 3 skupin:

1. Čisté orální monolingvní systémy – jsou zaměřené pouze na zvládnutí recepce a produkce mluveného jazyka. Tyto metody jsou využívány čím dál méně. Důvodem je nákladnost a časová neefektivnost. Také nerespektuje přirozené fyziologické potřeby osob se sluchovým postižením. Osoby jsou odkázány pouze na odezírání.
2. Orální monolingvní systémy, doplňované vizuálně-motorickými markery slovní podstaty – při recepci a produkci jazyka používají různé podpůrné systémy pro jeho vizualizaci (prstová abeceda, pomocné artikulační znaky atd.).
3. Orální bimodální systémy doplňované vizuálně-motorickými markery neslovního typu – využívají v mluveném jazyce různá gesta, znaky a mimiku.

Mají vysoký předpoklad v tom, že komunikace bude hodnotnější jak u dospělých, tak i u malých dětí.

Pedagogická praxe ukázala, že orální metoda může být v mnoha případech pro dítě neprospěšná, dokonce může mít negativní důsledky. Probíhaly výzkumy, které ukázaly, že žáci, kteří se vzdělávali pouze orální metodou, tak mají velmi špatnou úroveň. Této metody by se nemělo užívat u všech stupňů sluchového postižení. Kdyby se tato metoda využívala u žáků nedoslýchavých, u kterých je možné zachované zbytky sluchu využívat, tak se tato metoda jeví pro žáky jako přínosná (Langer & Souralová, 2013).

### 3.1.2 Simultánní komunikace

*„Systém simultánní komunikace je obecně označován jako systém, kde je v komunikačním procesu používán příslušný většinový jazyk, který je paralelně doplňován dalším komunikačním systémem“* (Langer & Souralová, 2013, str. 38). Tento systém je založen na dvoukanálovém přenosu informací. Přenos spočívá mezi mluveným jazykem a doprovodem znakového systému, a to pomocí prstové abecedy, gest, pantomimy atd. Metodika práce simultánní komunikace se v praxi může shodovat s některými složkami totální komunikace. V simultánní komunikaci máme na výběr z velké škály vizuálně-motorických prostředků komunikace. V praxi se jako nejpoužívanějším stal znakový národní jazyk. Máme dva důvody, proč je preferován znakový národní jazyk před znakovým jazykem.

1. Většina speciálních pedagogů není dostatečně kompetentní v komunikaci přirozeným znakovým jazykem neslyšících. Je to z toho důvodu, že pro všechny slyšící učitele je mateřským jazykem mluvený národní jazyk, tudíž znakový jazyk je pro ně až druhotný.
2. A dalším důvodem je velká náročnost při souběžném používání znakového jazyka a mluvy. Znakový jazyk má jiný gramatickou odlišnost od mluveného jazyka. Je tedy nemožné komunikovat ve dvou zcela odlišných jazykových systémech (Langer & Souralová, 2013).

Do úskalí realizace výuky systémem simultánní komunikace řadíme fakt, že učitelé vypouštějí ze svého mluveného projevu při současném tlumočení některá sdělení např.

určení času, spojky, plurál atd. (Langer & Suralová, 2013). „*Jev je způsobován skutečností, že simultánní tlumočení mluveného projevu manuálními prostředky, které musí zaznamenat nejen slovo s obsahem, ale i jeho tvar, vzájemné vazby slov, mluvený projev zdržuje.*“ (Poul, 1996, str. 61). Některé zkušenosti z vyučování simultánní komunikací v předškolním věku prokázaly, že schopnost komunikace dětí se zřetelně zlepšila. Mají bohatší slovní zásobu při vstupu do základní školy, ale mluví méně zřetelně (Poul, 1996). Jedním z návrhů na odstranění nevýhod simultánní komunikace byla primární výuka vlastním znakovým jazykem neslyšících a mluvený většinový jazyk by se vyučoval jako druhý – z tohoto návrhu se vyvinuly totální a bilingvální komunikace. V současné době se k tomuto systému nehlásí žádná speciální škola pro sluchově postižené v České republice (Langer & Suralová, 2013).

### **3.1.3 Totální komunikace**

Totální komunikace představuje filozofii přístupu k žákům se sluchovým postižením jakožto komplexním komunikačním systémem, který sdružuje akustické, vizuální, slovní, neslovní, manuální a jiné komunikační formy vedoucí k dosažení účinného a obousměrného dorozumívání se sluchově postiženými a mezi nimi navzájem (Krauhlová, 2003).

Podnět ke vzniku totální komunikace vzešel v 60. letech 20. století díky americkým neslyšícím, kteří nebyli spokojeni s dosavadními výsledky orálního přístupu a jeho principů (Langer & Suralová, 2013). V publikaci *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením* autoři Langer a Suralová (2013) uvádějí za zakladatele totální komunikace učitelku gymnázia neslyšících a neslyšícího ředitele speciální školy pro sluchově postižené Roy Holcomb. Kdežto Hrubý (1999) uvádí za zakladatele filozofie v 70. letech 20. století dr. Roy Holcomb z Kalifornie a dr. David Denton z Marylandu. Ti tvrdí, že totální komunikace vychází z Piagetova prokázaného faktu, že myšlení nezávisí na schopnosti mluvit. Je potřeba, aby dítě do šesti let dostávalo dostatek podnětů k osvojování jakéhokoliv jazyka, jinak bude mít trvalé narušení schopnosti chápat syntax a dítě se nenaučí dobře mluvit. Denton charakterizoval systém totální komunikace jako „*kompletní spektrum jazykových modů, gesta vynalezená samotnými dětmi, znakový jazyk, odezírání, prstovou abecedu, čtení a psaní a rozvíjení zbytků sluchu za účelem zlepšení řečových a odezíracích dovedností*“ (Gregory, Knight, & McCracken, 2001, str. 88). Mnoho učitelů ale tyto definice a chápání tohoto systému nepochopilo správně. Vnímali to spíše jako názor, který podporuje klima komunikační flexibility. Výbor představitelů amerických škol pro neslyšící roku 1976



definoval totální komunikaci jako „filozofii spojující vhodné aurální, manuální a orální módy komunikace tak, aby se zajistila efektivní komunikace s a mezi sluchově postiženými navzájem“ (Evans, 1982), (Evans, 2001, str. 13). V české zemi Krahulcová (2001) vymezuje totální komunikaci obdobně. Avšak poukazuje na fakt, že v Česku vznikl používaný termín totální komunikace z doslovného anglického překladu „total communication“, zatímco by se významově lépe hodil termín globální komunikace, respektive celostní komunikace.

Cílem této komunikace je právo dítěte vyjadřovat se přirozeným způsobem rozvíjejícím jeho jazykové kompetence. Jde o respektování dvou základních komunikačních potřeb, tedy umění naslouchat a potřeba být vyslyšen. To je v totální komunikaci samozřejmým požadavkem. Ve školní praxi to znamená: zavedení společného jazyka založeného na znakové i mluvené řeči. Všichni neslyšící žáci mají právo na úplné a dokonalé porozumění během výuky spolu s individuálním přístupem a maximální snahou učitele s ohledem na plnění jeho aktuálních komunikačních potřeb (Potměšil M. , 1999).



**Obr. 1:** Struktura totální komunikace (Potměšil M. , 2000)

System totální komunikace nepředstavuje pouze sumu forem komunikace, ale jejich pružné kombinování, součinnost, a tím i vyšší účinnost. Mezi jednotlivé složky patří (Langer & Suralová, 2013):

- přirozená gesta, gestikulace, mimika a pantomima;
- znakový jazyk;
- prstová abeceda a další systémy, které vizualizují mluvenou řeč;
- sluchová výchova a reedukace sluchu;

- odezírání;
- psaná forma majoritního jazyka (čtení a psaní);
- mluvená (hlasitá, orální) řeč.

Aplikování totální komunikace klade nároky na osoby, které jsou zainteresované do života jedince. Mezi první a hlavní osoby, které do této skupiny spadají jsou rodiče a ostatní členové rodiny. Očekává se od nich, že budou ovládat znakový jazyk. Bohužel lze pochybovat, zda jsou všichni rodiče tak schopni se naučit zcela nový jazyk, který je velmi specifický, a nutno podotknout, že se ho musí naučit ve velmi krátké době, protože je důležité už v raném věku dítěte začít s aplikací totální komunikace. Znalost znakového jazyka se také předpokládá u všech pedagogů, kteří realizují výchovně-vzdělávací proces u dětí se sluchovým postižením, a také u všech ostatních zaměstnanců školy. Systém totální komunikace vyžaduje po učitelích dětí se sluchovým postižením vysokou komunikační kompetenci ve znakovém jazyce a dalších znakových systémech, které si osvojují během pregraduální a také postgraduální přípravy na své povolání. Je také důležité, aby fungovala spolupráce mezi všemi zainteresovanými osobami. Mezi tyto osoby řadíme: členy rodiny dítěte, pedagogy a odborníky z různých vědeckých disciplín, např. audiolog, foniatr, psycholog atd. (Langer & Suralová, 2013).

Za nutné je považováno zmínit i některé nevýhody tohoto systému, které jsou často v protikladu, např. potřeba respektování individuálních schopností a potřeb dítěte, která je velkou výhodou, avšak při samotné praktické realizaci je do značné míry velkou nevýhodou. Pro tento příklad si můžeme představit situaci ve třídě, kde je počet žáků omezen, avšak může se stát, že skladba dětí a jejich individuálních potřeb se značně liší. Pro jednoho pedagoga, který je ve třídě přítomen, je pak značně komplikované realizovat svůj výklad tak, aby současně naplnil komunikační potřeby všech žáků ve třídě (Langer & Suralová, 2013). Za limit totální komunikace považujeme skutečnost, že kompetence slyšících učitelů ve znakovém jazyce nedosahuje požadované úrovně a učitelé spíše používají znakovanou češtinu. V některých případech se vzdělávací proces dle principů totální komunikace výrazně blíží systému simultánní komunikace. Na takovou kritiku lze podle Gregory, Knight a McCracken (2001) reagovat dvěma způsoby:

1. Zlepšit současnou praxi totální komunikace tak, že člověk, který chce komunikovat skutečně efektivně, „*musí důkladně ovládat příslušné znaky, automaticky si vhodné znaky vybavovat a současně musí zvládat*

*gramatické/flektivní prostředky znakového jazyka“ (Gregory, Knight, & McCracken, 2001, str. 81).*

2. Další možnost je *„nepokoušet se nadále slučovat dva velmi odlišné jazyky v jakousi hybridní jednotu a vydat se místo toho cestou bilingvismu.“* Tento způsob je ovšem radikální (Gregory, Knight, & McCracken, 2001, str. 81).

V roce 2006 byl prováděn výzkum na zakázku MŠMT ČR. Z tohoto výzkumu vyplynulo, že z 18 českých institucí pro sluchově postižené celkem 16 institucí aplikuje systém totální komunikace (Langer, 2008).

### **3.1.4 Bilingvální přístup**

#### **Vznik bilingvismu**

Princip bilingválního systému vznikl již v polovině 19. století v Praze. Průkopníkem bilingválního přístupu ve vzdělávání hluchoněmých byl Václav Frost, který byl ředitelem Pražského ústavu pro hluchoněmé. Václav Frost používal znakový jazyk při vyučování náboženství a v jiných zase vyučoval artikulaci, čtení a psaní. Byl si moc dobře vědom toho, že neslyšící bude potřebovat obojí z důvod žití ve světě slyšících i neslyšících. Tehdy se tato metoda nenazývala bilingvální, ale pražská metoda nebo kombinovaná metoda (Hrubý, 1999).

Podoba bilingvismu, jakou známe v dnešní době, byla prakticky užívána v 80. letech minulého století ve Švédsku a Dánsku. Proběhly zde výzkumy, které ukázaly a nabyly přesvědčení, že neslyšící mají právo na vzdělávání jak ve znakovém jazyce, tak v národním jazyce, v tomto případě švédštině, protože ve Švédsku proběhl výzkum. Bylo to proto, že pedagogové a rodiče dětí se sluchovým postižením poukazovali na fakt, že děti v mnoha případech nedosahují po ukončení povinné školní docházky uspokojivých výsledků vzhledem k jejich možnostem a předpokladům. Myšlenka zavést do vyučování bilingvální systém vedl ze zkušenosti, že neslyšící děti neslyšících rodičů, které s rodiči komunikovaly prostřednictvím znakového jazyka, jsou více sociálně a komunikačně vyspělé než jejich neslyšící vrstevníci ze slyšících rodin (Jabůrek, 1998) a (Poul, 1996). Po Švédsku se do

bilingválního vzdělávání pustily také školy pro sluchově postižené v Dánsku, Německu, Nizozemsku, Francii, USA a Kanadě (Jabůrek, 1998).

Bilingvismus do českého jazyka přeložíme jako „dvojjazyčnost“, což můžeme chápat jako schopnost užívat dva jazyky. Jasně vymezení pojmu bilingvismus není. V názorech panuje značná nejednotnost. Jsou definice, které pokládají za bilingvní osobu jen tu osobu, která ovládá všechny složky obou jazyků (čtení, psaní a mluvení). Pakliže je jedním z jazyků vlastní znakový jazyk pro neslyšící, nemůže být tato definice plně naplněna, protože znakový jazyk nemá svou psanou podobu (Langer & Suralová, 2013).

Cílem je funkční schopnost používat znakový jazyk a mluvený jazyk majoritní společnosti, ve které jedinec žije. Musí jej umět alespoň v některé jeho formě (Jabůrek, 1998). Jedinec se nejen orientuje ve znalostech jazyků, ale také v kulturách obou jazykových společností. Takže osoba, která je bilingvní je také biculturní (Langer & Suralová, 2013).

Rozlišujeme bilingvismus podle časové souslednosti, jak docházelo k učení oběma jazykům. Máme tedy bilingvismus simultánní, kde se jedinec učí oba jazyky současně. A jako druhý máme bilingvismus sekvenční, kdy nejprve dojde k naučení jednoho jazyka a poté se k němu přidá druhý jazyk. Podle Čermáka (2001) je nemožné, aby se jeden člověk naučil oba jazyky stejně dokonale. Jeden jazyk bude zpravidla dominantní.

Ideální podmínky pro bilingvální výchovu je, když výchova dítěte probíhá v přirozeném dvojjazyčném prostředí. To je možné třeba v případě, kdy každý z rodičů užívá jiný jazyk. Dítě se tak bez nucení setkává s oběma jazyky, je motivováno, aby oba jazyky přirozeně používal. Jazyky si osvojuje simultánně. U neslyšících dětí raného a předškolního věku zpravidla nemůžeme mluvit o přirozeném prostředí, protože rodin s dítětem se sluchovým postižením, kdy jeden z rodičů je slyšící a druhý neslyšící, je velmi málo. V tomto případě vzdělávání neslyšících dětí probíhá formou sekvenčního bilingvismu, kdy si dítě prvně osvojí znakový jazyk a poté přejde na jazyk mluvený (Langer & Suralová, 2013).

U vzdělávání je důležité, aby pedagogy tvořily osoby, které jsou rodilými mluvčími znakového jazyka, a také osoby, které jsou slyšící a rodilými mluvčími mluveného jazyka. Je potřeba pedagogům zajistit průběžné celoživotní doškolování, které bude zajišťovat jejich optimální bilingvální a biculturní rozvoj (Langer & Suralová, 2013). V České republice je problém s nedostatkem kvalifikovaných neslyšících pedagogů, kteří jsou dostatečně

kompetentní i v českém jazyce, a také je málo slyšících pedagogů, kteří jsou kompetentní v českém znakovém jazyce (Langer & Suralová, 2013).

Jiří Langer v roce 2006 v České republice provedl výzkum o preferenci systému při vzdělávání na všech mateřských, základních a středních školách pro sluchově postižené. K orálnímu systému komunikace se hlásí 33,3 %, 77,8 % používá totální komunikaci, bilingvální přístup využívá 16,7 % a totální komunikaci s přechodem k bilingvistu používá 11,1 %. Některé školy uvádí, že používají více systémů (Langer, 2006; cit. 9. 6. 2024)

V následující kapitole jsou popsány komunikační systémy, kterými jsou český znakový jazyk a znakovaná čeština. Kapitola uvádí rozdíly mezi nimi, z čeho se skládají a kde se používají.

## 4 SPECIFIKA KOMUNIKACE OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Dle Suralové (2005) si lze pod pojmem komunikační systém vzhledem k různorodosti sluchového postižení představit velké spektrum technik sloužících k dorozumívání. Jedná se o systémy auditivně-orální a vizuálně-motorické.

### 4.1 Auditivně-orální systémy komunikace

Jsou to komunikační systémy, které jsou reprezentovány mluveným jazykem majoritní společnosti. Mluvená řeč může být v podobě zvukové či grafické. Důležité je, že se staly základním předpokladem pro funkční komunikaci většinové společnosti (Suralová, 2005). Auditivně-orální komunikační systémy jsou především určené pro osoby s lehkým či středně těžkým sluchovým postižením.

- **Mluvená řeč**

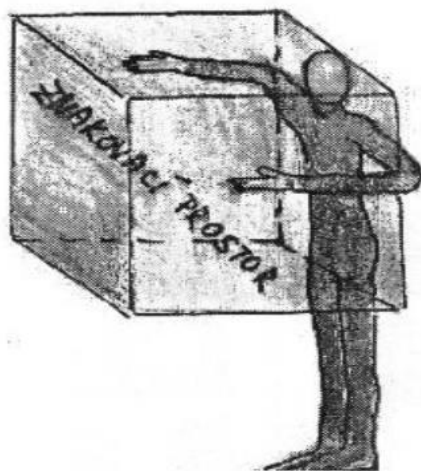
Mluvená řeč je ve většinové společnosti takřka nutností, protože mnoho každodenních úkonů nelze provádět bez mluvené řeči. V dnešní době lze vytvořit mluvenou řeč u všech jedinců s jakýmkoli stupněm sluchové vady díky rozvinuté logopedické péči. Ovšem její osvojování je značně problematické, protože osoby se sluchovým postižením mají omezené slyšení. Toto omezení ovlivňuje fáze verbální produkce, do které spadají fáze narušení respirace = dýchání, fáze fonace = tvorba hlasu a fáze artikulace = výslovnost (Horáková, 2012). U respirace je narušena koordinace a následná plynulost výdechů a nádechů v průběhu mluvy. U fonace se odvíjí od stupně, typu a doby vzniku sluchové poruchy. Mezi nejčastější fonační poruchy patří monotónnost hlasového projevu, kolísání síly a výšky hlasu, hlasové vady a změna barvy hlasu. U artikulace jsou změny individuální. Pro dítě se sluchovým postižením je důležité, aby při kontaktu s komunikačním partnerem, který komunikuje pomocí mluvené řeči, odezíral (Krahulcová, 2001).

## 4.2 Vizuálně-motorické systémy komunikace

### Český znakový jazyk

Znakový jazyk je přirozený, strukturně i funkčně srovnatelný s mluveným jazykem. Základními rysy přirozeného jazyka jsou systémovost, znakovost, dvojitá členění, produktivnost, svébytnost a historičnost (Slánská Bímová & Okrouhlíková, 2008). *Systémovost* zahrnuje jazyková pravidla – soubor jednotek a jejich vzájemných vztahů. *Znakovost* je forma jednotek. Jazykový systém je nimi charakterizován. Znak zastupuje určitý význam na základě společné komunikační zkušenosti účastníků. *Dvojitá členění* specifikuje jednotky nesoucí význam – slova/znamky/morfémy a fonémy, které už význam nenesou, ale pomohou je rozlišit. *Produktivnost* chápeme jako existenci určitého omezeného souboru prostředků a počtu pravidel, která můžeme kombinovat a vytvářet tím nová spojení. *Svébytnost* umožňuje vystihnout a vyjádřit minulost, budoucnost a podmínku včetně imaginárních reálií. *Historičnost* zahrnuje přirozenost časově podmíněné změny vývoje.

Znakový jazyk se liší od mluveného jazyka způsobem své existence a jeho realizací v trojrozměrném prostoru. Rozdíl je v tom, že mluvený jazyk se mluví a slyší, kdežto znakový jazyk se vidí a ukazuje (Macurová, 2008). Základní jednotkou znakového jazyka je znak, který většinou zastupuje jedno slovo nebo pojem v mluveném jazyce, ale nemusí to tak vždy být. Znak určuje složku manuální a složku nemanuální. Nemanuální složka je zastoupena mimikou, pohybem hlavy, jejími pozicemi a postavením horní části trupu. Manuální složka představuje pozice rukou. Znamky se realizují ve znakovacím prostoru. Znakovací prostor je vymezen upaženými lokty, temenem a linií boků (Vitásková, Ludíková, & Souralová, 2003).



**Obr. 2:** Znakovací prostor (Slánská Bímová & Okrouhlíková, 2008, str. 50).

Český znakový jazyk se vyvíjel pomalu. Před rokem 1989 byl považován za nenormální, protože ho používali „postižení“, kteří tehdy byli považováni za nenormální. V roce 1993 proběhl v Institutu pro neslyšící v Berouně výzkum českého znakového jazyka. V roce 1998 byl otevřen první studijní obor Čeština v komunikaci neslyšících na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Tento studijní obor vznikl zásluhou paní Aleny Macurové (Slánská Bímová & Okrouhlíková, 2008).

*„Český znakový jazyk je základním komunikačním systémem těch neslyšících osob v České republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace“* (ruce.cz, 2024). Je to přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní částí trupu. Má základní atributy jazyka, systémovost, znakovost atd. (viz výše). Znakový jazyk má jiný slovosled, ve znakovém jazyce spíše znakovost než čeština. Znakový jazyk nemá sice psanou podobu, ale můžeme jej zapsat pomocí notačních systémů (Czumalová, 2008).

### **Znakovaná čeština**

Je umělý jazykový systém, kteří si vytvořili slyšící. Důvodem bylo, aby se dorozuměli s neslyšícími. Podle Hrubého (1999) jde o umělý posunkový kód, který je plně závislý na jiném jazyce. V našem případě češtině, která má nezastupitelnou úlohu v situacích, kdy spolu hovoří neslyšící a slyšící a oba neovládají znakový jazyk. Znakovaná čeština by měla sloužit jako přechodný nebo náhradní způsob komunikace, než se třeba slyšící rodiče neslyšícího dítěte naučí znakový jazyk.

Pro slyšícího jedince je znakovaná čeština snadná, dá se snadno naučit, protože odpovídá struktuře českého jazyka a většina neslyšících je schopná tomuto jazyku, pro ně cizímu jazyku, porozumět. Tento způsob komunikace je dále také vhodný pro osoby, které při komunikaci preferují český jazyk. Využívají ji například osoby nedoslýchavé, anebo ohluchlé, které se češtině naučili přirozeným způsobem. Rozhodně můžeme říct, že znakovaná čeština není tlumočením znakového jazyka. Spíše je pro ni vhodný termín zviditelňování a to proto, že ke každému slovu přiřazuje znak ze znakového jazyka (Šebková, 2024).



## **Prstová abeceda**

U osob se sluchovým postižením se využívá především pro doplnění či upřesnění odborných termínů, jiných pojmů, názvů a jmen. Prstová abeceda má ustálené pozice prstů a dlaně. Může probíhat jednoručně či obouručně (Krahulcová, 2001).

## 5 SPECIFICKÉ VYUČOVACÍ METODY

Pokud se dítě učí druhému jazyku, je potřeba, aby všestranně rozvíjel řečové dovednosti ve čtyřech oblastech: mluvení, poslech, čtení a psaní. Ve vzdělávání u neslyšících žáků nejde o rozvoj řeči, ale především o rozvíjení produkce, recepce a percepce psaného textu. Jako hlavní vzdělávací oblastí českého jazyka je uváděna potřeba žáky naučit psát a číst s porozuměním. Rozvoj mluvené řeči spadá do hodin speciálně pedagogické péče (Hudáková, a další, 2018).

Jedinci se sluchovým postižením jsou minoritní skupinou ve slyšící společnosti. Slyšící společnost používá k dorozumívání mluvený jazyk ve formě zvukové a grafické. Pro osoby se sluchovým postižením je nezbytné, aby zvládli český jazyk především v grafické formě.

Současné edukační přístupy ve školách pro sluchově postižené se snaží respektovat komunikační specifika jedinců se sluchovým postižením pomocí podpůrných opatření. Tato podpůrná opatření podporují především komunikační systém, který je nastaven na mluveném jazyce. V naší zemi je to český jazyk, který je pro kognitivní, psychosociální a emocionální rozvoj osob s těžkým sluchovým postižením, které preferují vizuálně-motorický komunikační systém, zcela nedostačující. Je nutné vytvořit náležité podmínky a to formou zapojení do výuky pedagogické pracovníky se sluchovým postižením. Ty budou pro žáky představovat vzor (Langer & Suralová, 2013).

### 5.1 Čtení s porozuměním

Pro život ve slyšící společnosti je nezbytné, aby lidé se sluchovým postižením zvládli především grafickou formu českého jazyka. S grafickou formou českého jazyka se setkávají již v předškolní věku. Získat náležitou jazykovou kompetenci, při které chápeme soustavu znalostí, informací a údajů různého druhu psaného textu jako organizovanou, je velmi nesnadné. Úspěšnost závisí na věku, charakteru sluchové vady, individuální zvláštnosti psychického vývoje, sociálním zázemím, úrovni organizace a odbornosti komplexní péče (Matuška & Antušková, 1992).

Pro osoby se sluchovým postižením by neměl být problém číst a psát, protože k tomu nepotřebují auditivní vjemy. Přesto nerady čtou a píšou. Důvodem je nedosahující úroveň jazykové kompetence. Kvalita jazykových rovin je ovlivněna tím, že tyto roviny jsou utvářeny bez akustické zpětné vazby, která je u slyšících osob základním předpokladem k pochopení, že slova jsou složena z jednotlivých odlišných hlásek, s nimiž se může manipulovat (Čermák, 2001). Jakmile dítě se sluchovým postižením porozumí základním principům zobrazování hlásek a písmen, je započat rozvoj čtenářských dovedností.

Při porozumění textu se předpokládá existence mentálního slovníku. Nebeská (1992) jej popisuje jako soubor znalostí jedince, kde jsou znalosti o slovních významech, vztazích mezi nimi i pravidlech pro jejich užívání, jehož způsob uspořádání umožňuje aktivaci slov v něm uložených. O způsobu nabývání mluveného jazyka se lze jen dohadovat. My můžeme pouze předpokládat, jakým způsobem je uspořádán jejich mentální slovník a jaký je princip organizace. Někteří odborníci se shodují, že při čtení s porozuměním největší potíže neslyšícím činí gramatická stránka českého jazyka. Při psaném textu problém činí synonyma. Důvodem je, že dítě se sluchovým postižením má minimální počet asociací v mentálním slovníku. Činí jim to problém při porozumění čtenému textu. Macurová (2000) považuje gramatiku češtiny za větší problém než kvalitu slovní zásoby.

Snaha naučit žáky se sluchovým postižením číst s porozuměním se prolíná celým výchovným procesem, protože čtení představuje cestu k informacím. I když je v psaném textu založeno mnoho technologií, např: SMS, skryté titulky, internet apod., tak mnoho osob se sluchovým postižením má negativní postoj ke čtení, protože jejich jazyková kompetence v mluveném jazyce jim neumožní správně pochopit záměr autora textu (Souralová, 2006).

## **5.2 Sluchová výchova a reedukace sluchu**

Sluchová výchova označuje všechny cílové aktivity, které rozvíjejí zbylé sluchové kapacity dětí s postižením sluchu, napomáhají komplexní stimulaci řeči a zlepšují optimální orientaci v akustickém prostředí (Leonhardt, 2001). Nebo můžeme použít definici od Puldy (sec. cit. in. (Lechta, 2002, str. 160), kdy sluchovou výchovu definuje jako „*speciálně pedagogickou činnost zaměřenou na optimální využití sluchových zbytků nebo i vibračního vnímání pro pochopení a pro výstavbu a rozvoj řeči*“.

S termínem sluchová výchova souzní termín reedukace sluchu, kterou Sovák definuje takto: „*Reedukace sluchu je souhrn speciálně pedagogických postupů zaměřených na zdokonalování výkonnosti funkce poškozeného nebo nedostatečně vyvinutého sluchového orgánu. Využívá přitom důsledně komplexnosti smyslového vnímání a rozvíjíme je speciálními metodickými postupy s použitím vhodných pomůcek a přístrojů*“ (Sovák & kol., 2000, str. 297). Předpokládá se, že dítě bude schopné přijímat informace nejen zrakem, ale i sluchem, protože reedukace sluchu a sluchová výchova jsou nedílnou součástí orálních vzdělávacích programů.

Cílem sluchové výchovy je rozvinutí vnímání dítěte a jeho vybavení akustickými zkušenostmi tak, aby bylo možné dále podporovat řečové vnímání a produkci řeči. Dochází tak ke vzájemnému vztahu, kdy sluchová výchova pomáhá rozvíjet budování řeči a řečí je cvičeno sluchové vnímání. Při sluchové výchově je důležitá logopedická intervence. Pro maximální předpoklad efektivní sluchové výchovy a reedukace sluchu, je důležité také využívání kompenzačních pomůcek, především sluchadel (Janotová, 1996).

Při sluchové výchově a reedukaci sluchu využíváme různé metody, které můžeme členit z několika hledisek např. Janotová rozlišuje monosenzoriální a multisenzoriální přístup k reedukaci, Svobodová dělí metody z hlediska uspořádání na formální a neformální metody. A podle nároků se sluchové vnímání rozlišuje na metody globální a analytické (Langer & Souralová, 2013). Jednotlivé metody se navzájem doplňují a prolínají. V metodickém postupu shodně uvádějí Leonhardt (2001) i Svobodová (1997) čtyři stupně slyšení. Jsou seřazeny dle vzrůstající náročnosti sluchového vnímání.

1. uvědomění si akustického podnětu (detekce);
2. srovnání a rozlišení dvou podnětů (diskriminace);
3. rozpoznání a pojmenování zachyceného podnětu (identifikace);
4. porozumění slyšenému hovoru (komprehenzace).

Při sluchové výchově a reedukaci sluchu je nezbytné dodržovat zásady a předpoklady, mezi které se řadí:

- kvalitní speciálně pedagogická a audiologická diagnostika dítěte, díky které se stanoví optimální postup reedukace;

- kvalitní a optimálně nastavené sluchadlo, které je důležité také pro reedukaci sluchu;
- respektování vývojové úrovně a dosavadních zkušeností při výběru reedukačních metod;
- je potřebné také respektování aktuálního stavu dítěte se snadnou unavitelností sluchových funkcí a také snížené výkonnosti dítěte;
- zaměření se na obecné a dílčí cíle, u kterých je potřeba správná systematičnost a soustavnost. s ní souvisí motivace a spolupráce rodiny dítěte;
- komplexní přístup k reedukaci spojený s rozvojem dítěte, logopedickou péčí a s podporou rozvoje rozumových schopností.

(Langer & Souralová, 2013)

### 5.3 Logopedická péče

Cílem logopedické péče je rozvoj narušené komunikační schopnosti v oblasti mluvené řeči. Vývoj mluvené řeči je u dětí se sluchovým postižením opožděný, přerušovaný nebo omezený. Opožděný vývoj řeči je u dětí nedoslýchavých, přerušovaný je při ztrátě sluchu v určitém věku a omezený je především u dětí s těžkým sluchovým postižením. Míra dosažené komunikační schopnosti v mluvené řeči závisí na několika individuálních faktorech dítěte. Krauhulcová (2001) charakterizuje tyto faktory:

- stupeň sluchového postižení;
- případné další přidružené postižení;
- věk a dosažené stadium vývoje řeči v době vzniku sluchového postižení;
- exogenní sociální faktory stimulačního rodinného prostředí z hlediska úspěšné nebo neúspěšné obousměrné komunikace;
- období, kdy bylo sluchové postižení diagnostikováno a následné zahájení speciálně pedagogické péče.

U osob se sluchovým postižením nachází Krahulcová (2001) i Lechta (2002) narušení všech fází řečové produkce (respirace, fonace a artikulace), dokonce i v jednotlivých jazykových rovinách (lexikálně-sémantické, foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické a pragmatické rovině).

Logopedická péče u neslyšících dětí a slyšících dětí se rozlišuje tím, že do značné míry omezenými možnostmi můžeme využívat vlastní sluchovou kontrolu dítěte.

Respirace a fonace – u osob se sluchovým postižením mohou být problémy s audiogenní dysfonií. Vyvození hlasu je jednou z prvních věcí, která vede k vybudování orální řeči. U fonace se však předpokládá správná respirace. Může se objevovat přerušování výdechu a nadechnutí uprostřed artikulovaného slova, protože osoba nedokáže správně hospodařit s dechem. U osob se sluchovým postižením se vyskytují poruchy hlasu více než u slyšících osob.

Artikulace – snažíme se u ní vyvozovat jednotlivé hlásky. Nejprve vyvozujeme hlásky izolovaně, které potom postupně začleňujeme do slov.

Při nácviku lze využívat různých pomůcek např. logopedické zrcadlo, špátle k polohování jazyka, logopedické sondy atd. Neslyšící mohou využívat fonátory, což jsou přístroje převádějící zvukové vjemy na vibrace, které slouží k uvědomování si charakteru řečového projevu.

Přístupy, které se volí k logopedické péči u osob se sluchovým postižením, dělí Lechta (2002) na tradiční a moderní přístupy. Tradiční přístupy se v současné době čím dál méně využívají, ale usměrňují vývoj orální řeči dítěte.

Mezi tradiční přístupy patří:

- artikulační složka;
- fonační složka;
- optická a kinestetická složka;
- percepční a vybavovací složka;
- gramatická složka;
- sluchová složka;
- konverzační složka;

- lexikální složka.

Moderní přístupy umožňují dosáhnout v orální řeči osob se sluchovým postižením poměrně vysokých cílů. Radíme sem:

- reflexivní metodu mateřské řeči;
- verbotonální metodu;
- auditivně-verbální přístup.

*„Logopedická péče o osoby se sluchovým postižením je jedním ze základních pilířů orálního přístupu ke vzdělávání“ (Langer & Suralová, 2013, str. 63).*

## **5.4 Hudebně-dramatická výchova**

Hudební výchova je realizována na školách běžného typu a hudebně-dramatická výchova ve školách pro sluchově postižené je její alternativou. Dříve býval předmět rytmicko-pohybová výchova, v dnešní době tento předmět nahradil předmět hudebně-dramatická výchova. Tato výchova byla zařazena do učebních plánů v roce 2000/2001. Zpočátku bylo na tuto výchovu pohlíženo jako na experiment, zda přispívá k optimálnímu kognitivnímu, emocionálnímu a sociálnímu rozvoji žáků.

Hudebně-dramatická výchova má složky:

- hudební;
- rytmicko-pohybové;
- taneční;
- dramatické aktivity.

Tyto složky pomáhají u žáků rozvíjet schopnost kulturně a tvořivě se verbálně vyjadřovat, a to prostřednictvím znakového jazyka nebo mluvené řeči. Dále se pomáhá vyjadřovat pomocí neverbálních prostředků (gesty, mimikou a pantomimou), získává sociální zkušenosti z kontaktu s ostatními spolužáky a umí projevat emoce (Šimanovský, 2000).

U hudebně-dramatické výchovy lze podle Nosákové (2006) formulovat tyto specifické cíle jednotlivých složek:

- cíle hudebních činností;
- cíle práce s rytmem, tancem a pohybem;
- cíle dramatických činností.

Vyučování hudebně-dramatické výchovy klade značné nároky na učitele. Učitel by měl projít patřičnou odbornou přípravou, mít vhodné osobnostní vlastnosti a pokud možno absolvovat skupinové psychoterapie (Langer & Suralová, 2013).



## 6 DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY

V teoretické části této práce je důležité zmínit i didaktické prostředky, protože diplomová práce se zabývá tvorbou didaktických materiálů pro žáky na 1. stupni se sluchovým postižením. Didaktické prostředky můžeme definovat podle Stojana (1998, str. 31) „v nejširším pojetí zahrnují všechny skutečnosti (ať jde o instituce nebo jiné výchovné organizace, o způsoby práce, o materiálně technické podmínky), kterými se pomáhá uskutečňovat výchovný cíl.“ Podle Rambouska (2014) můžeme didaktický prostředek chápat v širším slova smyslu a v užším slova smyslu. V širším slova smyslu chápe didaktický prostředek jako množinu všech dostupných jevů, které můžeme využít k dosažení vzdělávacího cíle. Zahrnuje jak didaktické prostředky, tak metody a formy vyučování a učení, prostředek vytváření vědomostí a dovedností, vyučovací proces, komunikaci učitele a žáka atd. V užším slova smyslu se jedná o prvky materiálně-technické povahy.

Didaktické prostředky jsou materiálním základem vyučovacího procesu, které se vyvíjely podle dosaženého stupně civilizace (Maňák & Nováková, 1969). Podle vývojového hlediska lidské civilizace popisujeme pět možných dělení pomůcek na (Průcha, 2009):

- konkrétní předměty a jevy funkčně využité při vzdělávání;
- zařízení umožňující komunikaci člověk – stroj (počítač, internet);
- prostředky zefektivňující lidské smysly (dalekohled, film);
- předstrojové pomůcky (náčrt, reálný model, obraz);
- pomůcky spojené s vynálezem tisku (tištěné materiály, knihy).

Ve vzdělávání se snažíme didaktické prostředky doplňovat než nahrazovat. Jako příklad můžeme uvést interaktivní tabuli, ale tradiční tištěné pracovní sešity zůstávají nenahraditelnými (Průcha, 2009).

Didaktické prostředky plní několik funkcí. Zaprvé máme funkci intelektuální, která rozvíjí vnímání, pozorování a myšlení. Jako druhou funkci představíme gnozeologickou, která přináší nové informace a propojuje realitu s abstrakcí. Třetí funkcí je ergonomická funkce, která usiluje o pochopení učiva a urychlení vnímání. Čtvrtá funkce pomáhá k tvoření vztahů a rozvoji diskuse. Tato funkce se jmenuje funkce schopnosti a sociability. Jako pátou máme funkci výchovnou, která rozvíjí osobnost jedince. Šestou funkcí je funkce estetická,

kteřá rozvíjí estetické cítění a vizuální kultury. Poslední sedmou funkcí máme funkci organizačně řídící, která třídí poznatky a myšlenkové operace (Průcha, 2009).

Bez moderních didaktických prostředků se v dnešní době ve vyučování neobejdeme. Je důležité zvolit jejich vhodnou volbu, která nám zaručí úspěšný edukační proces (Maňák, 2003).

U žáků se sluchovým postižením platí maximální názornost. Každou pomůckou, kterou dítěti předložíme, musíme tuto zásadu dodržet, protože mají jeden ze smyslů oslabený, a tak musíme na názornost hodně dbát. U sluchově postižených je vhodné využít nástěnných materiálů (Barešová & Hrubý, 1999). První učení je tzv. názornosti předmětné, což chápeme jako první zachycení předmětů a jevů, které se odvíjí od zrakového vnímání. Jako druhé učení je tzv. slovně obrazné, kdy vysvětlení daného jevu prochází slovním popisem. Druhá fáze učení je obtížnější, proto je potřeba co nejvíce podpořit první fázi učení (Průcha, 2009).

Pro tvorbu didaktických pomůcek Maňák (2003) sestavil čtyři kroky, které na sebe navazují. Je potřeba je dodržovat v daném pořadí.

1. Koncepce – je to nápad, myšlenka o tom, co chceme zpracovat. V tomto kroku je nutné pracovat s osnovami vyučovacího předmětu a s celkovou vědomostí a schopností žáků.
2. Analýza – při analýze promýšlíme metodické a technické otázky a analyzujeme předmětové vztahy.
3. Projekt – v tomto kroku dochází ke konkretizaci původní myšlenky a shrnutí všech potřebných dat.
4. Realizace – zde dochází k samotné výrobě materiálu a k praktickému ověřování.

## **6.1 Zásady pro vzdělávání žáků se sluchovým postižením**

U žáků se sluchovým postižením je důležité dodržovat zásady, protože pouze za předpokladu správného dodržování zásad budou dobré výsledky kvalitního vzdělávání a rozvoje žáků. Zásadu chápeme jako jakýsi řád, který chceme, aby platil za všech okolností. Potměšil a kol. (2012) nám jmenuje zásady:

1. Názornost – aby vše bylo předváděno tolika smyslům, kolika možno jest. Tedy když máme absenci ke zpětné akustické vazbě, je potřeba zajistit dostatek vizuálních podnětů a důkladné vysvětlení všech jevů.
2. Diferenciaci preferovaného stylu – rodiče společně s dítětem mají právo se rozhodnout, jakým způsobem bude komunikovat dítě a s ním i jeho okolí. Jejich výběr by měla škola respektovat a zajistit formu komunikace. Tato zásada je ukotvena legislativně v zákoně č. 384/2008 Sb. O komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (§1, odst. 2): „*neslyšící a hluchoslepe osoby mají právo svobodně si zvolit z komunikačních systémů uvedených v tomto zákoně ten, který odpovídá jejich potřebám. Jejich volba musí být v maximální možné míře respektována tak, aby měly možnost rovnoprávného a účinného zapojení do všech oblastí života společnosti i při uplatňování jejich zákonných práv.*“
3. Včasnost – je důležitá při odhalení sluchové vady. Je potřeba, aby byla co nejkratší doba mezi narozením dítěte a odhalení sluchové vady.
4. Přiměřená náročnost a důslednost – tato zásada se vztahuje k věku žáka, jeho postižení a schopnostem. Rodiče i učitelé by se měli chovat k žákovi tak, aby u něj rozvíjeli a budovali správné návyky slušného chování.
5. Komunikativnost – je důležité, aby se s dítětem se sluchovým postižením neustále komunikovalo. Každá činnost, kterou dítě dělá, by měla být okomentována. Rovněž každá činnost, kterou pozoruje, by měla být také okomentována. Pomocí komentování se mu bude rozšiřovat slovní zásoba, bude znát názvy předmětů a činností. Snažíme se u dítěte vybudovat to, aby nemělo strach klást otázky, aby chtělo poznávat nové věci a chtělo užívat řeč. Podpora, kterou mu poskytneme, povede k odstranění bariér, kdy dítě nebude mít strach hovořit kdekoliv a s kýmkoliv. Nebude se cítit odstrčené a izolované od společnosti.
6. Výstavba hodnotového systému – touto zásadou je myšleno, aby dítě umělo hodnotit jevy a osoby kolem sebe. Je potřeba slovní zásoba k vyjádření svých názorů.

7. Udržování zrakového kontaktu – tato zásada dbá na to, aby žák pochopil, že „*obličej komunikačního partnera je důležitým zdrojem informací*“ (Potměšil M. a., 2012, str. 22). Je potřeba, aby i učitel tuto zásadu dodržoval, a to v tom smyslu, že vždy bude k žákům mluvit a znakovat směrem k nim.
8. Systematičnost – tato zásada souvisí s výchovou v rodině a s výchovou ve škole. Je důležité, aby výchova v obou prostředích byla jednotná. Je nežádoucí, aby si míchaly jednotlivé styly výchovy. Také z hlediska pojmenovávání je důležitá systematičnost. Ta se totiž promítá do budování komunikačního celku tzn. že doma i ve škole se pojmenovávají jakékoli věci stejně.
9. Rozšiřování pojmové banky – tato zásada souvisí s výstavbou hodnotového systému. Je potřeba, aby žák byl neustále konfrontován s novými pojmy, které mu budou vysvětleny a propojeny s těmi, co už zná.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

Diplomová práce měla už při samotném výběru jasný směr, který se bude ubírat do oboru surdopedie, avšak na počátku bylo její téma stále velmi obecné a nejasné. Konkretizace tématu nastala až při exkurzi na základní škole pro sluchově postižené v Olomouci, kde jsem měla možnost strávit celý den v jedné třídě. Po návštěvě tamní základní školy jsem se zkontaktovala s paní učitelkou, se kterou jsem se poznala na exkurzi, v jejíž třídě probíhala. Konkretizace tématu diplomové práce nastala při dotazu, co by paní učitelka ocenila jako potřebný materiál, který by nejen jí pomohl při výuce. Poté jsem od ní dostala několik tipů a nápadů, které už byly dále konzultovány společně s vedoucím diplomové práce. Následně už byla vybrána a vytvořena témata, jež dala diplomové práci konkrétní cíl a téma.

Poté probíhaly konzultace s vedoucím práce a s třídní paní učitelkou v konkrétní třídě, v které by pak byla realizována praktická část diplomové práce.

Pro žáky se sluchovým postižením existuje málo pomůcek, se kterými by mohli jak učitelé, tak i žáci pracovat. Pomůcky, které jsou a pracují s nimi učitelé, už jsou bohužel staršího vydání a potřebovaly by zrenovovat. Na základní škole, kde byla prováděna praktická část diplomové práce, zde učitelé na 1. stupni pracují buď s Video programy anebo s učebnicemi Základy řeči. Ale pro učitele je to málo materiálu, takže stejně stráví mnoho času tvořením pracovních listů s porozuměním učivu a k následnému procvičení.

## **7 CÍL PRÁCE**

Cílem této diplomové práce je vytvořit didaktické listy pro dané témata, které poslouží k procvičení a upevnění si znaků a nové slovní zásoby. Druhotným a méně důležitým cílem je poskytnout pedagogům inspiraci a pomoci jim při tvorbě didaktických materiálů, které si musí sami neustále vytvářet pro jejich nedostatečnost.

Snahou této práce je, aby vytvořené didaktické listy sloužily pro všechny učitele, kteří se budou danému tématu ve škole věnovat. Jedním ze záměrů je rovněž motivovat další studenty, kteří by vytvořili další didaktické listy na další témata, která usnadní učitelům jejich výuku.

## 7.1 Plán realizace ve třídě

Domluvili jsme se, že bychom praktickou část diplomové práce realizovali v únoru 2024, a tak jsme od září 2023 byli v kontaktu se školou a domlouvali se na konkrétních tématech.

Ve třídě, kde jsem chtěla realizovat diplomovou práci proběhlo pár změn v pedagogických zaměstnancích, a proto jsme chvíli vyčkávali, až se situace stabilizuje a mohu se znovu pustit do plánování. S aktuální třídní paní učitelkou jsme se shodli, že budou vybrána 3 témata z knížky *Základy řeči 2*, ke kterým budou vytvořeny didaktické materiály s cílem jednak upevnit znaky a slova, které jsou využívány v daném tématu, a jednak procvičit učivo týkající se daného tématu. Vybrali jsme témata: nemoci, šatna a jídlo. Tato témata byla zvolena z toho důvodu, že ještě nebyl stanoven přesný termín realizace praktické části v dané třídě, a proto nám přišla vybraná témata vhodná k procvičování kdykoli během školního roku bez ohledu na různá témata, která se vážou např. k ročnímu období či jiným kalendářním událostem. Témata byla vybírána z knihy *Základy řeči pro 2. ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro žáky se zbytky sluchu*. Tato kniha je určena do předmětu český jazyk.

V listopadu a prosinci 2023 byly sepisovány návrhy aktivit, které by byly vhodné k procvičení a upevnění tématu. Přímá realizace praktické části byla naplánována na únor 2024, avšak ze zdravotních důvodů realizace nebyla možná a byl navržen nový termín provedení praktické části – duben 2024 s konkrétními termíny (9.4., 15.4. a 18.4.). V tomto měsíci jsme chvíli hledali dny, kdy bude možné zrealizovat praktickou část diplomové práce, protože u žáků začaly probíhat různé školní aktivity a výlety, které začali plně uskutečňovat při hezkém počasí. Navíc pro mě, jako studentku posledního ročníku, bylo komplikovanější vystihnout termíny, kdy nebudou probíhat zkoušky k ukončení předmětů.

Ve třídě je paní učitelka a paní asistentka. Třída je složena z 6 žáků, z toho jedno dítě je dlouhodobě nemocné, a tak jsme mohli počítat s maximálním počtem 5 dětí. Z důvodu zachování anonymity žáků nebudou v práci zmíněna jejich jména. V práci jsou užity obecné pojmy žák/žáci/dítě/děti. Níže jsou zmíněny pouze stupně postižení daných žáků ve třídě. Každý žák vystupuje pod kódem (číselným označením).

Třída je složena z žáků s těmito stupni postižení:

- žák 1 – lehké sluchové postižení, středně těžký zrak, dlouhodobé zdravotní obtíže, mírné vady řeči (vývojová dysfázie);

- žák 2 – těžká sluchová vada (kompenzace kochleárním implantátem);
- žák 3 – středně těžké sluchové postižení (sluchadla), lehká zraková vada, lehké mentální postižení;
- žák 4 – těžké sluchové postižení (kompenzace kochleárním implantátem), vady řeči a dlouhodobé zdravotní obtíže + mikrodeleční obtíže 16p11.2;
- žák 5 – těžká sluchová vada (kompenzace kochleárním implantátem), středně těžké vady řeči (vývojová dysfázie);
- žák 6 – těžké vady řeči (vývojová dysfázie).

Během března jsme se s paní učitelkou scházeli a konzultovali aktivity do pracovních listů. Prvně jsme měli v plánu, že aktivity zvolíme na jednu vyučovací hodinu, ale nakonec se nám podařilo vymyslet více aktivit, a tak jsme časový plán prodloužili na 2 vyučovací hodiny, tedy 2x 45 minut. Realizace didaktických listů probíhala v předmětu český jazyk. Díky flexibilitě, vstřícnosti a také tomu, že paní učitelka učí žáky na většinu předmětů, jsme občas prohodili předměty toho dne, kdy byla realizována praktická část diplomová práce. Víme, že žáci jsou nejvíc aktivní v prvních dvou vyučovacích hodinách, a tak samotná realizace probíhala vždy v prvních dvou vyučovacích hodinách.

## 7.2 Tvorba didaktického materiálu

Pracovali jsme s knihou *Základy řeči 2*, přesný název: *Základy řeči pro 2. ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro žáky se zbytky sluchu*. 3.vyd. POUL, Jan a Vlasta POULOVÁ., kde byla vybrána témata, která se žáci učí, a tomu byla rovněž uzpůsobena slovní zásoba. Snahou bylo vybrat taková témata, ke kterým je možné se vracet podle potřeby v jakémkoli měsíci či ročním období.

Didaktické listy byly vytvořeny do celku pracovních listů, které byly dány do takového pořadí, aby byly vhodné pro aktuální klima třídy. Vytvoření aktivit a potom sestavení pracovních listů bylo na přípravu náročnější. Bylo potřeba si vytvořené listy vytisknout a zhodnotit je, abychom zjistili a předešli co nejméně negativním vlivům, kterých jsme si při vytváření listů nemuseli všimnout. Hodnotili jsme, jak aktivity vypadají reálně na papíře, také jestli je dostatečná velikost písma, jestli tam, kde mají žáci psát, je dostatek místa pro psaní, zda bude potřeba zdůraznit text nebo slova, která chceme, aby byla pro žáky nepřehlédnutelná. Obrázek, který jsme měli nachystaný na vybarvování a rozstříhání, jsme

použili z internetu. Bohužel při jejich zvětšení pro potřeby v aktivitě se ukázalo, že obrázky nebyly v dobré kvalitě, byly moc rozostřené, a v závěru jsme potřebovali na obrázcích ještě něco málo pozměnit. Nakonec jsme si obrázky, které se nám líbily, vytiskli, a poté si je podle sebe přetvořili a namalovali tak, aby byly dostačující a vhodné pro naše potřeby a nápady.

Při sestavování aktivit jsme chtěli, aby aktivity byly různorodé, a to v tom, že je žáci budou vykonávat různě po třídě. Aby aktivity nebyly jen sedací u lavice, ale aby žáci měli možnost se při aktivitách hýbat (chodit nebo i pobíhat pro třídě). Uskutečňování aktivit bylo proto namyšleno na několika místech ve třídě, např. u tabule, na koberci, v lavici a pak i po celé třídě.

Shodli jsme se, že dvě aktivity budou u každého tématu stejné, protože je to seznámení, s jakými slovíčky a znaky budeme dané dvě vyučovací hodiny pracovat.

Do aktivit jsme volili fond písma Times New Roman a fond Školáček CE. Velikost písma se odvíjela podle potřeby v dané aktivitě (nejmenší velikost 13 a největší 72).

### **7.2.1 Časová náročnost aktivit**

Do aktivit jsme hledali vhodné obrázky znaků. Většina znaků byla nalezena a použita z knih „Učíme se českou znakovou řeč (Růžičková, 1997)“, „Než půjdeme do školy (Růžičková, 2000)“ a „Znakování pro každý den (Růžičková, 2001)“. Znaky, které jsme v knihách nenašli nebo znaky, které uměli žáci znakovat jinak, než jsme našli v knihách, jsme si sami vytvořili. Znaky byly tvořeny podle předlohy, kterou jsme si udělali z obrázků z knížek, kde jsme našli ostatní znaky.

Nákladnost pro realizaci aktivit vidíme jako minimální. Materiály byly tisknuty barevně přes tankovou tiskárnu, kde tisknutí vychází v malých částkách. Jako jedinou finanční „zátěž“ můžeme označit laminování, které bylo zvoleno za cílem trvanlivosti materiálů. Chceme totiž, aby materiál u aktivit, ve kterých nebylo potřeba co vyplňovat, zůstal použitelný i na další jiné aktivity, hodiny a ideálně i na několik let. Laminování jsme udělali u kartiček potřebných k aktivitě slovníček, poté k aktivitě, kde hledali z kartiček dvojice, nebo také u aktivity běhací diktát, kdy jsme zalaminovali kartičky, které žáci hledali po třídě a měli si na nich zapamatovat věty, které na nich byly napsány.



Časová náročnost pro chystání aktivit se odvíjela různě. Záleželo na náročnosti. Například aktivita slovníček, kde jsme měli slovní zásobu, kterou si budeme opakovat, byla časově nejnáročnější, a to z toho důvodu, že jsme museli každý znak najít jednotlivě. Nepřišli jsme na žádný zrychlený způsob, aby se nám podařilo najít vícero znaků najednou. Nejprve jsme chtěli dát pouze slova, pro které bychom našli znak, protože jsme si předtím netroufali sami nakreslit znaky. Nakonec nás to donutilo si některé znaky nakreslit, protože zrovna slova, která bychom do slovníčku nedali, nám přišla důležitá. Následné zpracování do tabulky, kdy jsme nevěděli, jaký font písma zvolit pro psací písmo, aby to bylo pro žáky správně čitelné. Tady nám naštěstí paní učitelka poradila. Chtěli jsme totiž i ke každému znaku obrázek. Velmi zdoluhavé bylo i hledání správných obrázků, jejich následné vkládání do tabulky a celkový estetický vzhled, který byl rovněž důležitý. Jako náročné se ukázalo i sepsání vhodného textu pro aktivitu čtení s porozuměním. Nevěděli jsme, jak tuto aktivitu pojmut, jaký druh textu zvolit, o čem by měl být. Nakonec jsme ke zpracování použili obrázky z knihy *Základy řeči 2*. Text se rozčlenil na dvě varianty, aby byl pro všechny žáky a především aby odpovídal jejím individuálním zvláštnostem nejen věkovým, ale i s ohledem na jejich vývoj.

Aktivita, která nevypadala, že bude tak náročná, ale nakonec jsme si ji sami zkomplikovali, byla aktivita hledání slov. Nejdříve bylo potřeba si rozvrhnout tabulku, v které půjde vidět jak obrázek, tak i číslo a název slova, který by měl být také čitelný. Poté jsme hledali vhodný obrázek pro sklenice, která je z přední strany kartičky. Aktivita se nám zkomplikovala kvůli přílišnému vrstvení papíru, který se nám pak při laminování nezapekl a pak při stříhání na kartičky se nám úplně rozpadl. Z této aktivity jsme ale byli moc nadšení. Při realizaci se ukázalo, že nakonec bavila i samotné žáky. Tato aktivita byla pro ně především jiná v tom, že sice používali psací potřeby, ale ne pořad. Pracovali s baterkou, kterou běžně při vyučování nepoužívají, čímž pro ně aktivita nabyla na atraktivnosti.

Co se na první pohled jevílo jako méně náročné, bylo stříhání, avšak v závěru zabralo také značnou část přípravy na realizaci, protože bylo potřeba hned několik kartiček, které byly užity v aktivitě slovníček, dále ty stejné kartičky byly ještě rozstříhány na části pro hledání dvojic, anebo při aktivitě plácačky, kdy jsme rozstříhávali slova na lístečky.

## 7.3 Popsání aktivit

Nyní si popíšeme jednotlivé aktivity, které jsme použili do didaktických listů.

**Slovník** – slouží pro učitele, žáky i rodiče, aby měli přehled, jaká slovíčka se budou v tématu opakovat. Slovíčka jsou řazena abecedně, která jsou potřebná k danému tématu. Vycházeli jsme z každého tématu tak, že v knize je pro každé téma věnována dvojstránka s obrázky a různými úkoly. Při pohledu na dvojstránku jsme si sepsali, jaká slovíčka se objevují pro konkrétní téma např. při čtení, doplnění slov do vět. Poté jsme si i napsali slovíčka, která nás napadla při pohledu na dvojstránku a mohla by se hodit do slovní zásoby.

Slovník jsme žákům naše dvě vyučovací hodiny nedali, protože jsme si slovíčka společně na začátku hodiny zopakovali, a tak žáci měli přehled o tom, jaká slovíčka děláme. Jako vyučující jsem slovník nepotřebovala, protože jsme si s dětmi společně zopakovali všechna slovíčka. Avšak plánujeme žákům slovník ponechat ve složce společně s pracovními listy při procvičování daných témat jako oporu, viz příloha. č. 1, 8, 14.

### 1. aktivita – slovníček

Slovníček obsahuje čtyři pole. Jedno pole je pro slovo napsané tiskacím písmem, poté je jedno pole pro slovo napsané psacím písmem, třetí pole je pro obrázek vystihující slovo a čtvrté pole je znak daného slova. Když vezmeme řazení zleva, tak je pořadí následující: obrázek, slovo napsané tiskacím písmem, znak slova, slovo napsané psacím písmem.

Nachystat si slovíčka, která jsou potřebná k tématu bylo jednoduché, ale poté byl problém najít správný znak pro naše slovíčko. Pokud se nám podařilo znak najít, byl zpočátku nevhodný, protože žáci ho neznali, a tak jsme museli znaky nakreslit. Všechna slovíčka a znaky jsme zkonzultovali s třídní paní učitelkou, protože ona ví, jaká slova a znaky její žáci znají a umí. Poté jsme měli trochu problém, že ne všechna slova mají konkrétní obrázek, některá slova jsou více abstraktní, a tak jsme spíš více hledali a konzultovali, jestli je tento obrázek vhodný ke slovu.

Z časového hlediska tuto aktivitu pokládáme za nejnáročnější. Znaky jsme hledali v knihách, které jsou se znaky, a tak jejich prohledávání zabralo značnou časovou část. (příloha č. 2)

## **2. Aktivita – hledání dvojic + doplnit obrázek a napsané slovo**

- a. Kartičky, které byly použity na 1. aktivitu Slovníček, mají žáci za úkol najít do dvojice a poté doplnit další dvě kartičky. Tyto kartičky byly vtištěny 3x navíc a poté rozstříhány. Při hledání dvojic hledají žáci dvojici znak + slovo napsané psacím písmem. Poté k tomu doplní obrázek a slovo napsané tiskacím písmem. Žáci pracovali ve dvojicích nebo samostatně. Znaků bylo 24–33, záleželo na slovíčkách daného tématu. Kartičky byly rozděleny vždy do tří hromádek. Tato aktivita byla využita dvěma způsoby: všichni žáci plnili tuto aktivitu a měli jednu hromádku; poté jsme aktivitu využili u žáků, kteří byli v jiných úkolech rychlejší a měli splněno, tak aby se nenudili, nabídli jsme jim další hromádky k procvičení si slovíček.
- b. Jako bonus jsme zkusili s žáky seřadit hromádku kartiček abecedně. Tedy od A do Z. Pokud se někde objevila slova se stejným začátečním písmenem, tak jsme se naučili, že se podíváme, jaké je další písmeno a podle toho se určilo pořadí.

Tyto dvě aktivity byly provedeny při všech třech realizacích k upevnění tématu.

## **3. Aktivita – slovo + znak**

Žáci měli nachystaných 6 vět, které se skládaly ze slov a znaků. Žáci měli nejprve za úkol poznat slova, která jsou ve znacích, ty si pod obrázky napsat a poté na první řádek přepsat všechna slova tak, jak byla uvedena popořadě. Na druhém řádku se poté snažili ze slov utvořit větu. Slova, která byla napsaná, nebyla napsaná v infinitivu, ale byla napsaná ve tvaru, který se hodil do věty. (příloha č. 3)

## **4. Aktivita – běhací diktát**

Každý žák dostal pracovní list, kde byly linky, prázdná kolečka a znaky, které obsahovaly barvy. Každý z žáků musel nejprve poznat, co daný znak představuje za barvu, a poté si prázdné kolečko vybarvili podle jimi určené barvy. Pak žáci chodili po třídě a hledali kartičku s danou barvou. Na jedné kartičce byla napsána jedna věta. Žáci si zapamatovali buď část věty, nebo celou větu a šli si ji zapsat do svého pracovního listu. U žáků jsme kontrolovali, jestli mají větu správně napsanou. Kladli

jsme jim na srdce, že to není závod, nevyhraje nejrychlejší, ale jde nám o správnost a pečlivost. Věty jsme vybírali tak, aby odpovídaly dostatečné náročnosti žáků. Počet slov větě byl maximálně 5 slov. Střídaly se věty jak oznamovací, tak i tázací a rozkazovací. Věty souvisely s tématem hodiny. (příloha č. 4)

#### **5. Aktivita – čtení s porozuměním**

Při této aktivitě jsme prvně měli nachystanou jednu variantu textu, která byla předložena na kontrolu paní učitelce, zda je text vhodný pro všechny žáky. Tady nám paní učitelka řekla, že je potřeba udělat druhou variantu textu, která bude jednodušší. Po přečtení textu jsme s žáky odpovídali společně na otázky, které byly pod textem napsané. Byla zde i otázka, na kterou se mohlo odpovědět různě, protože nebyla v textu přesně napsána. Tím jsme si zkontrolovali, že žáci věděli, o čem čtou, že textu rozumí. (příloha č. 5 + příloha č.6)

#### **6. Aktivita – poskládat – nalepit – vybarvit**

Žáci měli za úkol poskládat rozstříhaný obrázek, který pak nalepili na papír a poté podle zadání vybarvili. U žáků jsme chtěli, aby správně nalepili ústřížky obrázků a dbali na nepřetahování při vybarvování. Po nalepeném obrázku vybarvovali obrázek podle instrukcí. Instrukce „kniha na stole je červená“. Na obrázku kniha není nakreslená, tak jsme čekali, jak budou žáci reagovat, ale oni automaticky nakreslili knihu na stůl. Takže si hravě s instrukcí poradili. Tuto aktivitu žáci nestihli v hodině, měli hotovou tak půlku, proto si ji po domluvě s paní učitelkou dodělávali v jiné hodině. Zde jsme pozorovali, jak pečliví žáci jsou při lepení a vybarvování. (příloha č. 7)

#### **7. Aktivita – poznej znak a přiřad' správně**

Tato aktivita byla zaměřena na znaky, jak si žáci znaky pamatují. Pracovní list byl tvořen z obrázku z knihy Základy řeči 2, ke kterému jsme doplnili znaky a kolečka, do kterých vepisovali čísla. Číslo bylo u šipky, která vedla z obrázku a poté bylo číslo vepsáno do kolečka u znaku. Poznávání znaků může být náročné, přestože

víme, jaký znak je pro dané slovo, tak v nakreslené podobě vypadá jinak a může žáky zmást. (příloha č. 10)

### **8. Aktivita – To je/jsou**

V této aktivitě žáci psali věty. Aktivita měla dvě části, kdy v první části měli kreslený obrázek, který pak ve větě napsali slovem, a v druhé části byl znak slova, který také přepsali ve větě slovem. Ptali jsme se jich otázkou: „Co je to?“ a žáci na daný řádek odpovídali např.: „To je bunda. /To jsou boty.“ Bylo potřeba, aby si uvědomili správný tvar slova. (příloha č. 11)

### **9. Aktivita – obrázek s úkoly**

V další aktivitě měli žáci vybarvit obrázek podle zadání. U jedné věty jsme se shodli, že měla být napsaná jinak, protože žáky zmátla. Věta byla špatně zformulována, z přečtení nešlo jednoznačně pochopit, který chlapec je myšlen. Žáky jsme si tedy pohlídali, aby právně určili chlapce, kterého mají vybarvit. Pracovali samostatně a vedli si moc dobře. Jeden žák nemá rád vybarvování a obrázek se snažil vybarvit nějak podle sebe, a proto tomuto žákovi byla věnována zvýšená pozornost, aby pracoval přesně podle pokynů (u žáka jsme seděli a pozorně si s ním četli zadání a dohlíželi, že dělá, co má). Při sestavování této aktivity doporučujeme udělat si a vybarvit rovněž pracovní list podle pokynů, jak jsme napsali žákům, abyste se vyvarovali chyby, a nezmátli tak žáky špatnými pokyny, které nebudou schopni na obrázku udělat.

Až měli žáci vybarvený obrázek podle instrukcí, šli si vybrat na koberec slovo, které mělo splňovat určitý počet písmen. Vybrané slovo pak napsali do papírů, které držely děti na obrázku. (příloha č. 12)

### **10. Aktivita – plácačky**

Tuto aktivitu jsme měli nějak teoreticky namyšlenou, ale prakticky to nebylo možné úplně zrealizovat, a tak jsme v hodině zaimprovizovali a trochu ji za pochodu předělali. Žáky jsme rozdělily do dvou družstev, ten, kdo stál první v řadě, měl lepačku. Na tabuli byly rozmístěny obrázky se znaky. Ti, co měli lepačku, si přečetli slovo, které jsme jim ukázali, a snažili se zaplácnout správný obrázek se znakem. (příloha č. 13)

### **11. Aktivita – doplňování sloves**

Žáci dostali pracovní list, ve kterém doplňovali sloveso JÍST ve správném tvaru. Tato aktivita byla rozdělena na dvě varianty. V první variantě doplňovali slovesa „JÍ/PIJE“ do vět. V první variantě bylo zapotřebí si uvědomit, jestli potravina, která se ve větě vyskytuje, je k jídlu nebo k pití. Ve druhé variantě vybírali z nabídky dvou sloves, které byli ke každé větě. Šlo nám o to, aby si žáci uvědomili osobu, která je ve větě a podle toho doplnili správný tvar slovesa. U druhé varianty jsme nejprve chtěli udělat nabídku sloves nad větami, aby si žáci vybírali ze všech sloves, ale přišlo nám to náročnější, a tak jsme raději zvolili variantu, kdy vybírali ze dvou sloves pro každou větu. (příloha č. 16)

### **12. Aktivita – přesmyčky**

Žáci měli za úkol z pomotaných písmen poskládat slova tak, aby byla smysluplná, abychom věděli my, a i oni sami si tím byli jisti, že tato slova existují. Samozřejmě jsme použili slova, která žáci znali. Jelikož jsme tušili, že pro někoho může být tato aktivita náročnější, nechali jsme pomocnou nabídku slov. Když jsme však při uskutečňování aktivity viděli, že někdo to zvládne bez nabídky, domluvili jsme se s ním, že mu ji zakryjeme a on si to pak na konci podle ní zkontroluje. (příloha č. 17)

### **13. Aktivita – HAD – rozdělování slov**

Žáci dostali další pracovní list, ve kterém rozdělovali písmena na slova pomocí rozdělovací čáry. Na konci poté odpověděli na otázku a my jsme si tím zkontrolovali, zda žáci našli stejný počet slov. Při této aktivitě žáci hned věděli, co mají dělat, a tak jsme je nechali samostatně pracovat. (příloha č. 18)

### **14. Aktivita – hledání slov**

Každý z žáků dostal baterku. Pokračovali na pracovním listu, kde dělali předchozí aktivitu. Žáci zde měli napsaná čísla. Jejich úkolem bylo chodit s baterkou po třídě ke třem hromádkám, které tam byly rozmístěny. Hromádky byly na zemi, byly to rozházené kartičky, na které měli posvítit baterkou a tím zjistit, co je tam za obrázek, jaké číslo má obrázek a také tam měli vyobrazeno, jak se dané slovo/obrázek píše. Důležité bylo pochopit princip, jak si mají posvítit na obrázek, aby viděli to, co je potřeba. Slovo/obrázek, které našli, si pak napsali do PL.

Doporučení: kartičky s obrázky se měly skládat jen ze dvou papírů. Na prvním papíře je vytisknutá zavařovací sklenice a na druhém papíře je obrázek s číslem a s napsaným slovem. Při laminování mně přišlo, že to moc prosvítá, tak jsem přidala mezi tyto dva papíry ještě jeden prázdný papír. Bohužel když jsem po laminování rozstříhávala obrázky na kartičky, tak se mi od sebe odlepily a vůbec na sobě nedržely. Musela jsem pak použít lepidlo a izolepu a papíry k sobě slepit.

Jako další tip bychom mohli zkusit ten druhý papír, kde je obrázek, číslo a napsané slovo vytisknout na tvrdý papír. Protože papír z druhé strany prosvítal a když žáci zjistí, že nemusí používat baterku a stačí pouze otočit ten papír, tak si usnadní o něco málo práci s hledáním správné kartičky.

Až měli všechna slova vypsaná, zkusili si vytvořit svého hada ze slov. Vytvoření svého hada ze slov bylo pro ně komplikovanější na pochopení. Nakonec se jim to podařilo. Poté dali své hady svým spolužákům a každý zkusil rozdělit hada na slova. Zkusili si, že je potřeba napsat každé písmeno tak, aby jej ostatní s přehledem poznali. (příloha č. 19)

### **15. Aktivita – TEN, TA, TO**

Tato aktivita se nestihla. Žáci zde měli za úkol z hada, ve kterém hledali slova, vybarvit každé slovo barvičkou (modrá TEN, červená – TA, žlutá – TO). Slova měli vybarvit tak, jak si na dané slovo ukáže, jestli TEN, TA, nebo TO. (příloha č. 20)

## **7.3.1 Průběh realizace praktické části**

Třídní paní učitelka i paní asistentka byly přítomny při realizaci praktické části v hodinách u žáků 3. ročníku. Aktivity jsme měli před realizací nějak naplánované, jak bychom chtěli, aby za sebou v hodinách šly. Ale zůstali jsme otevření situaci, kdy uvidíme, v jakém rozpoložení a s jakou energií budou žáci ten den reagovat. Snažili jsme se, aby aktivity byly pospolu v pracovních listech. Když jsme použili jednu aktivitu z jednoho pracovního listu, a poté jsme šli na jiný pracovní list, a pak se zase vrátili na předchozí pracovní list, žáky to nemátlo. Myslíme si, že jeden z důvodů byl ten, že vždy po aktivitě jsme jim buď pracovní list vzali nebo jim řekli, ať ho dají bokem a dali žákům druhý

pracovní list. Při první realizaci jsme úplně nedomysleli podepsání papírů, abychom tam žákům nachystali linku pro jméno, ale poradili jsme si – podepsali se na kraj papíru.

Pracovní listy byly žákům rozdávány s jednou velkou obavou a to, zda budou mít dostatek prostoru pro psaní na linky. Řešili jsme neustále problém, zda jsou linky od sebe dostatečně vzdálené, zda jsou dostatečně dlouhé a jestli je jich tam dostatečné množství. Paní učitelka nás upozornila, že někteří žáci píšou na široko a je pro ně potřeba více prostoru pro psaní. Nedělali jsme však dvě varianty pracovních listů jen kvůli linkám, ale snažili jsme se rovnou udělat tolik místa, kolik nám bylo v pracovním listě umožněno. A když jsme viděli, že někdo potřeboval více místa na psaní, byli jsme připraveni mu ukázat, kde má dál v psaní pokračovat.

### **První část realizace praktické části diplomové práce**

**První realizace** praktické části proběhla v úterý **9. dubna 2024**. Výuka pod mým vedením proběhla v prvních dvou vyučovacích hodinách.

#### **9.4. úterý**

Počet žáků: 4, pouze chlapci

Ve třídě mají asistentku pedagoga.

Pro první realizaci jsme si zvolili téma: **NEMOCI**.

Začátek hodiny si vede třídní paní učitelka. Mají své rituály, do kterých nechci zasahovat. Na začátku hodiny žáci určují den, měsíc, datum, počasí, rok a jaký den byl včera a bude zítra. Poté ještě lepí svá jména ke třem smajlíkům (buď k usměvavému, neutrálnímu nebo smutnému). Je vybraný jeden žák ze třídy, který se ptá každého spolužáka i učitele a asistentky pedagoga, proč je usměvavý, smutný nebo neutrální.

Poté následuje na rozehrání tanečně pohybová aktivita formou Just dance. A pak už následuje učení. První den bylo představení žáků se mnou se studentkou, která si za nimi přišla vyzkoušet různé aktivity. Tím mi paní učitelka předává vedení výuky.



### **Aktivita s kartičkami – slovníček**

Na koberci si společně ukážeme všechny kartičky, řekneme si slova a zaznakujeme si je. Snažili jsme se mít stejné znaky pro slova, která děti znají. Někdy se stalo, že jsme daný znak nenašli, a tak jsme jej museli sami vytvořit.

### **Aktivita – slovo + znak**

Další aktivitou byl pracovní list, který obsahoval slova a znaky a žáci měli za úkol na jeden řádek přepsat si slova a poté se snažili z daných slov utvořit větu. Slova, která byla napsaná, jsme dali do požadovaného tvaru, který byl vhodný do věty. Při této aktivitě jsme žákům lehce pomáhali, nebyla to úplná samostatná práce. Ze začátku bylo důležité, aby pochopili princip plnění úkolu, a poté jsme pomáhali určit správný tvar slova. Při této aktivitě se zapojovaly paní učitelka i paní asistentka. Stala se nám situace, kdy paní učitelka pochopila význam věty jinak, než jsme zamýšleli. Pro příště bychom zvolili strategii mít vytištěnou vyplněnou verzi, která by sloužila jako podpora pro správné tvoření vět. I když alespoň nás to poučilo, že věta se dá pochopit a napsat i více způsoby, ale význam věty zůstane stejný nebo podobný.

### **Aktivita – kartičky se znaky**

Protože jsme se na další aktivitu chtěli posunout, až budou mít všichni žáci hotovo, dali jsme žákům kartičky s napsaným slovem a znak daného obrázku a měli za úkol najít dvojice a ke dvojicím doplnit obrázek a slovo napsané v tiskacím písmu. Žáci pracovali samostatně nebo ve dvojici, záleželo, jak měli hotovou předešlou aktivitu.

Přestávka 10 minut.

## **2. vyučovací hodina**

### **Aktivita – běhací diktát**

Každý z žáků dostal pracovní list, kde jsou obrázky ve znakovém jazyce, ty označovaly barvy. Potom tam byla linky a prázdná kolečka. Kolečka měli za úkol si vybarvit podle dané barvy, která byla ve znakového jazyka. Poté chodili po třídě a hledali kartičku s danou barvou. Měli za úkol si zapamatovat větu, záleželo na nich,

jestli si zapamatují celou větu nebo jen kousek. Důležité bylo ji napsat na linku k dané barvě. Dbali jsme na to, aby žáci měli větu napsanou správně jak z pohledu gramatiky, tak i z pohledu interpunkce.

### **Aktivita – čtení s porozuměním**

Jako další aktivitu v hodině jsme si dali čtení s porozuměním. Byly nachystané 2 varianty textu, jedna jednodušší, kterou měl jeden žák, a ostatní žáci měli o trošku náročnější variantu textu. Žáci při čtení používali čtecí okénko. Text jsme si společně přečetli a pak jsme i společně odpovídali na otázky. Žák, který měl jednodušší variantu textu, pracoval s paní učitelkou a potom mezi sebou odpovídali na otázky.

### **Aktivita – poskládat + nalepit + vybarvit**

Jako poslední aktivitu si žáci poskládali rozstříhaný obrázek, který pak nalepili na papír a poté podle zadání vybarvili. Tuto aktivitu žáci nestihli v hodině, měli hotovou tak půlku, proto si ji po domluvě s paní učitelkou dodělávali v jiné hodině. Tato aktivita některé žáky nadchla, některé moc nebavila, a to z důvodu, že nemají rádi vymalovávání. To, že se aktivita nestihla v hodině, nám nevadilo.

Během druhé vyučovací hodiny (při čtení s porozuměním) nám přišli do třídy údržbáři, kteří řešili topení. Pro děti je to vždy moment, kdy se nedokážou soustředit na práci a museli jsme je nechat pozorovat údržbáře. Údržbáři nebyli dlouho ve třídě, takže jsme pak mohli pokračovat v práci.

### **Reflexe s paní učitelkou**

S paní učitelkou jsme se po těchto dvou vyučovacích hodinách pobavily o tom, jak se nám to líbilo, jak já jsem se při učení cítila, jaké aktivity byly fajn, co by se dalo zlepšit atd. Např. aktivita běhací diktát žáky moc bavila. Měli u toho dostatek pohybu, nebylo to pro ně pouze sezení a šlo na nich vidět, že takové aktivity mají rádi.

Na čem jsme se společně shodly bylo to, že kdyby tyto aktivity byly použity hned po probrání daného tématu, tak slouží dobře k upevnění a procvičení slovíček z tématu. Pokud se žáci vrací k učivu, které už dávno předtím probírali, tak zpočátku

necháпали, proč se k němu vrací. Žákům muselo být vysvětleno, že jako studentka si zde zkouším a ověřuji aktivity, které by mohly být vhodné k opakování učiva, které už probrali.

Moje pocity z učení byly smíšené, byla jsem ráda, že učím. Jediné mínus jsem viděla na tom, že nevím přesně, jak žáci fungují, který žák má jaké nedostatky a jak s nimi pracovat. Toto jsem se během učení snažila pochopit a podle toho reagovat.

### **Druhá část realizace praktické části diplomové práce**

#### **15.4. pondělí**

Žáků: 5 – z toho 1 dívka a 4 chlapci

Téma: ŠATNA

Společně s paní učitelkou na začátku hodiny si žáci určují den, měsíc, datum, počasí, rok a jaký den byl včera a jaký den bude zítra. Poté ještě lepší svá jména ke třem smajlíkům (bud k usměvavému, neutrálnímu nebo smutnému). Je vybrán jeden žák ze třídy, který se ptá každého spolužáka i učitelů, proč je veselý, smutný nebo něco mezi = neutrální.

Poté následuje na rozehrání tanečně pohybová aktivita formou Just dance.

#### **Aktivita s kartičkami – slovníček**

Jako první aktivitu jsme měli kartičky s obrázkem slova, s textem, jak se slovo píše v tiskacím a psacím písmu a také znak slova. Po projití všech slov jsme si s žáky spočítali, kolik slov jsme si pro dnešní den zopakovali.

#### **Aktivita – poznej znak a přiřaď správně**

Další aktivita byla – poznej znak a přiřaď k obrázku. Obrázek jsme použili z knihy Základy řeči 2 a k tomu jsme dotvořili bubliny a vložili znaky. Tady jsme žákům nechali vlastní kreativitu, a tak si mohli jakkoli očíslovat obrázky. Šlo nám o to, by je správně spojili do dvojice. Když si s některým znakem nebyli jistí, tak se žáci zeptali buď nás, nebo jsme jim nabídli možnost podívat se do kartiček ze Slovníčku.

### **Aktivita – To je/jsou**

V této aktivitě si procvičili žáci sloveso je/jsou. Aktivita měla dvě části. V první části měli kreslené obrázky slov, které pak ve větě napsali slovem, a v druhé části měli znak slova, který pak také přepsali ve větě slovem. Byla slova, u kterých si nebyli jisti, jestli dát *je* nebo *jsou*, tak jsme si s nimi zkusili říct obě varianty a poté jsme je navedli, že je například na konci tvrdé Y, takže tam bude sloveso jsou.

Přestávka 10 minut

## **2.vyučovací hodina**

### **Aktivita – obrázek s úkoly**

Žáci měli vybarvit obrázek podle zadání. U jedné věty jsme se shodli, že měla být napsaná jinak, že žáky zmátla. Byla to věta: „*Chlapec, který je mezi dívkou a chlapcem v pružovaném tričku, má oranžové tričko.*“ Nebylo zde správně pochopeno, o kterého chlapce se na obrázku jedná.

A tak bylo potřeba na žáky dohlédnout, aby obrázek správně vybarvili. Při této činnosti jsme nechali žáky samostatně pracovat a vedli si moc dobře. Jeden žák nemá rád vybarvování, snažil se to vybarvit spíše podle sebe, proto bylo nutné u tohoto žáka sedět a pozorně si s ním číst zadání a dohlížet na to, že dělá, co má.

Po této aktivitě nám přišly do třídy studentky z vysoké školy, což bylo pro děti velkým rozptýlením.

Až měli žáci vybarvený obrázek podle instrukcí, šli si vybrat na koberec slovo, které mělo splňovat určitý počet písmen. Jimi zvolené slovo pak napsali do papírů, které držely na obrázku děti.

### **Aktivita – plácačky**

Tuto aktivitu jsme měli nějak teoreticky namyšlenou, ale prakticky to nebylo možné úplně zrealizovat, a tak jsme museli zaimprovizovat a trochu aktivitu předělat. Žáky jsme rozdělili do dvou družstev, ten, kdo stál první v řadě, měl lepačku. Na tabuli byly rozmístěny obrázky se znaky. Ti, co měli lepačku, si přečetli slovo, které jsme jim ukázali a snažili se zaplácnout správný obrázek se znakem.

Pro příště je potřeba mít větší obrázky se znaky, protože my jsme měli menší a nebylo to dostačující. Rovněž i napsaná slova je potřeba mít ve větším písmu, doporučujeme alespoň velikost 72. My jsme měli obrázky přichycené na tabuli magnetem. Jak byly děti v zápalu boje, tak většinou obrázky strhly k zemi. Pro příště bychom doporučili mít nachystanou powerpoint prezentaci, kde bude směs obrázků a jen se ukáže napsané slovo a žáci budou plácát obrázek na tabuli. Byli jsme rádi, že děti hra bavila. Brali ji soutěživě, ale ne tak, aby zjišťovali, který tým je první.

### **Aktivita – kartičky se znaky**

Jako poslední aktivitu jsme žákům rozdali obrázek a slovem napsaný obrázek. Jejich úkolem bylo k tomu najít správný znak. Všechny znaky byly rozmístěny na koberci před lavicemi. Každý žák hledal 3 obrázky se znaky.

### **Reflexe s paní učitelkou**

U první aktivity slovníčku jsem měla strach, že počet slov, které si s žáky zopakujeme, nám zabere moc času a samotná délka aktivity tak bude pro žáky příliš dlouhá. Nakonec počet slov a délka aktivita byla ještě v normě, žáci se soustředili. Velmi jsem ocenila, že se aktivity s námi účastnila jak paní učitelka, tak i paní asistentka. Aktivita poznej znak a přiřaď byla pro mnohé žáky snadným úkolem. I když šlo vidět, že přeci jen podle znaku poznat co je to za slovo, bylo občas složité, protože samotné znaky jsou občas komplikované pro pochopení. V další aktivitě se žákům dařilo, snažili se pracovat samostatně.

Byla jsem ráda, že když si žáci s něčím nevěděli rady při jakékoli aktivitě, chodili se ptát za mnou. Po přestávce jsme pokračovali a tady jsem byla velmi mile překvapena, jak žáci dobře zvládli vybarvovat obrázek podle instrukcí. V popisu aktivity při realizaci hodiny je výše uvedeno, že jednu větu jsme špatně naformulovali. Naštěstí jsme si toho všimli hned při zahájení práce (byla to hned první věta), a tak jsme si správnost úkolu pohlídali. S touto aktivitou jsem byla moc spokojená. Aktivitu placáčky jsem měla v hlavě namyšlenou a těšila se na její realizaci, ale nakonec mě tato aktivita trochu zklamala, protože nadšení žáků postupně opadávalo a nebylo už tak velké jako to mé. Pro příští realizaci bych si tuto aktivitu vyzkoušela ještě i s někým dalším (třeba v domácím prostředí), abych viděla, jak na to

reagují i druzí. Ale je to poučení pro příště. Jako poslední aktivitou byly kartičky se znaky, kde jsme pracovali společně, ale i samostatně na koberci. Aktivita vycházela časově velmi hezky do konce hodiny, avšak jsme se při ní malinko zdrželi, a tak jsme vzali malý kousek přestávky. Zazvonilo nám během aktivity a chyběli nám ještě dva žáci, aby ukázali své znaky. Na žácích šlo vidět, že už jsou netrpěliví, protože zvonilo a už chtěli jít na svačinu, které se za pár minut dočkali.

Musím říct, že tento den se mi pracovalo s žáky lépe než při první realizaci. Důvodem byl určitě stres a nervozita, které byly u prvního dne větší než u tohoto. Měla jsem velkou radost z toho, jak žáci pracovali, byli velmi šikovní. Rovněž jsem byla spokojena i s přípravou a realizací aktivit pro tyto hodiny, až na jednu z mého pohledu lehce nevydařenou aktivitu (aktivitu by chtělo rozhodně lépe propracovat a vyzkoušet nanečisto s vícero lidmi), byly připraveny a provedeny pěkně. Paní učitelka hodnotila hodiny i aktivity velmi pozitivně, což jsem bylo moc ráda. Shodly jsme se, že kdyby to opět probíhalo hned po výkladu učiva, mají tyto aktivity dobrý vliv pro upevnění slovní zásoby, znaků a učiva.

### **Třetí část realizace praktické části diplomové práce**

#### **18.4. čtvrtek**

Počet žáků: 3 chlapci

Téma: **JÍDLO**

Dnes přišlo velmi málo žáků, důvodem byla asi střevní viróza. Žáci ráno přišli velmi unavení, důvodem mohl být výlet se školní družinou, ze kterého se vraceli později a který proběhl o den dřív tedy ve středu.

Společně s paní učitelkou na začátku hodiny si žáci určují den, měsíc, datum, počasí, rok a jaký den byl včera a jaký den bude zítra. Poté ještě lepí svá jména ke třem smajlíkům (buď k usměvavému, neutrálnímu nebo smutnému). Je vybráný jeden ze třídy, který se ptá každého spolužáka i učitelů, proč je veselý, smutný nebo něco mezi = neutrální. Většina žáků si vybrala smutného smajlíka, a to z toho důvodu, že jim přišlo málo spolužáků do školy a byli z toho smutní. Pak si vybrali i neutrálního smajlíka, jeden důvod měli stejný jako ti žáci, co si vybrali smutného

smajlíka, ale na druhou stranu byli rádi, že jsem za nimi přišla já, studentka, a učila se s nimi.

Poté následuje na rozehrání tanečně pohybová aktivita formou Just dance.

### **Aktivita – slovníček**

Jako první aktivitu jsme měli kartičky s obrázkem slova, s textem, jak se slovo píše v tiskacím a psacím písmu a také znak slova. Po projití všech slov jsme si s žáky spočítali, kolik slov jsme si pro dnešek zopakovali.

### **Aktivita – doplňování sloves**

Poté žáci dostali pracovní list, ve kterém doplňovali sloveso JÍST ve správném tvaru. Tato aktivita byla rozdělena na dvě varianty. V první variantě doplňovali slovesa „JÍ/PIJE“ do vět. V první variantě bylo zapotřebí si uvědomit, jestli potravina, která se ve větě vyskytuje, je k jídlu nebo k pití. Ve druhé variantě vybírali z nabídky dvou sloves, která byla ke každé větě. Šlo nám o to, aby žáci si uvědomili osobu, která je ve větě a podle toho doplnili správný tvar slovesa.

### **Aktivita – přesmyčky**

Jako další aktivitu měli žáci za úkol z přesmyček seskládat správná slova. Měli možnost nabídky slov, kde byla správně napsaná slova. Jeden žák to zvládl bez nabídky slov, zbylí dva žáci používali pomocnou nabídku slov.

Přestávka 10 minut

## **2.vyučovací hodina**

### **Aktivita – HAD – rozdělování slov**

Žáci dostali další pracovní list, ve kterém rozdělovali písmena na slova pomocí rozdělovací čáry. Poté odpověděli na konci na otázku a my jsme si tím zkontrolovali, zda žáci našli stejný počet slov.

### **Aktivita – hledání slov**

Každý z žáků dostal baterku. Pokračovali na pracovním listu, kde dělali předchozí aktivitu. Žáci zde měli napsaná čísla. Jejich úkolem bylo chodit s baterkou po třídě ke třem hromádkám, které tam byly rozmístěny. Hromádky byly na zemi, byly to rozházené kartičky, na které měli posvítit baterkou a tím zjistit, co je tam za obrázek, jaké číslo má obrázek a také tam měli, jak se to slovo/obrázek píše. Kartičky byly rozloženy na koberci, část kartiček byla před lavicemi, další hromádka byla u oken a třetí hromádka byla u šanonů žáků. Důležité bylo pochopit princip, jak si mají posvítit na obrázek, aby viděli to, co je potřeba. Slovo/obrázek, které našli, si pak napsali do PL.

Až měli všechna slova vypsaná, zkusili si vytvořit svého hada ze slov. Vytvoření svého hada ze slov bylo pro ně komplikovanější na pochopení. Nakonec se jim to podařilo. Poté dali své hady svým spolužákům a každý zkusil rozdělit hada na slova.

### **Aktivita – TEN, TA, TO**

Tato aktivita se nestihla. Žáci zde měli za úkol z hada, ve kterém hledali slova, vybarvit každé slovo barvičkou (modrá TEN, červená – TA, žlutá – TO). Slova měli vybarvit tak, jak si na dané slovo ukáže, jestli TEN, TA, nebo TO.

### **Rozloučení a poděkování s žáky**

Na závěr hodiny jsem se s žáky rozloučila a poděkovala jim. Také jsem poděkovala paní učitelce za její vlídnost, laskavost a pozitivní energii, kterou mi dávala.

### **Reflexe s paní učitelkou**

Dnešní den byl zvláštní. Byl to poslední den, kdy jsem realizovala praktickou část diplomové práce. Musím říct, že jsem věděla, že mi žáci budou chybět, učilo se mi zde moc dobře. Byla jsem ve třídě spokojená. Trochu jsem byla smutná, že jsme měli ve třídě jen 3 žáky kvůli řádicí viróze, ale snažili jsme se společně si den užít. Pro toto téma jsme měli zvolené aktivity, které žáci plnili rychle. Byla jsem z té rychlosti překvapená, ale pak jsme se s paní učitelkou bavily, že to bylo tím, že jsou žáci ve třídě jen 3. Zprvu mě ta rychlost zarazila, ale nakonec jsem byla i ráda, protože jsem se na konci druhé vyučovací hodiny



stihla s žáky i rozloučit a poděkovat jim, že jsem s nimi zde mohla trávit pár vyučovacích hodin a že byli ochotni se mnou spolupracovat a projevit snahu v hodinách.

U aktivit se žákům dařilo, snažili se pracovat samostatně. Těšila jsem se, až přijdeme k části, kdy budou žáci hledat kartičky s číslem, které potřebují. Z této aktivity jsem byla moc nadšená, když jsem ji vymyslela, těšila jsem se, až ji budou žáci dělat. Co u této aktivity trochu zadržlo, byla část, kdy slova, která našli v kartičkách, měli přepsat na papír a vytvořit z těch slov svého hada. Myslela jsem si, že když uvidí, jak při předchozí aktivitě měli nachystaného hada a v něm oni hledali slova, že pro ně poté bude jednoduché vytvořit svého hada z jiných slov. To se úplně nepovedlo a trochu jsme bojovali se splněním úkolu.

## ZÁVĚR

Učitelé žáků osob se sluchovým postižením mají málo materiálů, které slouží nejen k procvičování, ale i upevňování znaků, slovní zásoby a učiva. Didaktické materiály jsme se rozhodli vytvořit do předmětu český jazyk. Pracovali jsme s knihou *Základy řeči 2*, kdy tato kniha je staršího vydání a používá slova, která jsou už v dnešní době a nepoužívají se. Snažili jsme se zachovat koncept slov, která jsou používána v knize, ale zároveň jsme pracovali se slovní zásobou, jakou mají žáci v dnešní době. Knihu *Základy řeči 2* používají žáci 2. ročníku. My ji použili u žáků 3. třetího ročníku, kdy sloužila k procvičení. Soudíme, že vytvořené didaktické listy lze použít kdykoliv u žáků, aby posloužili jako opakování toho, co už umí a znají. Zvolili jsme témata, která se dají kdykoliv během roku zopakovat. Snažili jsme se volit různorodost aktivit, aby žáci aktivity prováděli jak na lavicích, tak na koberci, u tabule a po celé třídě. Tento záměr se nám podařilo naplnit.

V teoretické části byly vymezeny pojmy sluchové postižení, klasifikaci poruch sluchu, dále byla popsána historie výchovy a vzdělávání osob se sluchovým postižením jak ve světě, tak v českých krajích a poté byla zmíněna konkrétně na Střední škole, základní škole a mateřské škole pro sluchově postižené v Olomouci. Dále byly představeny vzdělávací metody, které provázely historii vzdělávání i provázejí i současnost vzdělávání osob se sluchovým postižením. Práce se zaměřila i na specifika komunikace, která jsou potřeba uplatnit u osob se sluchovým postižením. Ve stručnosti byly specifikovány i vyučovací metody a byly vymezeny didaktické prostředky.

Praktická část byla věnována popisu didaktických listů, jejich tvorbě a realizaci. V práci se uvádí, jak bylo promyšleno sestavování didaktických listů, kdy proběhla realizace praktické části a jak jednotlivé aktivity fungovaly. Dále byla zmíněna finanční náročnost didaktických listů a především byla popsána časová náročnost nejnáročnějších aktivit. Přílohy diplomové práce obsahují didaktické listy a také jejich zpracování žáků během realizace.

Doufáme, že didaktické listy poslouží učitelům pro procvičení a upevnění těchto témat a namotivují další milovníky oboru surdopedie ke spolupráci se školami osob se sluchovým postižením a k vytvoření dalších podobných didaktických listů, které se budou hodit nejen jim pro splnění napsání závěrečné práce, ale poslouží i pedagogům buď jen pro inspiraci nebo pro použití v hodinách.

# SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

## Knižní literatura

- Barešová, J., & Hrubý, J. (1999). *Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené v MŠ a ZŠ*. Praha: Septima.
- Czumalová, A. (2008). *Tlumočník jako most komunikace mezi slyšícím zdravotníkem a neslyšícím pacientem*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.
- Čermák, F. (2001). *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum.
- Černý, J. (1998). *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico.
- Černý, L., & In: Neubauer, K. a. (2018). *Sluch - fyziologie a patologie*. In: *Kompéndium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál.
- Evans, L. (1982). *Total Communication: Structure and Strategy*. Washington D. C.: Gallaudet Colledge Press.
- Evans, L. (2001). *Totální komunikace, struktura a strategie*. Hradec Králové: Pedagogické centrum.
- Gregory, S., Knight, P., & McCracken, W. (2001). *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hádková, K. (2016). *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Pedagogická fakulta univerzity Karlovy.
- Hložek, Z. (2012). *Základy audiologie pro speciální pedagogy; 1. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého.
- Horáková, R. (2012). *Sluchové postižení: uvod do surdopedie*. Praha: Portál.
- Hrubý, J. (1997). *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu, 1. díl*. Praha: Septima.
- Hrubý, J. (1998). *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 2. díl*. Praha: Septima.
- Hrubý, J. (1999). *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 1. díl*. Praha: Septima.
- Hrubý, J. (2010). *Úvod do výchovy a vzdělávání sluchově postižených. Část 1*. Praha: Tiché učení.
- Jabůrek, J. (1998). *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima.

- Janotová, N. (1996). *Reedukace sluchu sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha: Septima.
- Komorná, M. (2008). *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.
- Kosinová, B. (2008). *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina - kultura neslyšících*. 2. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.
- Krahulcová, B. (2001). *Komunikace sluchově postižených*, 2. vyd. Praha: Karolinum.
- Krahulcová, B. (2002). *Komunikace sluchově postižených*. 2. vyd. Praha: Karolinum.
- Krahulcová, B. (2003). *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum.
- Krahulcová-Žatková, B. (1996). *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha: Karolinum.
- Langer, J. (2008). *Znakový jazyk jako prostředek komunikace mezi učitelem a žákem*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Langer, J. (2013). *Úvod do pedagogiky osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Langer, J., & Suralová, E. (2013). *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- Langer, J., Kučera, P., In Ludíková, L., & Kozáková, Z. a. (2012). *Základy surdopedie*. In *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Lechta, V. (2002). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál.
- Leonhardt, A. (2001). *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Bratislava: Sapiencia.
- Macurová, A. (2000). *Předpoklady čtení*. In: *Četba sluchově postižených*. Praha: FRPSP.
- Macurová, A. (2008). *Dějiny výzkumu znakového jazyka u nás a v zahraničí*, 2. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.
- Maňák, J. (2003). *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Maňák, J., & Nováková, M. (1969). *Nárys didaktiky*. 2. vyd. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého.
- Matuška, O., & Antušeková, A. (1992). *Rozvíjanie reči luhovo postihnutých detí raného a predškolného veku*. Bratislava: SPN.
- Mázerová, R. (1999). *Kultura komunity neslyšících v České republice - Nástin historie komunity nyslešících do roku 1938*. Praha: Research Support Scheme.
- Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Jinočany: H&H.

- Pamětní kniha Moravského zemského ústavu pro hluchoněmé v Lipníku (1894–1950).* .  
(nedatováno).
- Potměšil, M. (1999). *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených.* Praha: Fortuna.
- Potměšil, M. (2000). *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených.* Praha: Fortuna.
- Potměšil, M. a. (2012). *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Poul, J. (1996). *Nástin vývoje vyučování neslyšících.* Brno: Pedagogická fakulta Masarykovi univerzity.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál.
- Rambousek, V. (2014). *Materiální didaktické prostředky.* Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Skákalová, T. (2011). *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky.* Hradec Králové: Gaudeamus.
- Slánská Bímová, P., & Okrouhlíková, L. (2008). *Rysy přirozených jazyků: český znakový jazyk jako přirozený jazyk; Lexikografie: slovníky českého znakového jazyka, 2. vyd.* Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.
- Souralová, E. (2005). *Surdopedie II: studijní opora pro kombinované studium.* Olomouc: Univerzita Palackého.
- Souralová, E. (2005). *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium.* Olomouc: Univerzita Palackého.
- Souralová, E. (2006). *Recepte psaného textu jedinci se sluchovým postižením.* In *KNIŽNICA. Revue pre knihovníctvo a bibliografiu, knižnú kultúru, informačné systémy a technologie, ochranu dokumentov, biografistiku, archív a múzeum knihy, knižnej grafiky a literárnych pamiatok.* Martin: Slovenská národná knižnica.
- Sovák, M., & kol., a. (2000). *Defektologický slovník, 3. vyd.* Jinočany: H&H.
- Stojan, M. (1998). *Základní pedagogické kategorie.* Brno: Masarykova univerzita.
- Strnadová, V. (2002). *Úvod do surdopedie.* Liberec: Technická univerzita.
- Svobodová, K. (1997). *Logopedická péče o děti s kochleárním implantátem.* Praha: Septima.
- Šimanovský, Z. a. (2000). *Písničky a jejich dramaturgie.* Praha: Portál.

Vitásková, K., Ludíková, L., & Suralová, E. (2003). *Zefektivnění studia profesního uplatnění handicapovaných studentů na vysokých školách*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

### **Internetové zdroje**

Hudáková, A., Cíchová Hronová, A., Zemánková, L., Andrejsek, J., Komorná, M., Štefková, L., . . . Nedbalová, Ž. D. (2018). Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením, čeština jako druhý jazyk (online).

Kaňáková, B. (2013). *Historie a současnost Střední školy, základní školy a mateřské školy pro sluchově postižené v Olomouci, Kosmonautů 4; Diplomová práce*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Langer, J. (2006; cit. 9. 6. 2024). *Pracovníci škol pro sluchově postižené a znakový jazyk - zpráva z výzkumného projektu*. dostupné z: <http://www.ksp.upol.cz/cz/clenove/profil/langer/clanky/2006-Pracovnici.pdf>. Praha.

Nosálková, V. (2006). *Realizace hudebně dramatické výchovy na 1. stupni základní školy pro sluchově postižené. Bakalářská práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

ruce.cz. (09. 06 2024). *Struktura a fungování znakového jazyka*, Dostupné z: <http://ruce.cz/znakovy-jazyk/odborne>.

Růžičková, M. (1997). *Učíme se českou znakovou řeč*. Praha: Septima.

Růžičková, M. (2000). *Než půjdeme do školy*. Praha: Septima.

Růžičková, M. (2001). *Znakování pro každý den*. Praha: Septima.

*sluch-ol.cz*. (2024). Olomouc.

*sluch-ol.cz II*. (2024). Olomouc.

Šebková, H. (9. 6 2024). *Terminologie - znakovaná čeština*, Dostupné z: <https://www.cktjzj.com/co-vas-zajima/terminologie/>.

### **Legislativa**

ZÁKON Č. 384/2008 SB. O KOMUNIKAČNÍCH SYSTÉMECH NESLYŠÍCÍCH A HLUCHOSLEPÝCH OSOB (§1, Odst. 2)

## SEZNAM PŘÍLOH

- příloha č. 1 – slovník, téma nemoc
- příloha č. 2 – slovníček
- příloha č. 3 – slovo + znak
- příloha č. 4 – běhací diktát
- příloha č. 5 – čtení s porozuměním, varianta č. 1
- příloha č. 6 – čtení s porozuměním, varianta č. 2
- příloha č. 7 – poskládat – nalepit – vybarvit
- příloha č. 8 – slovník, téma šatna
- příloha č. 9 – slovníček
- příloha č. 10 – poznej znak a přiřaď správně
- příloha č. 11 – To je/jsou
- příloha č. 12 – obrázek s úkoly
- příloha č. 13 – plácačky
- příloha č. 14 – slovník, téma jídlo
- příloha č. 15 – slovníček
- příloha č. 16 – doplňování sloves
- příloha č. 17 – přesmyčky
- příloha č. 18 – HAD
- příloha č. 19 – hledání slov
- příloha č. 20 – TEN, TA, TO

## **PŘÍLOHY VYPRACOVANÝCH PRACOVNÍCH LISTŮ**

Příloha č. 21 – vypracovaná aktivita, slovo + znak

Příloha č. 22 – vypracovaná aktivita, běhací diktát

Příloha č. 23 – vypracovaná aktivita, čtení s porozuměním 1. varianta

Příloha č. 24 – vypracovaná aktivita, čtení s porozuměním 2. varianta

Příloha č. 25 – vypracovaná aktivita, poskládat – nalepit – vybarvit

Příloha č. 26 – vypracovaná aktivita, poznej znak a přiřaď správně

Příloha č. 27 – vypracovaná aktivita, To je/jsou

Příloha č. 28 – vypracovaná aktivita, obrázek s úkoly

Příloha č. 29 – vypracovaná aktivita, doplňování sloves

Příloha č. 30 – vypracovaná aktivita, přesmyčky

Příloha č. 31 – vypracovaná aktivita, HAD

Příloha č. 32 – vypracovaná aktivita, hledání slov



**Příloha č. 1 – slovník, téma nemoc**

**Slovní zásoba: 24 slovíček**

- bolest
- dát (někomu něco)
- dívka
- Eva
- hrát si
- chlapec
- chtít
- kapesník
- kašel
- Kde?
- krk
- ležet
- lék
- lékař
- mám
- nemám
- nemocný
- Proč?
- prosit
- rýma
- škola
- učitelka
- zdraví
- žízeň



Kde je Eva?  
Eva je doma.  
Proč?  
Eva je nemocná.



Eva povídá:	Eva leží ____	v krku
Bolí mě v krku.	Evu bolí ____	nemocná
Roman povídá:	Eva je ____	v posteli
Já jsem zdravý.		



Roman: Evo, chceš koláč?  
Eva: Děkuji, nechci koláč.  
Nemám hlad.  
Mám žízeň.  
Prosím, dej mi čaj.

56

Chlapec má rýmu.  
Má kapesník.



Vychovatelka se ptá: Aleno, co tě bolí?  
Alena povídá: Bolí mě hlava.



Chlapec povídá:  
Mám kašel.  
Dívka povídá:  
Já nemám kašel.  
Jsem zdravá.



Dívka si hraje.



Dívka má korále.

Dívka navléká kor


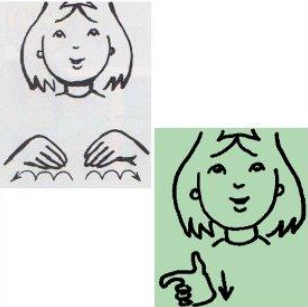
57

Příloha č. 2 - slovníček

	<b>dívka</b>		<i>dívka</i>
---	--------------	--	--------------

	<b>Eva</b>		<i>Eva</i>
--	------------	---	------------

	<b>hrát si</b>		<i>hrát si</i>
---	----------------	--	----------------

	<b>učitelka</b>		<i>učitelka</i>
---	-----------------	--	-----------------



**chtít**



*chtít*



**prosit**



*prosit*



**chlapec**



*chlapec*





**Kde?**





*Kde?*

	<p><b>dát</b> (někomu něco)</p>		<p>dát</p>
---	-------------------------------------	--	------------


	<p><b>žízeň</b></p>		<p>žízeň</p>
--	---------------------	---	--------------



	<p><b>ležet</b></p>		<p>ležet</p>
---	---------------------	--	--------------


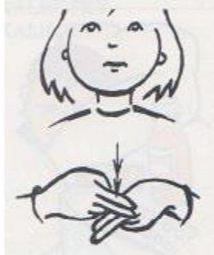
	<p><b>zdraví</b></p>		<p>zdraví</p>
---	----------------------	--	---------------

	<p><b>bolest</b></p>		<p><i>bolest</i></p>
---	----------------------	--	----------------------


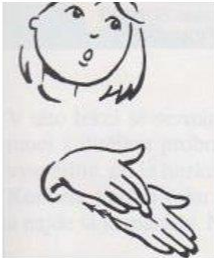
	<p><b>lék</b></p>		<p><i>lék</i></p>
--	-------------------	---	-------------------

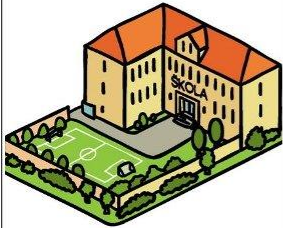

	<p><b>rýma</b></p>		<p><i>rýma</i></p>
---	--------------------	--	--------------------

	<p><b>kašel</b></p>		<p><i>kašel</i></p>
---	---------------------	--	---------------------

	<b>nemocný</b>		<i>nemocný</i>
---	----------------	--	----------------

	<b>lékař</b>		<i>lékař</i>
--	--------------	---	--------------

	<b>Proč?</b>		<i>Proč?</i>
---	--------------	--	--------------

	<b>škola</b>		<i>škola</i>
---	--------------	--	--------------

	<b>krk</b>		krk
---	------------	--	-----

	<b>kapesník</b>	 	kapesník
---	-----------------	--	----------

	<b>nemám</b>		nemám
---	--------------	--	-------

	<b>mám</b>		mám
---	------------	--	-----

**Příloha č. 3 – slovo + znak**

**Zadání:** Poznej slovo na obrázku se znakem → přepiš všechna slova na první řádek → slož ze slov větu.



+ MOJE

+



+ NEMOCNÁ.

(JMÉNO)

**Přepiš slova:** \_\_\_\_\_

**Věta zní:** \_\_\_\_\_

ONA +



+



**Přepiš slova:** \_\_\_\_\_

**Věta zní:** \_\_\_\_\_



+

KAŠEL

+



+

MÁ.

**Přepiš slova:** \_\_\_\_\_

**Věta zní:** \_\_\_\_\_




SESTRA +  + DOKTOR +  + MUSET + 

**Přepiš slova:** \_\_\_\_\_

**Věta zní:** \_\_\_\_\_


---

JÁ +  +  NEMÁM.

**Přepiš slova:** \_\_\_\_\_




**Věta zní:** \_\_\_\_\_

---

JÁ + 

**Přepiš slova:** \_\_\_\_\_



**Věta zní:** \_\_\_\_\_

SESTRA +  + DOKTOR +  + MUSET + 

**Přepiš slova:** \_\_\_\_\_

**Věta zní:** \_\_\_\_\_


---

JÁ +  +  NEMÁM.

**Přepiš slova:** \_\_\_\_\_

**Věta zní:** \_\_\_\_\_

---

JÁ + 

**Přepiš slova:** \_\_\_\_\_

**Věta zní:** \_\_\_\_\_

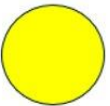
Příloha č. 4 – běhací diktát



Eva je nemocná.



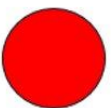
Do školy půjdeš až budeš zdravá!



Kdy budu zdravá?



Bolí mě v krku.

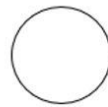
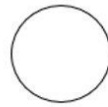
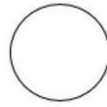
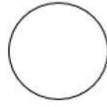
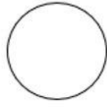


Dneska ležím v posteli.



Kdo chybí ve škole?

Jméno: \_\_\_\_\_



**Příloha č. 5 – čtení s porozuměním, varianta č. 1**

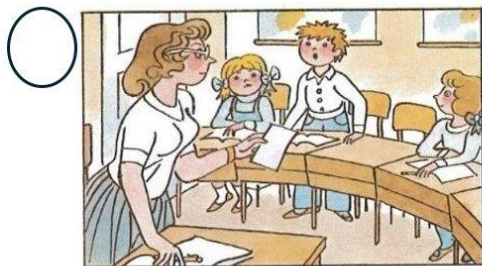
Čtení s porozuměním

(varianta 1)

**O nemoci**

Eva tento týden nepůjde do školy. Je nemocná. Bolí ji hlava, má rýma a kašel. Ve škole se děti ptají, „Kde je Eva?“ Paní učitelka jim říká, „Eva je nemocná.“ Děti se ptají: „A kdo jí bude nosit úkoly?“ Roman se přihlásí, že jí bude nosit úkoly. Eva doma leží v posteli. Maminka jí dává léky, aby se uzdravila. Navštíví ji kamarád Roman. Přinese jí úkoly a koláče. Eva, ale úkoly dělat nebude. Je slabá a unavená. Romanovi poděkuje a Roman jde domů. Za dva dny je Evě lépe. Ale Roman onemocněl. Už jí nemůže nosit úkoly. Proto paní učitelka přinese úkoly dětem sama.

**JAK TO ŠLO PO SOBĚ → napiš do koleček (1-4)**



Otázky z textu:

1. Kdo přišel za Evou?
2. Proč Roman onemocněl?
3. Ochutnala Eva koláče?
4. Co Eva brala, aby byla zdravá?

**Příloha č. 6 – čtení s porozuměním, varianta č. 2**

Čtení s porozuměním

(varianta 2)

**O nemoci**

Eva nepůjde do školy. Je nemocná. Bolí ji hlava. Má rýma a kašel. Děti ve škole ji hledají. Kamarád Roman ji navštíví. Eva doma leží v posteli. Maminka jí dává léky, aby se uzdravila. Roman jí přinese koláče. Je slabá a unavená. Romanovi poděkuje a jde domů. Roman taky onemocněl. Leží doma v posteli. Eva mu přinese jablko.

---

**JAK TO ŠLO PO SOBĚ → napiš do koleček (1-4)**



Otázky z textu:

1. Kdo přišel za Evou?
2. Proč Roman onemocněl?
3. Ochutnala Eva koláče?
4. Co Eva brala, aby byla zdravá?

**Příloha č. 6 – čtení s porozuměním, varianta č. 2**

Čtení s porozuměním

(varianta 2)

**O nemoci**

Eva nepůjde do školy. Je nemocná. Bolí ji hlava. Má rýma a kašel. Děti ve škole ji hledají. Kamarád Roman ji navštíví. Eva doma leží v posteli. Maminka jí dává léky, aby se uzdravila. Roman jí přinese koláče. Je slabá a unavená. Romanovi poděkuje a jde domů. Roman taky onemocněl. Leží doma v posteli. Eva mu přinese jablko.

---

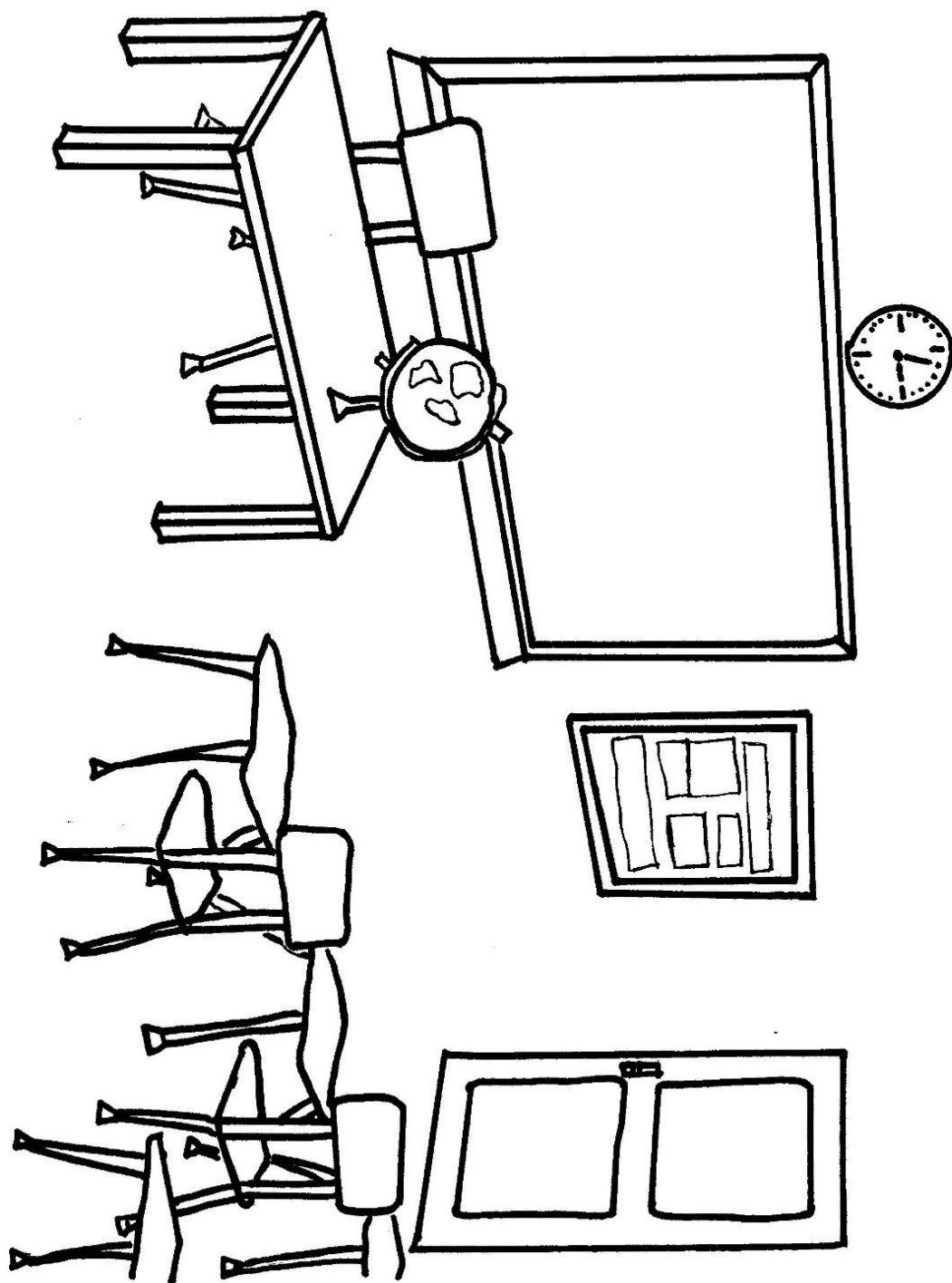
**JAK TO ŠLO PO SOBĚ → napiš do koleček (1-4)**



Otázky z textu:

1. Kdo přišel za Evou?
2. Proč Roman onemocněl?
3. Ochutnala Eva koláče?
4. Co Eva brala, aby byla zdravá?

Příloha č. 7 – poskládat – nalepit – vybarvit





Instrukce k obrázku:

**Vybarvi:**

- 1) Dvě židle jsou hnědé a jedna černá.
- 2) Kniha na stole je červená.
- 3) Stoly jsou světle hnědé.
- 4) Okraj tabule je černý.
- 5) Tabule uvnitř je zelená.
- 6) Globus je modrý, zelený, hnědý a černý.
- 7) Dveře jsou tmavě hnědé.
- 8) Nástěnka je barevná.

**Otázky:**

- 1) Kdo chybí ve třídě?
- 2) A proč chybí?
- 3) Je nemocný nebo zdraví?
- 4) Kolik vidíš židlí?

**Vybarvi:**

- 1) Dvě židle jsou hnědé a jedna černá.
- 2) Kniha na stole je červená.
- 3) Stoly jsou světle hnědé.
- 4) Okraj tabule je černý.
- 5) Tabule uvnitř je zelená.
- 6) Globus je modrý, zelený, hnědý a černý.
- 7) Dveře jsou tmavě hnědé.
- 8) Nástěnka je barevná.

**Otázky:**

- 1) Kdo chybí ve třídě?
- 2) A proč chybí?
- 3) Je nemocný nebo zdraví?
- 4) Kolik vidíš židlí?

**Vybarvi:**

- 1) Dvě židle jsou hnědé a jedna černá.
- 2) Kniha na stole je červená.
- 3) Stoly jsou světle hnědé.
- 4) Okraj tabule je černý.
- 5) Tabule uvnitř je zelená.
- 6) Globus je modrý, zelený, hnědý a černý.
- 7) Dveře jsou tmavě hnědé.
- 8) Nástěnka je barevná.

**Otázky:**

- 1) Kdo chybí ve třídě?
- 2) A proč chybí?
- 3) Je nemocný nebo zdraví?
- 4) Kolik vidíš židlí?

**Vybarvi:**

- 1) Dvě židle jsou hnědé a jedna černá.
- 2) Kniha na stole je červená.
- 3) Stoly jsou světle hnědé.
- 4) Okraj tabule je černý.
- 5) Tabule uvnitř je zelená.
- 6) Globus je modrý, zelený, hnědý a černý.
- 7) Dveře jsou tmavě hnědé.
- 8) Nástěnka je barevná.

**Otázky:**

- 1) Kdo chybí ve třídě?
- 2) A proč chybí?
- 3) Je nemocný nebo zdraví?
- 4) Kolik vidíš židlí?

**Příloha č. 8 – Slovník, téma šatna**

**Slovní zásoba: 29 slovíček**

- bunda
- boty
- cena
- čepice
- deštník
- kabát
- kalhoty
- košile
- koupit
- kufr
- obléknout se
- obouvat se
- opasek
- peníze
- platit
- ponožky
- prodavačka
- prodejna
- rukavice
- skříň
- svetr
- svléknout se
- sukně
- šatna
- šaty
- šála
- taška
- tričko
- židle



To je šatna. Ukaž a povídej: Co je tam?

Tam je kabát. | šátek, pás, kufr  
 Tam je \_\_\_\_ | košile, šál

Tam jsou šaty. |  
 Tam jsou \_\_\_\_ | boty, bačkory



Eva volá:  
 Já mám nové \_\_\_\_  
 \_\_\_\_ se mi líbí.



\_\_ je to?    \_\_ je to?    \_\_ je to?    \_\_ je to?

je – jsou

Tam \_\_ kabát.                      Tam \_\_ šaty.  
 Tam \_\_ boty.                      Tam \_\_ bačkory.  
 Tam \_\_ košile.                    Tam \_\_ šál.



Miloš si obléká kabát.  
 Ota si obouvá boty.  
 Pepa neumí zavázat boty.




To je \_\_\_\_                      To je \_\_\_\_                      To je \_\_\_\_



Příloha č. 9 – slovníček

	kalhoty		kalhoty
	bunda		bunda
	sukně		sukně
	kabát		kabát

	svléknout se		svléknout se
---	-----------------	--	-----------------

	obouvat se		obouvat se
---	---------------	--	---------------

	čepice		čepice
---	--------	--	--------

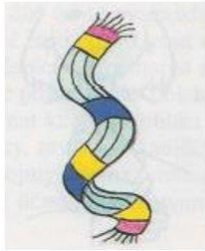
	boty		boty
---	------	--	------



rukavice



rukavice



šála



šála



ponožky



ponožky



svetr



svetr



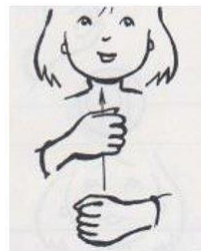
tričko



tričko



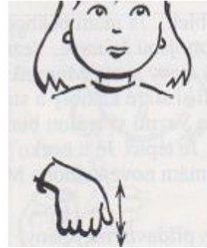
deštník



deštník



taška




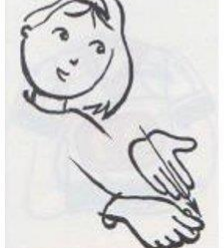
taška


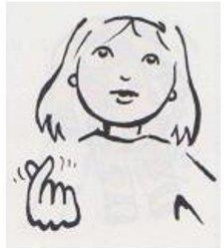



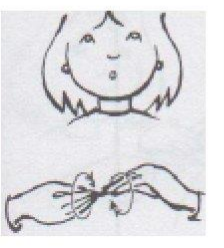
koupit


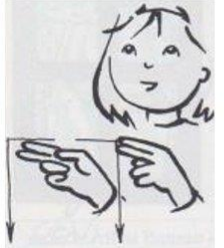



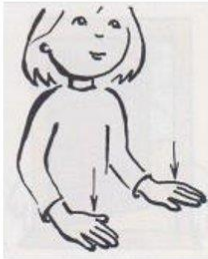
koupit


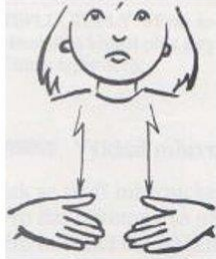
	platit		platis
---	--------	--	--------


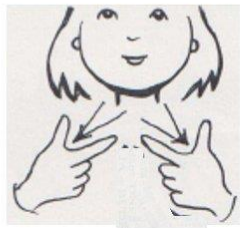
	peníze		peníze
---	--------	--	--------

	prodejna		prodejna
---	----------	--	----------

	skříň		skříň
---	-------	--	-------

	<p>židle</p>		<p>řidle</p>
---	--------------	--	--------------


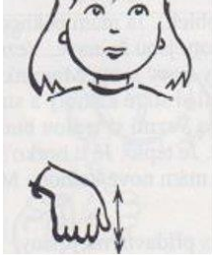
	<p>obléknout se</p>		<p>obléknout se</p>
---	-------------------------	--	-------------------------

	<p>košile</p>		<p>košile</p>
---	---------------	--	---------------

	<p>šatna</p>	 	<p>šatna</p>
---	--------------	---	--------------



	šaty		šaty
---	------	--	------

	kufř		kufř
---	------	--	------

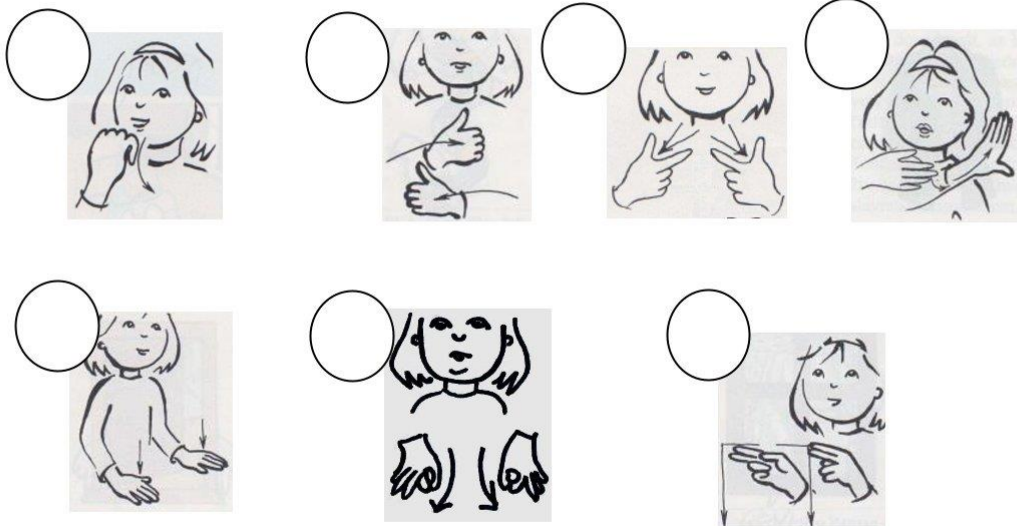
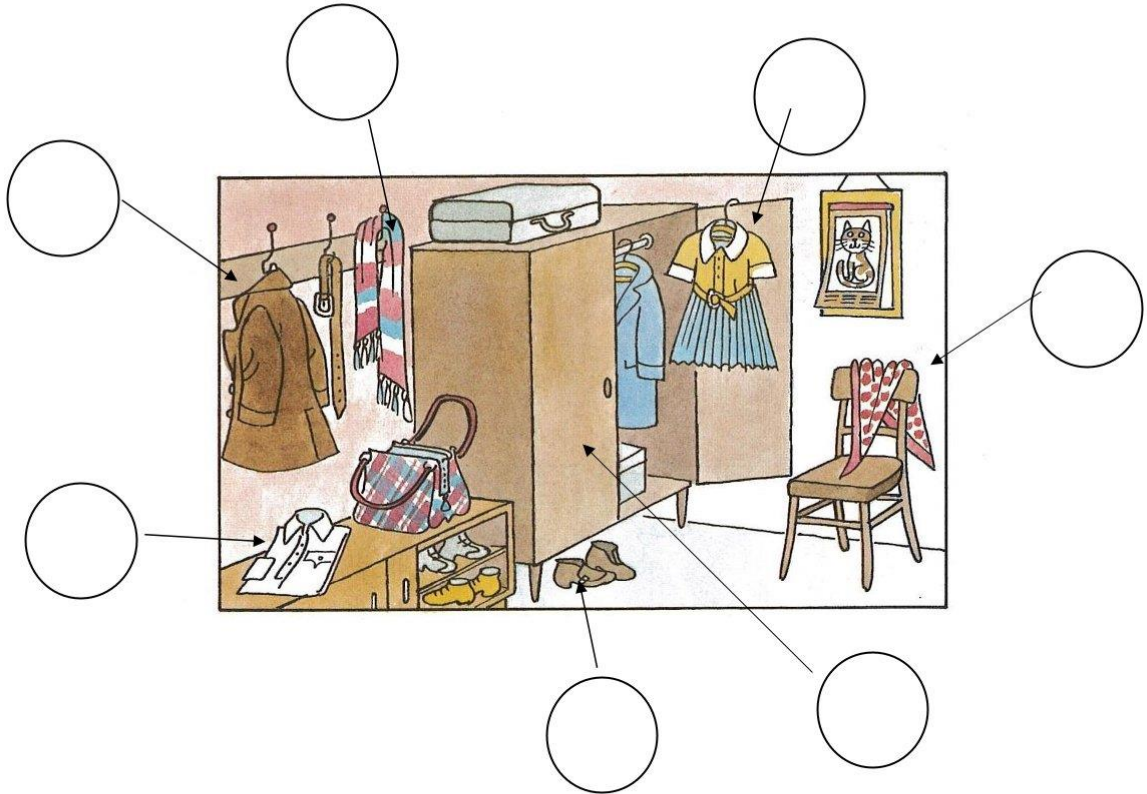
	prodavačka		prodavačka
--	------------	---	------------

	cena		cena
---	------	--	------

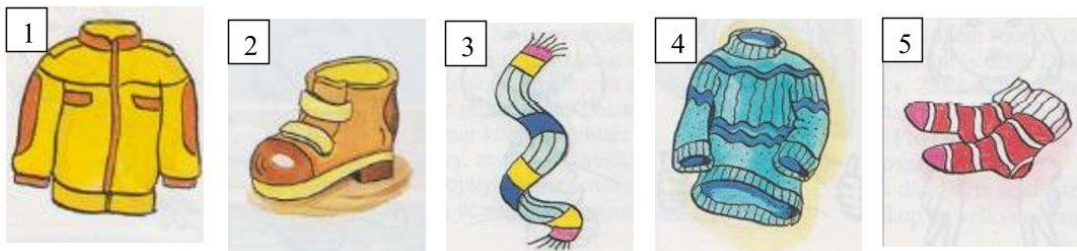
	opasek		opasek
---	--------	--	--------

Příloha č. 10 – pozněj znak a přiřad' správně

Zadání: přiřad' znak k dané bublině.

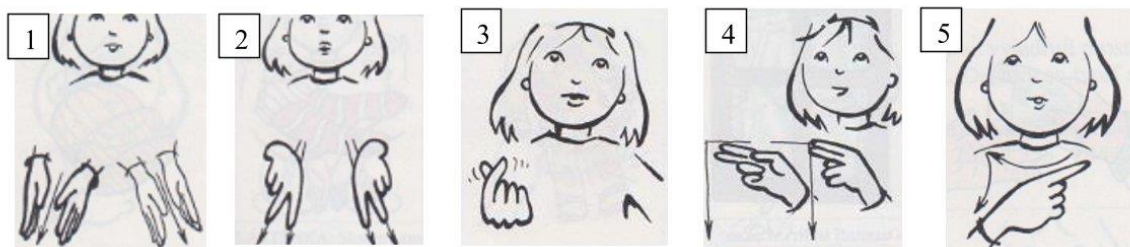


Co je to?



Napiš celou větu: To je-jsou .....

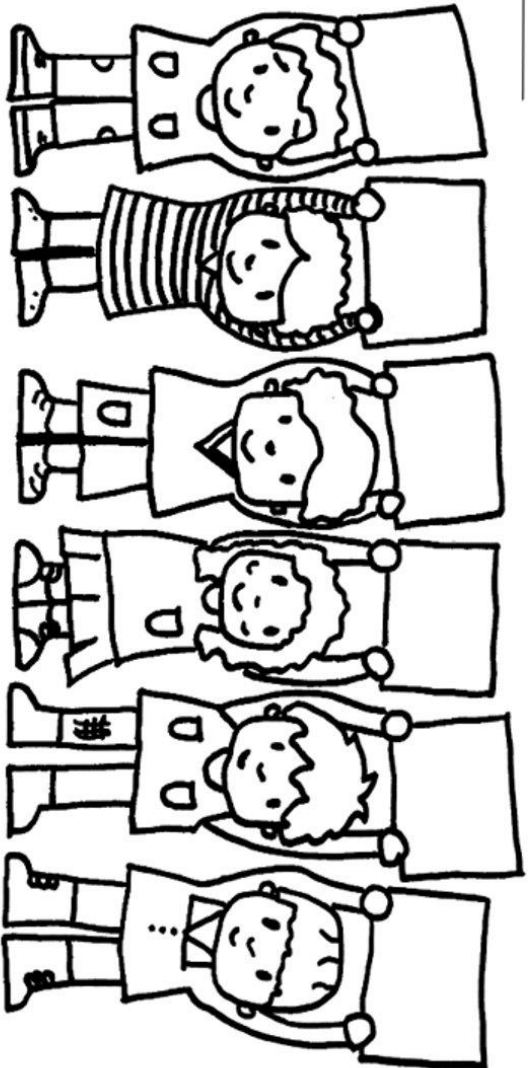
- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_
- 5) \_\_\_\_\_



Napiš celou větu: To je-jsou .....

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_
- 5) \_\_\_\_\_

Jméno: \_\_\_\_\_



- 1) Chlapec, který je mezi dívkou a chlapcem v pruhovaném tričku, má oranžové tričko.
- 2) První chlapec vlevo má zelené tričko.
- 3) Chlapec s pruhovaným tričkem má červené kalhoty.
- 4) Dívka má žluté vlasy.
- 5) Tričko s límečkem je hnědé.
- 6) Druhý chlapec zprava má žlutou vestu a modré tričko.
- 7) Dva chlapci mají hnědé kalhoty.
- 8) Dívka má barevné šaty.
- 9) Chlapec má modré kraťasy.
- 10) Ostatní chlapci mají zelené kalhoty.

**Úkol:** Napiš do políček, co říkáš děti, slovo, které jsme si dnes zopakovali.

**Odpověz na otázky. Odpověď napiš na čáru.**

Kolik je chlapců? \_\_\_\_\_

Kolik je dívek? \_\_\_\_\_

Kolik vidíš kapes? \_\_\_\_\_

**kalhoty      bunda      sukně**

**kabát      svléknout se**

**obout se      čepice      boty**

**rukavice      šála      ponožky**

**svetr      tričko      deštník**

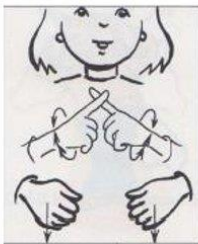
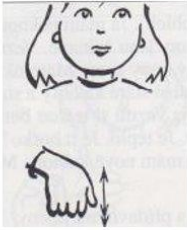
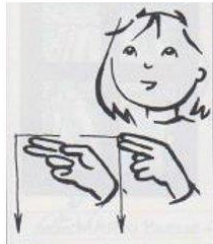
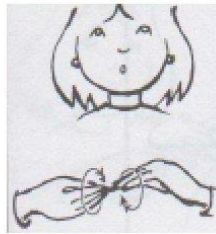
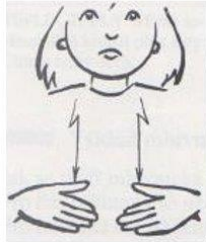
**taška      koupit      platit**

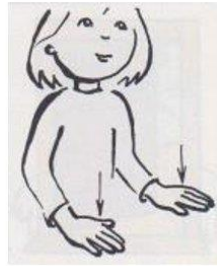
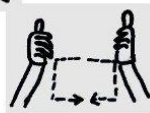
**peníze      prodejna      skříň**

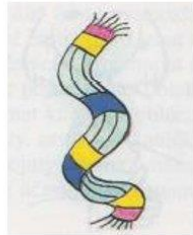
**židle      obléknout se      košile**

**šatna      opasek      šaty      kufr**

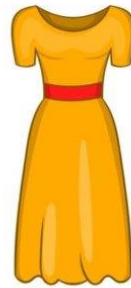
**prodavačka      cena**











**Příloha č. 14 – slovník, téma jídlo**

Slovní zásoba: 33 slov

- banán
- bábovka
- čaj
- čokoláda
- dort
- hruška
- chleba
- jablko
- jahoda
- jogurt
- káva
- koláč
- maso
- máslo
- mléko
- mrkev
- paprika
- pivo
- polévka
- pomeranč
- pudink
- rajče
- rohlík
- ryba
- salám
- sýr
- špenát
- šunka
- třešně
- vejce
- zelí
- zmrzlina
- žízeň



maso salám  
ovoce máslo  
banán mléko  
pivo

Ukaž a povídej.  
Co je tam?  
Tam je \_\_\_\_.

Babi pije \_\_\_\_.  
Eva jí \_\_\_\_.  
Maminka nese \_\_\_\_.

koláč, kakao, káva

Tam jsou koláče.



Eva prosí: Maminko,  
já si koupím nanuk.

Prosím, dejte mi chléb s máslem.

14



Táta \_\_\_\_ polévku.  
Táta volá:  
Prosím, dej mi sůl.



Eva \_\_\_\_ banán.  
Eva má \_\_\_\_ banány.  
Eva jí ráda \_\_\_\_.



jí – pije

Eva \_\_\_\_ ovoce.  
Pán \_\_\_\_ pivo.  
Maminka \_\_\_\_ koláče.  
Babi \_\_\_\_ kávu.  
Táta \_\_\_\_ polévku.



je – jsou

To \_\_\_\_



To \_\_\_\_



Tam \_\_\_\_



To \_\_\_\_



Tam \_\_\_\_


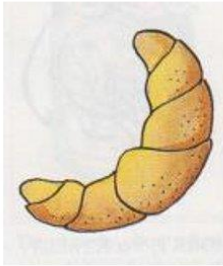



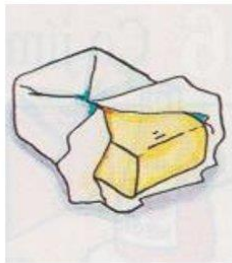
To \_\_\_\_



15

Příloha č. 15 – slovníček

	<b>mléko</b>		<i>mléko</i>
	<b>rohlík</b>		<i>rohlík</i>
	<b>chleba</b>		<i>chleba</i>



**máslo**



*máslo*



**čaj**



*čaj*



**vejce**



*vejce*





**káva**





*káva*

	<b>sýr</b>		<i>sýr</i>
---	------------	--	------------

	<b>zmrzlina</b>		<i>zmrzlina</i>
--	-----------------	---	-----------------

	<b>koláč</b>		<i>koláč</i>
---	--------------	--	--------------

	<b>čokoláda</b>		<i>čokoláda</i>
---	-----------------	--	-----------------

	<p><b>žízeň</b></p>		<p><i>žízeň</i></p>
---	---------------------	--	---------------------

	<p><b>pivo</b></p>		<p><i>pivo</i></p>
--	--------------------	---	--------------------

	<p><b>polévka</b></p>		<p><i>polévka</i></p>
---	-----------------------	--	-----------------------

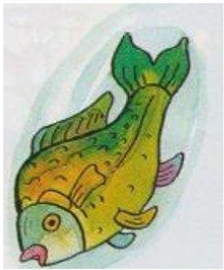

	<p><b>maso</b></p>		<p><i>maso</i></p>
---	--------------------	--	--------------------

	<p><b>šunka</b></p>		<p><i>šunka</i></p>
--	---------------------	---	---------------------

	<p><b>jogurt</b></p>		<p><i>jogurt</i></p>
---	----------------------	--	----------------------

	<p><b>pudink</b></p>		<p><i>pudink</i></p>
---	----------------------	--	----------------------

	<b>dort</b>		<i>dort</i>
---	-------------	--	-------------

	<b>ryba</b>		<i>ryba</i>
--	-------------	---	-------------

	<b>bábovka</b>		<i>bábovka</i>
---	----------------	--	----------------

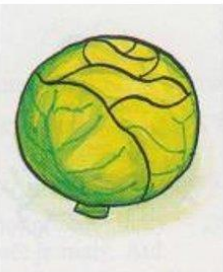




**salám**



*salám*



**zelí**



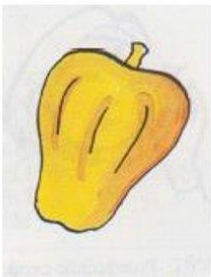
*zelí*



**rajče**



*rajče*

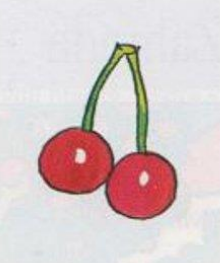



**paprika**


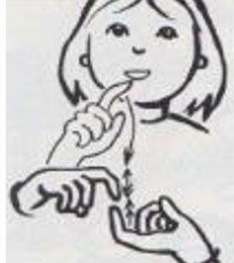


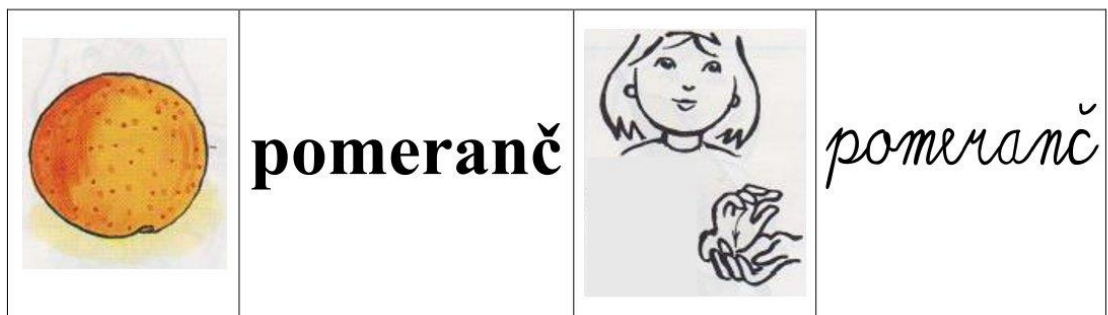
*paprika*

	<b>mrkev</b>		<i>mrkev</i>
---	--------------	--	--------------

	<b>třešně</b>		<i>třešně</i>
--	---------------	---	---------------

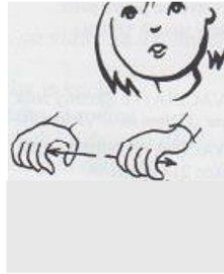
	<b>hruška</b>		<i>hruška</i>
---	---------------	--	---------------

	<b>jahoda</b>		<i>jahoda</i>
---	---------------	--	---------------





**salám**



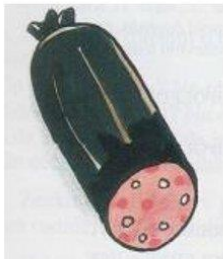
*salám*



**špenát**



*špenát*



**salám**



*salám*

**Jméno:** \_\_\_\_\_

**Zadání: doplň správný tvar slovesa JÍ/PIJE.**

**1.varianta**

Eva \_\_\_\_\_ banán.

Roman \_\_\_\_\_ horkou čokoládu.

Maminka \_\_\_\_\_ polévku.

Tatínek \_\_\_\_\_ rohlík a \_\_\_\_\_ čaj.

Babička \_\_\_\_\_ mléko a k tomu \_\_\_\_\_ koláč.

---

**Zadání: vyber z nabídky správné sloveso a napiš ho.**

**2.varianta**

Budeme \_\_\_\_\_ v restauraci? (jíst/jíš)

Ty \_\_\_\_\_ kávu nebo čaj? (pij/piješ)

Ty \_\_\_\_\_ hranolky s kečupem nebo s tatarkou? (jíte/jíš)

Bolí mě hlava. Musím hodně \_\_\_\_\_! (pij/pít)

Budeš ještě \_\_\_\_\_? (jíst/jíme)

**Příloha č. 17 - Přesmyčky**

**Aktivita – Přesmyčky**

Zadání: Z přeskádaných písmen poskládej správná slova. Pomůže ti nabídka slov.

Nabídka slov: cukr, bábovka, třešně, chleba, mléko, čokoláda, špenát, koláč, máslo,

KLÉMO - \_\_\_\_\_

NÁTEPŠ - \_\_\_\_\_

KÁVBOBA - \_\_\_\_\_

CHLABE - \_\_\_\_\_

ČOKÁLODA - \_\_\_\_\_

ČÁLOK - \_\_\_\_\_

TEŘNĚŠ - \_\_\_\_\_

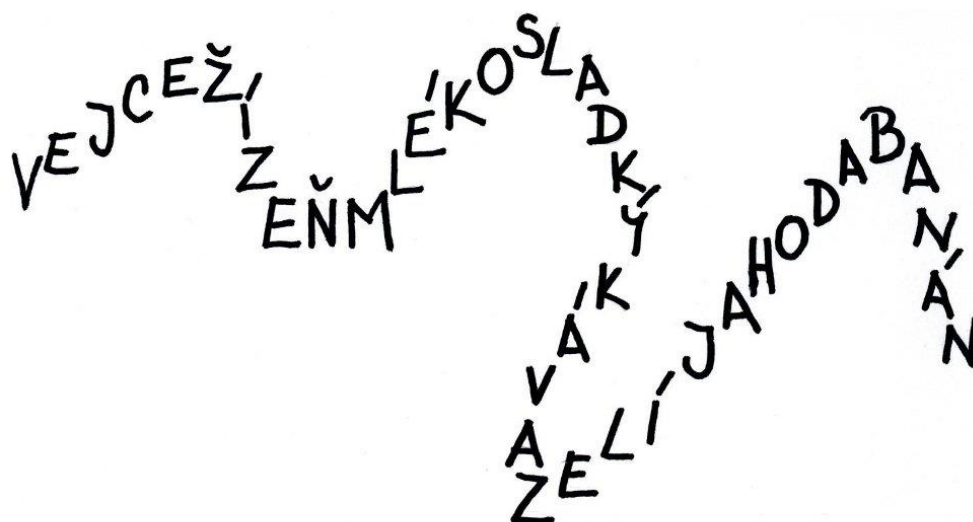
SÁMLO - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Jméno: \_\_\_\_\_

**Aktivita HAD**

**Zadání:** Na papíře had, který je ze slov. Rozděl v hadu slova pomocí rozdělovací čáry | .



Kolik jsi našel/našla slov? \_\_\_\_\_

**Aktivita**

**Zadání:** Udělej hada ze slov pro své kamarády. Podle čísel, které dostaneš, najdi vhodný obrázek, napiš ho a poté seskládej hada. Budeš potřebovat baterku a tužku.

Čísla: 1,3,5,7,9,11,13,15

Čísla: 2,4,6,8,10,12,14,16

Čísla: 17,19,21,23,2,5,8,9

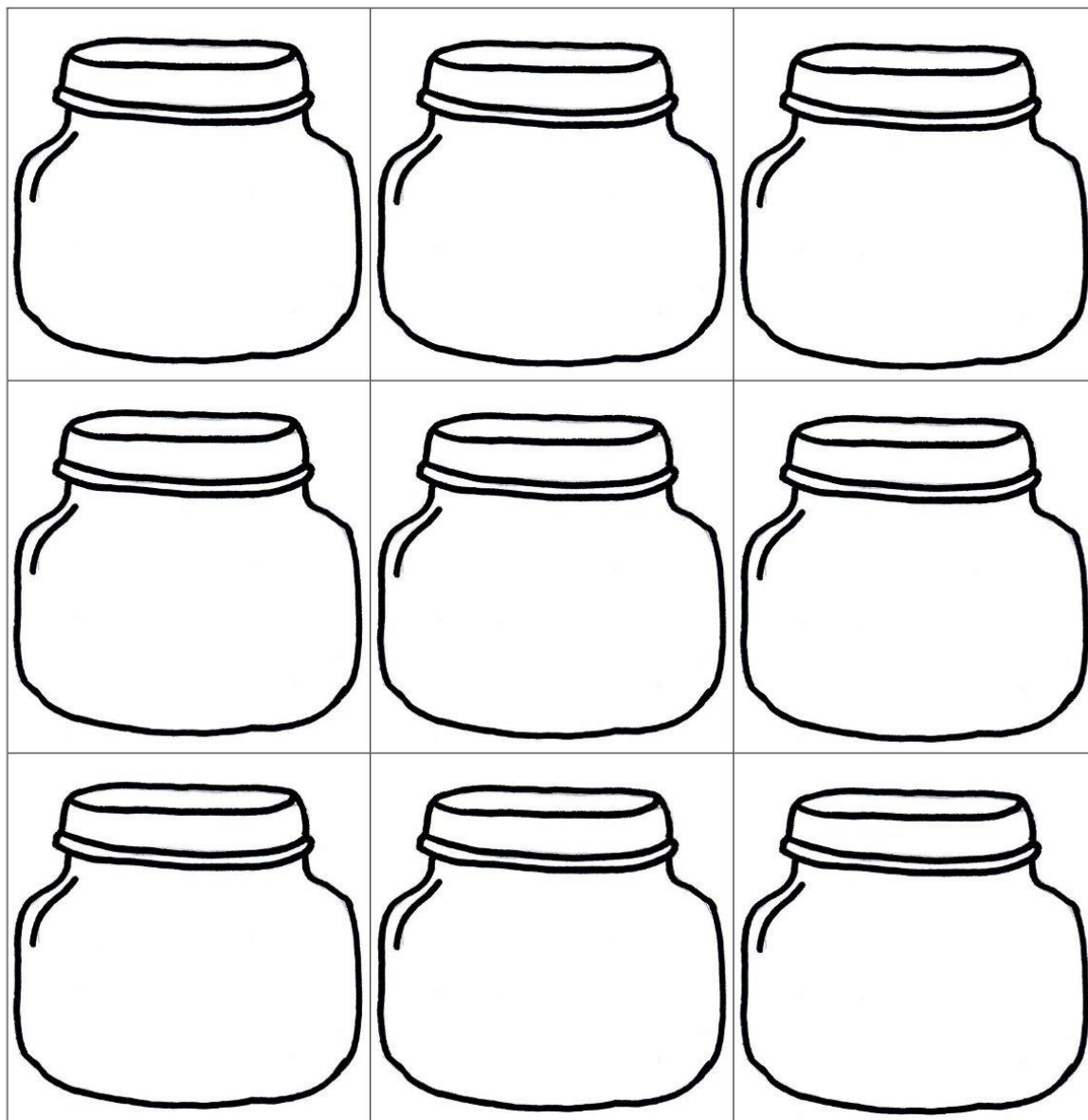
Čísla: 18,20,22,24,1,3,4,6

Čísla: 7,10,11,12,17,20,21,1

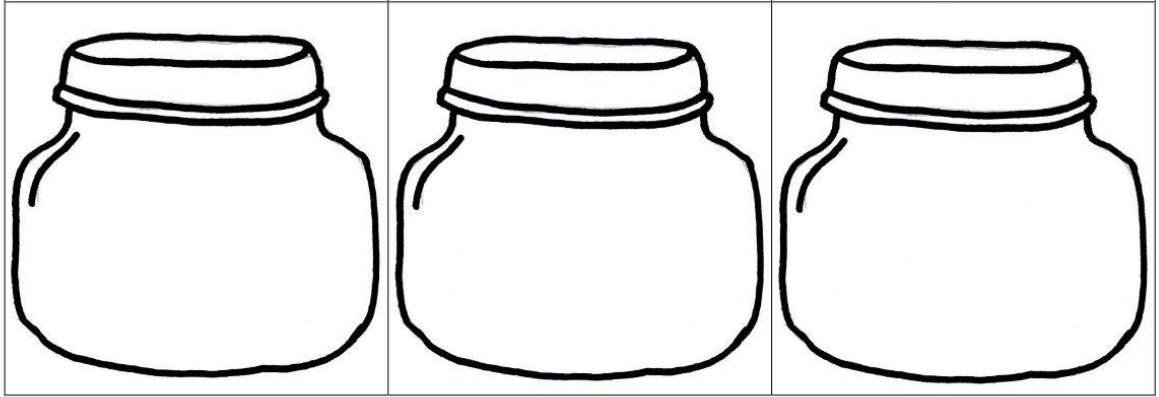
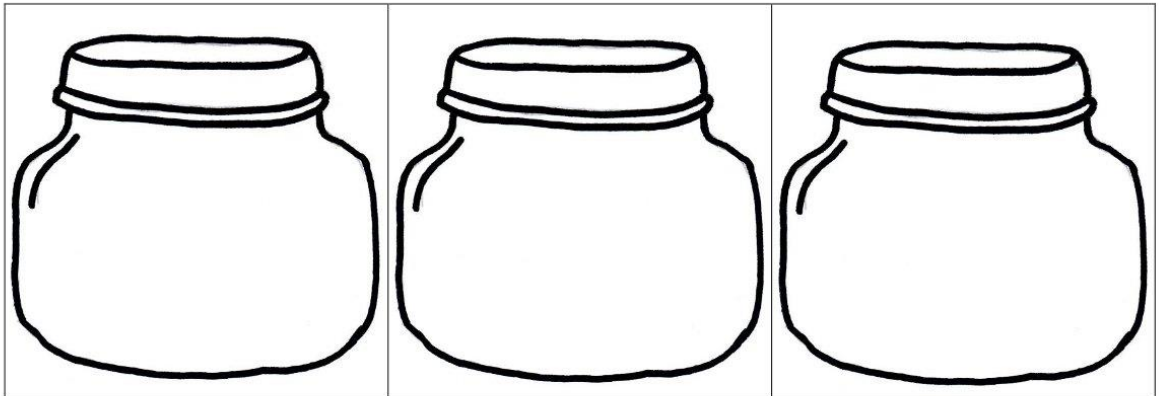
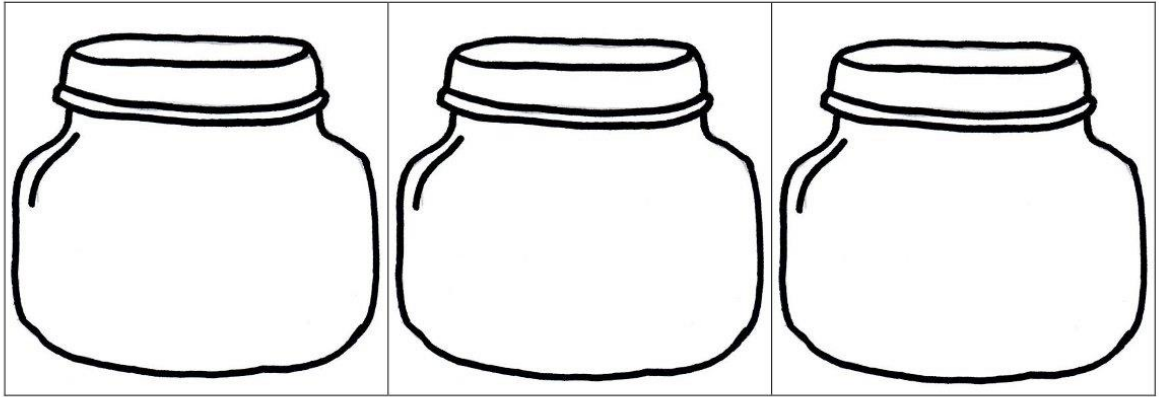
Čísla: 24,19,16,13,9,6,4,2

Příloha č. 19 – hledání slov

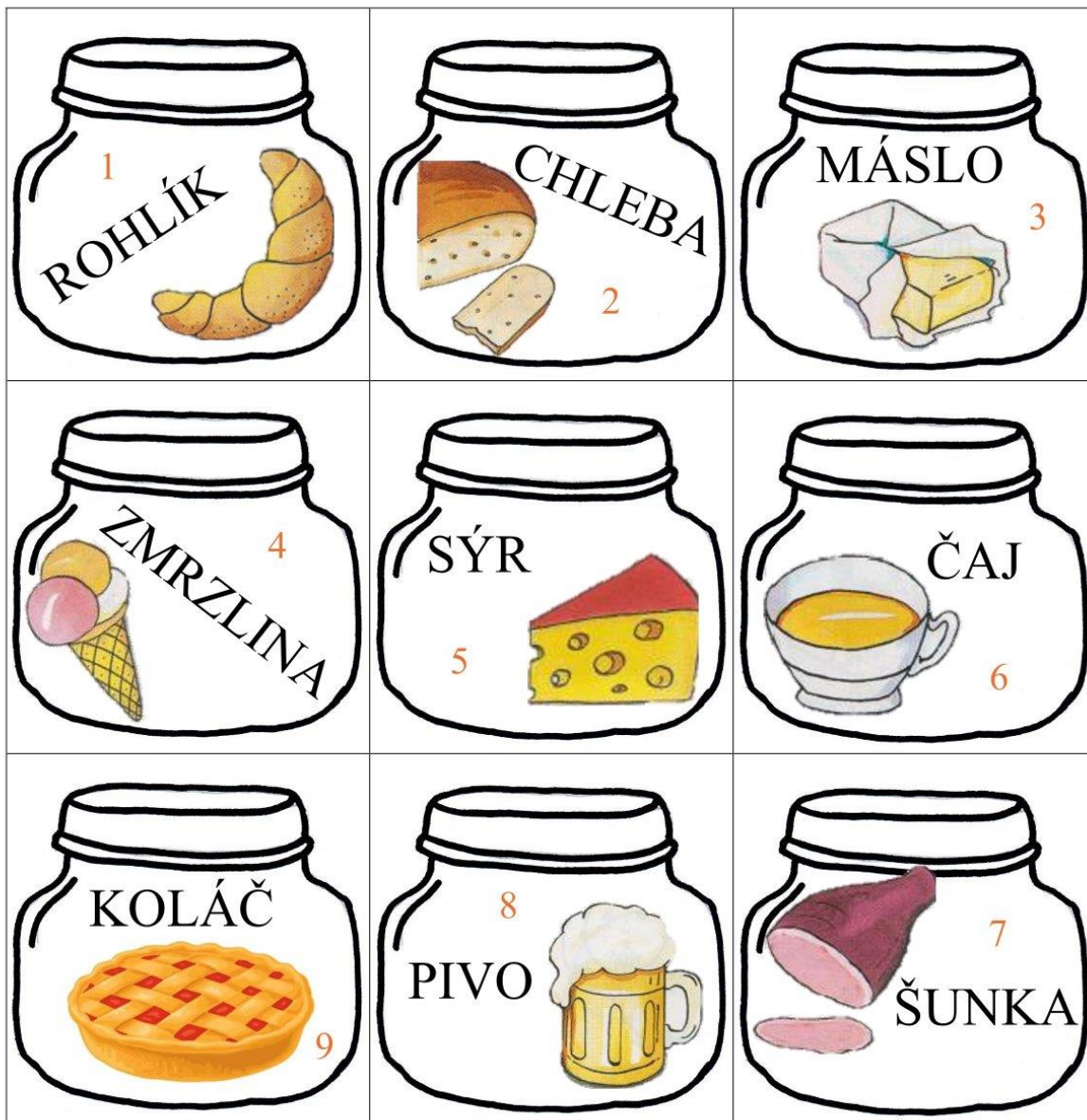
Šablona na tabulku se skleňáčky

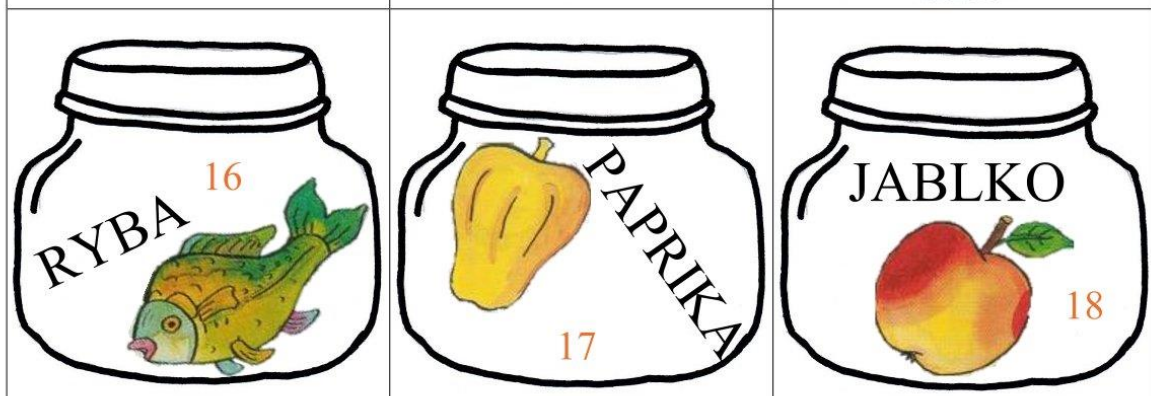
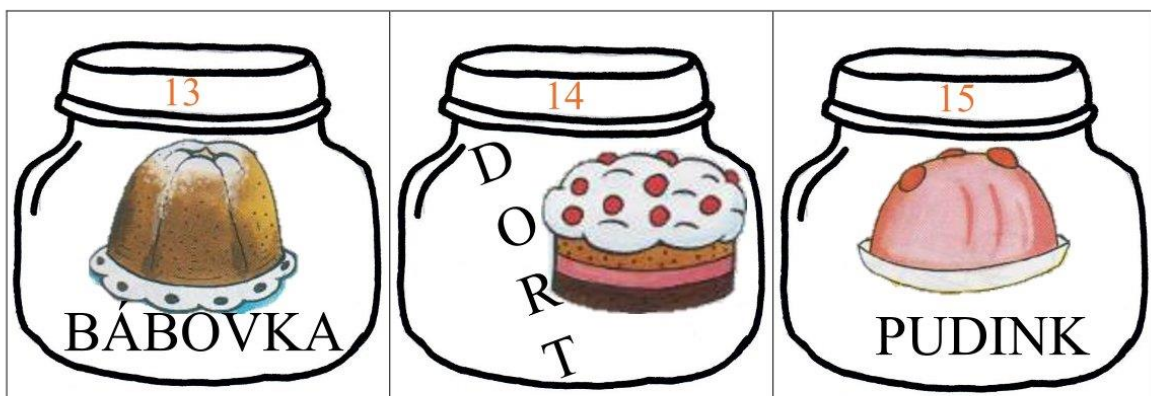
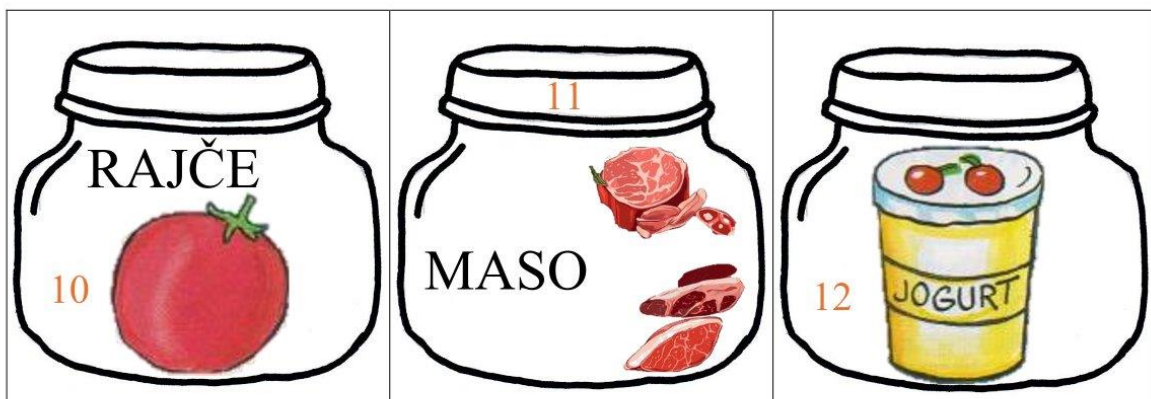


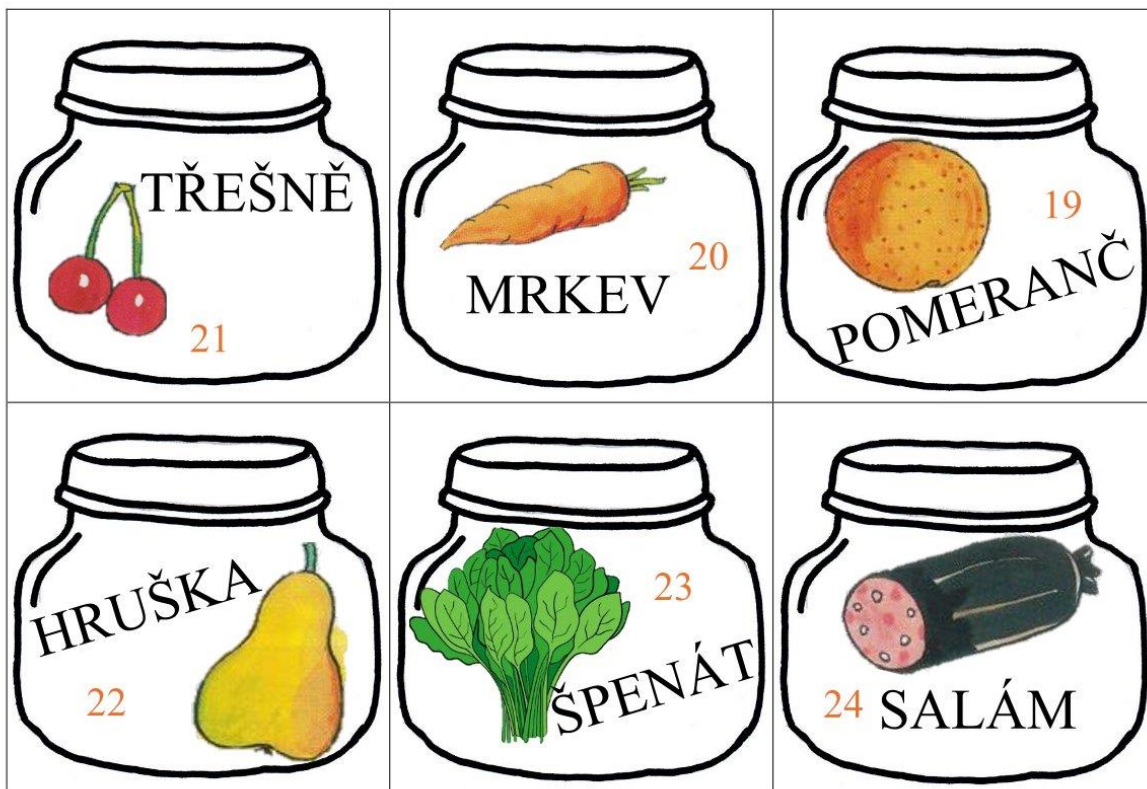












## Příloha č. 20 – TEN, TA, TO

### Aktivita – TEN, TA, TO

Zadání: U slov z hada urči, zda si na slovo ukážeme **TEN**, **TA** nebo **TO**. Vybarvi je danou barvou (modrá, červená, žlutá).

---

---

---

---

Příloha č. 21 – vypracovaná aktivita, slovo + znak

První strana

Aktivita - Slovo + znak

Zadání: Poznej slovo na obrázku se znakem → přepiš všechna slova na první řádek → slož ze slov větu.



+

MOJE

+



+

NEMOCNÁ.

(JMÉNO)

Přepiš slova:

seštra moje <sup>ona</sup> nemocná.

Věta zní:

Moje seštra je nemocná.

ONA +



+



Přepiš slova:

Ona huk bolí.

Věta zní:

Bolí huk.



+

KAŠEL

+



+

MÁ.

Přepiš slova:

Kluk rýma

Věta zní:

Kluk má kašel a rýmu.

Druhá strana



Přepiš slova:

Moje návštěva musel být

Věta zní:

Moje sestra musela na návštěvu.

Pro doktorovi:



Přepiš slova:

kášel a rýma

Věta zní:

Já nemám kášel a rýmu.



Přepiš slova:

sdružení

Věta zní:

Já jsem sdružený.



Příloha č. 22 – vypracovaná aktivita, běhací diktát

Jméno: \_\_\_\_\_



Esti je nemocná?



Do školy přijde až bude nemocná!



Kdy bude nemocná?



Boli mě v břiše.



Amelka ležím v posteli.



Kde chytí ve škole?



## Příloha č. 23 – vypracovaná aktivita, čtení s porozuměním 1. varianta

Čtení s porozuměním

(varianta 1)

### O nemoci

Eva tento týden nepůjde do školy. Je nemocná. Bolí ji hlava, má rýma a kašel. Ve škole se děti ptají, „Kde je Eva?“ Paní učitelka jim říká, „Eva je nemocná.“ Děti se ptají: „A kdo jí bude nosit úkoly?“ Roman se přihlásí, že jí bude nosit úkoly. Eva doma leží v posteli. Maminka jí dává léky, aby se uzdravila. Navštíví ji kamarád Roman. Přinese jí úkoly a koláče. Eva, ale úkoly dělat nebude. Je slabá a unavená. Romanovi poděkuje a Roman jde domů. Za dva dny je Evě lépe. Ale Roman onemocněl. Už jí nemůže nosit úkoly. Proto paní učitelka přinese úkoly dětem sama.

**JAK TO ŠLO PO SOBĚ → napiš do koleček (1-4)**



Otázky z textu:

1. Kdo přišel za Evou?
2. Proč Roman onemocněl?
3. Ochutnala Eva koláče?
4. Co Eva brala, aby byla zdravá?

## Příloha č. 24 – vypracovaná aktivita, čtení s porozuměním 2. varianta

Čtení s porozuměním

(varianta 2)

### O nemoci

Eva nepůjde do školy. Je nemocná. Bolí ji hlava. Má rýma a kašel. Děti ve škole ji hledají. Kamarád Roman ji navštíví. Eva doma leží v posteli. Maminka jí dává léky, aby se uzdravila. Roman jí přinese koláče. Je slabá a unavená. Romanovi poděkuje a jde domů. Roman taky onemocněl. Leží doma v posteli. Eva mu přinese jablko.

**JAK TO ŠLO PO SOBĚ → napiš do koleček (1-4)**



Otázky z textu:

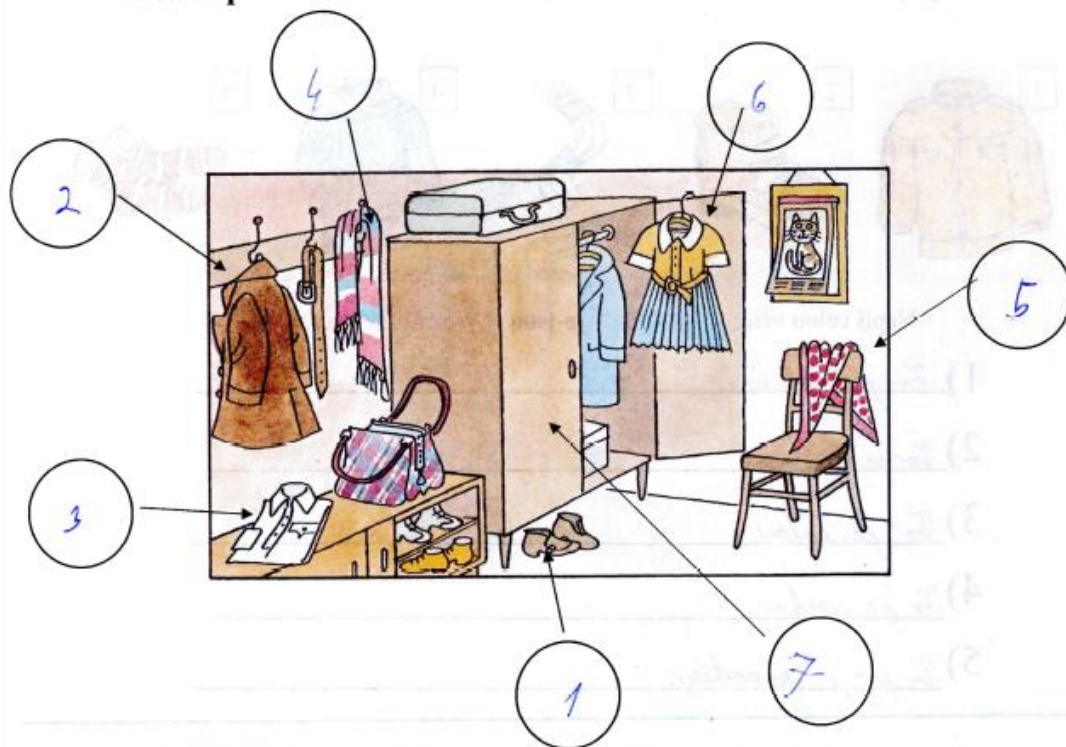
1. Kdo přišel za Evou?
2. Proč Roman onemocněl?
3. Ochutnala Eva koláče?
4. Co Eva brala, aby byla zdravá?

Příloha č. 25 – vypracovaná aktivita, poskládat – nalepit – vybarvit



Příloha č. 26 – vypracovaná aktivita, poznej znak a přiřaď správně

Zadání: přiřaď znak k dané bublině.



Příloha č. 27 – vypracovaná aktivita, To je/Jsou

Co je to?

15.9.

Jméno: \_\_\_\_\_



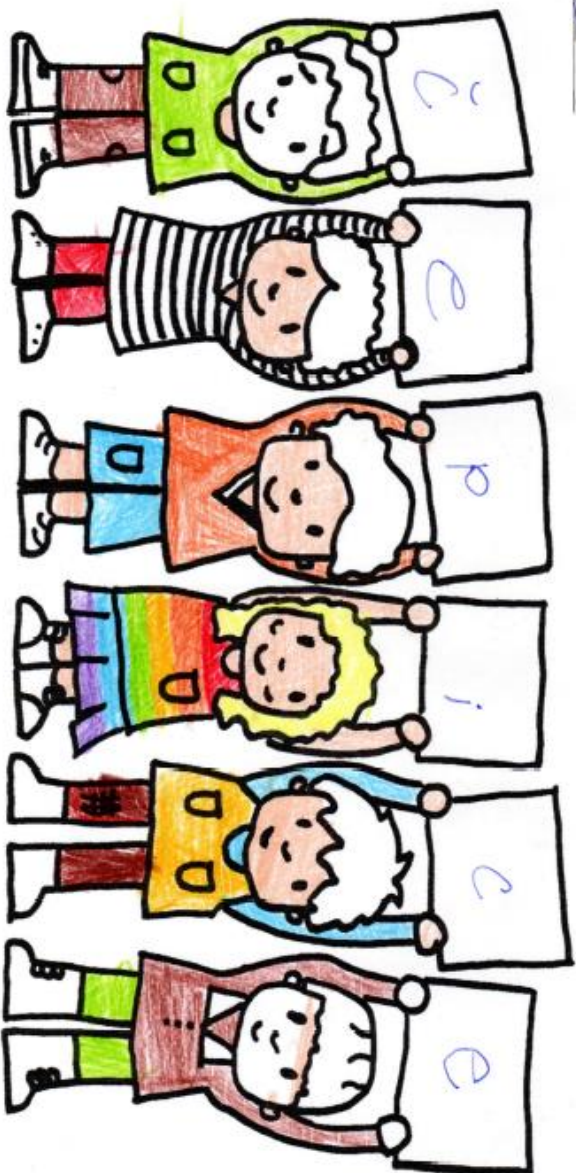
Napiš celou větu: To je- jsou .....

- 1) To je bunda.
- 2) To je boty.
- 3) To je šála.
- 4) To je svetr.
- 5) To jsou ponožky.



Napiš celou větu: To je- jsou .....

- 1) To jsou kalhoty.
- 2) To je sukně.
- 3) To jsou rukávy.
- 4) To je šelák.
- 5) To je kniha.



- 1) Chlapec, který je mezi dívkou a chlapcem v pruhovaném tričku, má oranžové tričko.
- 2) První chlapec vlevo má zelené tričko.
- 3) Chlapec s pruhovaným tričkem má červené kalhoty.
- 4) Dívka má žluté vlasy.
- 5) Tričko s limečkem je hnědé.
- 6) Druhý chlapec zprava má žlutou vestu a modré tričko.
- 7) Dva chlapci mají hnědé kalhoty.
- 8) Dívka má barevné šaty.
- 9) Chlapec má modré kraťásky.
- 10) Ostatní chlapci mají zelené kalhoty.

**Úkol:** Napiš do políček, co drží děti, slovo, které jsme si dnes zopakovali.

**Odpověz na otázky. Odpověď napiš na čárku.**

Kolik je chlapců? 5

Kolik je dívek? 1

Kolik vidíš kapes? 6

Příloha č. 29 – vypracovaná aktivita, doplňování sloves

Jméno: \_\_\_\_\_

**Zadání: doplň správný tvar slovesa JÍ/PIJE.**

**1.varianta**

Eva jí banán.

Roman pije horkou čokoládu.

Maminka jí polévku.

Tatínek jí rohlík a pije čaj.

Babička pije mléko a k tomu jí koláč.

**Zadání: vyber z nabídky správné sloveso a napiš ho.**

**2.varianta**

Budeme jíst v restauraci? (jíst/jíš)

Ty piješ kávu nebo čaj? (pij/piješ)

Ty jíš hranolky s kečupem nebo s tatarkou? (jíte/jíš)

Bolí mě hlava. Musím hodně pít! (pij/pít)

Budeš ještě jíst? (jíst/jíme)



## Příloha č. 30 – vypracovaná aktivita, přesmyčky

### Aktivita – Přesmyčky

Zadání: Z přeskládaných písmen poskládej správná slova. Pomůže ti nabídka slov.

Nabídka slov: cukr, bábovka, třešně, chléba, mléko, čokoláda, špenát, koláč, máslo,

KLÉMO - mléko

NÁTEPŠ - špenát

KÁVBOBA - bábovka

CHLABE - chleba

ČOKÁLODA - čokoláda

ČÁLOK - koláč

TEŘNĚŠ - třešně

SÁMLO - máslo

### Aktivita – TEN, TA, TO

Zadání: U slov z hada urči, zda si na slovo ukážeme **TEN**, **TA** nebo **TO**. Vybarvi je danou barvou (modrá, červená, žlutá).

---

---

---

---

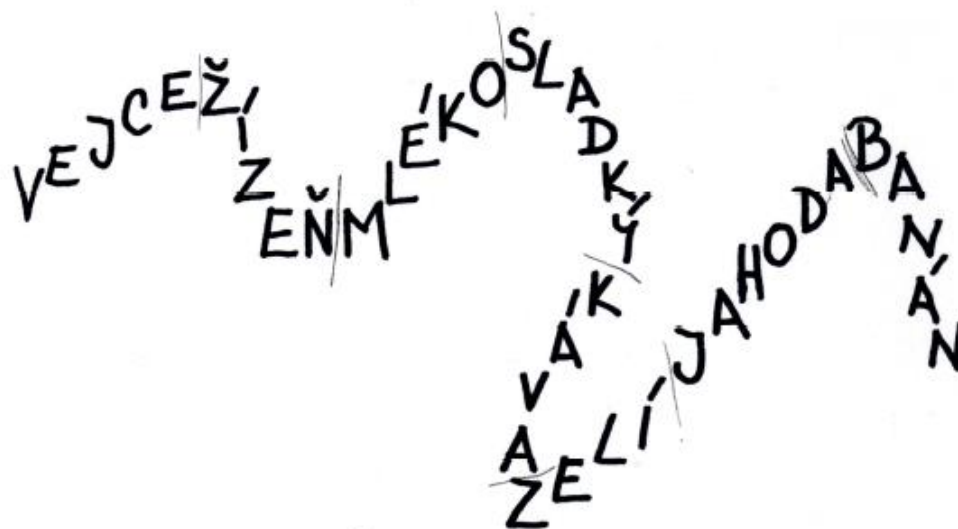
Příloha č. 31 – vypracovaná aktivita, HAD

Příloha č. 32 – vypracovaná aktivita, hledání slov

Jméno: \_\_\_\_\_

**Aktivita HAD**

Zadání: Na papíře had, který je ze slov. Rozděl v hadu slova pomocí rozdělovací čáry | .



Kolik jsi našel/našla slov? 8

**Aktivita**

Zadání: Udělej hada ze slov pro své kamarády. Podle čísel, které dostaneš, najdi vhodný obrázek, napiš ho a poté seskládej hada. Budeš potřebovat baterku a tužku.

Čísla: 17, 19, 21, 23, 2, 5, 8, 9

Bazilika  
Bomby  
Kresně  
Peníze  
Chleba  
Sýr  
Rizoto  
Halóci

~~VEJCE~~

PADRÍČKA POMEŘANŮ TŘEŠNĚ ŠPENĚ  
A  
I  
CH  
L  
E  
A  
S  
K  
P  
V  
O  
K  
O  
L  
A  
D  
U