

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

## Bakalářská práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

## Bakalářská práce

Klára Macháčková

**Podpora hudebního vnímání u dětí se sluchovým postižením  
předškolního věku**



Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci na téma „*Podpora hudebního vnímání u dětí se sluchovým postižením předškolního věku*“ zpracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce. Dále prohlašuji, že jsem v seznamu použité literatury uvedla veškerou použitou literaturu, podklady a zdroje.

V Olomouci dne: .....

.....

Klára Macháčková

Ráda bych poděkovala především vedoucímu mé závěrečné práce doc. Mgr. Jiřímu Langerovi, Ph.D. za odborné vedení, vstřícný přístup a cenné rady, kterými se mě snažil nasměrovat tím správným směrem. Poděkování patří také Mateřské škole Strojařů Chrudim za možnost ověření praktické části mé bakalářské práce a rodičům dětí se sluchovým postižením za jejich spolupráci i ochotu podělit se se mnou o své zkušenosti. Velké díky patří paní učitelce Bc. Monice Jeníčkové za její podporu a čas, který mi věnovala nejen během ověření metodických listů, ale i při výkonu snad té nejpřínosnější speciálněpedagogické praxe za dobu mého studia. V neposlední řadě děkuji také své rodině, která mi při zpracovávání bakalářské práci i během celého studia poskytovala podporu a zázemí.

# Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Sluchové postižení</b> .....	<b>9</b>
1.1 Vymezení sluchového postižení .....	10
1.2 Etiologie sluchového postižení .....	11
1.3 Klasifikace sluchového postižení .....	13
1.4 Diagnostika.....	15
1.5 Kompenzační pomůcky .....	17
<b>2 Dítě předškolního věku se sluchovým postižením</b> .....	<b>20</b>
2.1 Vývoj dítěte se sluchovým postižením .....	20
2.2 Výchova a péče o dítě se sluchovým postižením .....	25
2.2.1 Komunikace s dětmi se sluchovým postižením .....	27
2.2.2 Zásady práce s dítětem se sluchovým postižením .....	31
2.3 Intervence a možnosti vzdělávání.....	32
<b>3 Osoby se sluchovým postižením a hudba</b> .....	<b>34</b>
3.1 Co je zvuk a jak jej vnímáme .....	34
3.2 Hudební vnímání .....	37
3.3 Možnosti zprostředkování hudby osobám sluchově postiženým .....	39
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>42</b>
<b>4 Metodické listy podporující hudební vnímání u dětí s kochleárním implantátem předškolního věku</b> .....	<b>43</b>
4.1 Metodika a cíl práce.....	43
4.2 Tvorba metodických listů a jejich popis .....	43
4.3 Postup při ověřování metodických listů.....	46
4.4 Charakteristika dětí a mateřské školy .....	47
4.5 Ověřování metodických listů v praxi.....	50
4.6 Shrnutí.....	54
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>55</b>
<b>Seznam bibliografických odkazů a citací</b> .....	<b>56</b>
<b>Seznam příloh</b> .....	<b>60</b>

# ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá problematikou vnímání hudby dětmi se sluchovým postižením předškolního věku a možnostmi, jak jej můžeme rozvíjet a podporovat.

Hudba je již od malička neodmyslitelnou součástí našich životů. Doprovází a motivuje nás při nejrůznějších činnostech, rozvíjí nás, ovlivňuje naše emoce, náladu apod. „*Můžeme dokonce říci, že patří mezi první estetické podněty, které dítě provázejí již od narození.*“ (Kurková, 1989, s. 9) Možná jste ještě někteří měli také možnost vyrůstat, stejně jako já, na ukolébavkách, říkadlech a písničkách našich babiček, kterými působily na náš psychomotorický i kognitivní vývoj. Hudební vnímání je u malých dětí rozvíjeno také v mateřských školách při nejrůznějších hudebních, dramatických a hudebně pohybových činnostech. Co když se však narodí dítě s poruchou sluchu? Je vůbec možné, aby děti se sluchovým postižením vnímaly hudbu? Pokud ano, jak ji vnímají, co všechno slyší? Můžeme jim hudbu nějakým způsobem zprostředkovat? Mnoho lidí pokládá za nesmyslné rozebírat hudební problematiku a rozvíjet hudební schopnosti u osob se sluchovým postižením, ale je dokázáno z mnoha studií a praxe, že i neslyšící dokáží vnímat hudbu zejména prostřednictvím ostatních smyslů, pomůcek pro vnímání hudby a uměleckých tlumočnicků a překladatelů.

K volbě tématu závěrečné práce mě vedl především můj zvýšený zájem o problematiku týkající se dětí se sluchovým postižením. V rámci svého studia jsem se účastnila nejedné výuky znakového jazyka. Tehdy jsem se na přednáškách paní Mgr. Svatavy Panské dozvěděla o existenci uměleckého tlumočení, které mě velice oslovilo. Jakožto člověka z hudební rodiny mě hudba doprovází celý život, pomáhá mi vyjadřovat svoje emoce, pocity, ale i překonávat těžké životní situace. Proto mě velmi fascinovalo, že i přes omezení či ztrátu sluchu existují možnosti, jak tito lidé mohou prožívat a vnímat hudbu, která je v mnoha ohledech může pozitivně ovlivňovat a rozvíjet.

Cílem bakalářské práce je seznámit se s možnostmi podpory hudebního vnímání u sluchově postižených dětí, tedy s prostředky a pomůckami, které těmto dětem mohou k rozvoji vnímání hudby pomoci. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje tři stěžejní kapitoly. První z nich se věnuje vymezení termínu sluchového postižení. Popisuje etiologii, klasifikaci, diagnostiku i možnost kompenzace sluchových vad. Druhá kapitola nás seznámí s dítětem předškolního věku se sluchovým postižením, s jeho vývojem, specifickými zvláštnostmi i tím, jak o takové dítě pečovat. Zmíněny budou způsoby a zásady komunikace s osobami se sluchovým postižením, systém

jejich intervence a vzdělávání. Třetí kapitola uzavírá teoretickou část a věnuje pozornost problematice vnímání hudby osobami se sluchovým postižením. Popisuje, co je zvuk a jak jej můžeme vnímat. Nastíní rozdíly mezi vnímáním hudby intaktní společností od vnímání osob se sluchovým postižením a představí možnosti, jak jim hudbu můžeme zprostředkovat.

Praktická část práce se zaměřuje na tvorbu metodických listů vhodných pro podporu hudebního vnímání dětí předškolního věku s kochleárním implantátem či sluchadly, které by bylo možné využít v prostředí mateřské školy. Dále se pokusí zmapovat dostupné materiály, které jsou vhodné pro podporu a rozvoj hudebního vnímání a sluchové percepce u dětí předškolního věku. Věřím a doufám, že se povede vytvořit vhodný a kvalitní materiál, jenž bude využitelný v praxi.

## **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

Sluch je jedním z našich smyslů, který mnoho z nás považuje za samozřejmost, aniž bychom si uvědomovali, jak moc je pro nás důležitý a přínosný. Langer (2013a, s. 25) uvádí, že: „*Sluch je pro člověka jedním z nejdůležitějších distančních smyslů a sluchové vnímání je důležitou složkou dorozumívacího procesu.*“ Již od doby našeho narození poznáváme prostřednictvím sluchu svět. Přijímáme jím nejrůznější informace a podněty z našeho okolí, na které můžeme reagovat a předávat je dál, což podstatně působí na rozvoj řeči a celé naší osobnosti. Schopnost vnímat sluchem dění okolo nás je dosti podstatná, protože tyto zvuky nás mohou upozorňovat na nebezpečí nebo důležité dění v našem okolí. Mnohdy si ani neuvědomujeme, že sluch využíváme, např. v zaměstnání, při rozhovoru s přáteli, při pohybu a orientaci doma, ve škole či na ulici, náš sluch je aktivní dokonce i ve spánku.

Bohužel ne všichni lidé mají možnost využívat sluch a vnímat tak to, co se kolem nás děje, co nás obklopuje. Spolu s námi na světě žijí lidé, jimž určitá sluchová vada či porucha sluchové vnímání omezuje, nebo dokonce úplně znemožňuje. Slowík (2016, s. 73) uvádí: „*Pokud bychom jako slyšící ztratili sluch, přijdeme v okamžiku o přísun až 60 % informací...*“ Ztráta sluchu nebo jeho poškození zásadně ovlivňuje kvalitu života daného jedince. Vznikají nejrůznější komunikační bariéry, je ovlivněna kvalita i množství přijímaných informací, může dojít k narušení rozvoje mluvené řeči a myšlení. Citát od proslulé hluchoslepé Američanky Helen Kellerové: „*Slepota odděluje člověka od věcí, hluchota od lidí.*“ (Slowík, 2016, s. 73) poukazuje na dopad sluchového postižení především na mezilidskou komunikaci a vztahy. Samozřejmě, že osoby se sluchovým postižením mohou mít obtíže v sebeobsluze a dalších každodenních činnostech, ale často se opomíná skutečnost, že tyto osoby mohou v důsledku komunikační bariéry strádat i po psychické stránce (mohou mít problémy při vzdělávání, s partnerskými vztahy atd.).

Osob, které mají poškozený sluch, žije na světě mnohem více, než si myslíme. Muknšnáblova (2014, s. 8) uvádí, že „*Sluchové poruchy postihují 41 milionů lidí světa.*“ Dále také uvádí, že „*Každý rok se v České republice narodí zhruba 600–1200 dětí s poškozením sluchu a až 100 dětí s těžkou sluchovou vadou.*“ Vlivem nadměrné zvukové zátěže, již s sebou dnešní moderní doba plná hlasité hudby a elektronických vymožeností přináší, počty osob, které mají obtíže se sluchem, dále narůstají.

## 1.1 VYMEZENÍ SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ

Vymezit správně termín sluchové postižení nebývá jednoduché, protože je velmi široký. Dle Langer (2013a, s. 12): „*za sluchové postižení považujeme sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou již není možné plně kompenzovat technickými pomůckami, a která již tedy negativně ovlivňuje kvalitu života člověka.*“ Jedná se tedy o jakýsi zastřešující termín, kterým označujeme především sociální důsledky, které se pojí se sluchovou poruchou, vadou nebo ztrátou. (Kroupová, 2016) Jinými slovy, při sluchovém postižení se jedná o jakékoliv porušení sluchového vnímání, které danou osobu omezuje v každodenním životě (při komunikaci s ostatními lidmi, při orientaci v okolním prostředí atd.) Výše zmíněné termíny sluchová vada, sluchová porucha a ztráta sluchu bývají často zaměňovány, přesto každý z nich vždy vyjadřuje konkrétní nedostatek v oblasti sluchu. Zásadním rozdílem je podle Muknšnáblkové (2014) to, že **sluchová porucha** je dočasná a lze ji léčit. Naproti tomu **sluchová vada** je označení pro trvalé poškození sluchu, které můžeme pouze korigovat vhodnými speciálními pomůckami.

Dalším terminologickým oříškem bývá vhodné označení těchto osob. Za osoby se sluchovým postižením můžeme označit „*všechny osoby se sluchovou ztrátou bez ohledu na její stupeň, druh nebo dobu vzniku.*“ (Langer in Valenta, 2014, s. 66) Termín **sluchově postižený** je často zaměňován s pojmem **neslyšící**. Podle §2 odst. 1 zákona č. 384/2008 Sb., o *komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob* (kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči) jsou za neslyšící považovány osoby: „*které neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem.*“

Vědní disciplína, která se zabývá výchovou a vzděláváním osob se sluchovým postižením, se nazývá **surdopedie**. Tato speciálněpedagogická disciplína se vyčlenila na konci 20. století z **logopedie** (tj. vědní disciplína zkoumající výchovu a vzdělávání osob s narušenou komunikační schopností). Důvodem rozdělení těchto disciplín byla odlišnost metodických postupů a specifických z hlediska edukace osob se sluchovým postižením a osob s narušenou komunikační schopností. (Skákalová, 2014) Surdopedie samozřejmě souvisí a spolupracuje i s dalšími vědními disciplínami, jako jsou obory lékařské, pedagogické, psychologické, sociologické, technické aj.



## 1.2 ETIOLOGIE SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ

Na vzniku sluchového postižení se může podílet početné množství různých faktorů, které ovlivňují jeho důsledky a dopad na další vývoj osoby se sluchovým postižením. Leonhardt (in Langer, 2013a, str. 13) popisuje čtyři základní faktory, které mají podíl na vzniku sluchového postižení:

- *Typ a stupeň sluchové poruchy nebo vady;*
- *Věk, ve kterém došlo k poruše nebo vadě sluchu;*
- *Případná kombinace s další zdravotní poruchou nebo vadou;*
- *Vliv okolního prostředí (zejm. sociálního).*

Znát příčiny je bezpochyby důležité z mnoha důvodů, jako je např. volba vhodných léčebných postupů, terapie, ale i prevence. (Langer, 2013a) Příčin způsobujících sluchové postižení existuje veliké množství, a často se tak můžeme setkat s neznámou nebo neurčenou etiologií. Strnadová (2002) ve své publikaci uvádí, že až u 25 % případů sluchového postižení je nejasná příčina. V odborné literatuře jsou předpokládány nejrůznější pohledy a hlediska členění jednotlivých autorů. Níže jsou shrnuty příčiny, které ve svých publikacích uvádí autoři Horáková (2012, s. 19–21), Langer (2013a, s. 54–55), Mukšnáblová (2014, s. 20–24) a Skákalová (2014, s. 8–10).

Příčiny sluchového postižení lze dle výše uvedených autorů rozdělit na:

### 1. Endogenní příčiny (vnitřní)

Jedná se o vrozené, geneticky podmíněné vady, které mohou být způsobeny odchylkou v genetické informaci. Je možné je nazývat jako **dědičné (hereditární)** vady. „Dle Hybáška a Vokurky (2006) tvoří asi 60 % všech vrozených poruch a vad sluchu.“ (Langer, 2013a, s. 54). Mohou se vyskytovat v těchto formách:

#### ▪ **Autosomálně dominantní dědičné vady**

Vady přenášejí se z jedince na jedince po mnoho generací, přičemž ne vždy se projeví. Znamená to, že pokud má např. otec sluchovou vadu, je 50% šance, že poškozený dominantní gen předá i svému dítěti. (Jungwirthová, 2015)

#### ▪ **Autosomálně recesivně dědičné vady**

Vznikají při spojení poškozených genů, které ovlivňují sluch, od obou rodičů. Existuje asi 30 genů, které mohou ovlivnit náš stav sluchu. Opět je možné, že se vada neprojeví přímo na našem dítěti, ale až v dalších generacích. „Jednou

*z nejčastějších příčin je porucha genu DFNBI, který kóduje bílkovinu **Connexin 26**, potřebnou pro zdárný vývoj vnitřního ucha.*“ (Muknšnáblova, 2014, s. 21)

#### ▪ **Syndromové vady**

Obě výše uvedené varianty mohou mít formu syndromové, nebo nesyndromové vady. Pojem syndromová vada znamená, že porucha sluchu je součástí jiné poruchy, postižení či onemocnění (syndromu). Příkladem může být **Usherův syndrom** (souběžné postižení sluchových i zrakových funkcí), **Alportův syndrom** (narušuje funkci ledvin, sluchu a očí), **syndrom CHARGE** (zahrnuje poruchy zraku, sluchu, rovnováhy, příjmu potravy aj.), **Pendredův syndrom** a další. (Horáková, 2012)

## 2. **Exogenní příčiny (vnější)**

Vnější patologické vlivy narušující sluchové funkce. Jedná se tedy o poruchy či vady sluchu, které jsou získané v určitém období vývoje jedince. Exogenní příčiny lze podle Langer (2013a, s. 54–55) rozlišovat z hlediska doby, kdy začínají patologické vlivy ovlivňovat vývoj jedince.

### a) **Prenatální příčiny**

Vlivy působící na vývoj dítěte ještě před jeho narozením. Může se jednat např. o toxikomanii, infekční, virová nebo jiná onemocnění matky (např. toxoplazmóza, příušnice, spalničky, zarděnky, cukrovka apod.) Za nejkritičtější období pro vývoj plodu se obecně považuje prvních 12 týdnů těhotenství, kdy dochází mimo jiné také k vývoji ucha. V důsledku prenatálních teratogenních vlivů dochází většinou k percepčním poruchám sluchu. (Muknšnáblova, 2014)

### b) **Perinatální příčiny**

Sem jsou zařazeny vlivy, které na jedince působí při porodu, případně krátce po něm. Jedná se zejm. o důsledky předčasného či komplikovaného porodu, kdy může dojít k nejrůznějším komplikacím (krvácení do mozku, krvácení do vnitřního ucha, meningitida, žloutenka, nízká porodní hmotnost atd.) Důsledkem jsou nejčastěji centrální nebo percepční poruchy. (Muknšnáblova, 2014)

### c) **Postnatální příčiny**

Do této kategorie řadíme vše, co ovlivňuje vývoj člověka od narození v průběhu celého jeho života. Spadá sem poškození sluchu v důsledku úrazu hlavy, mechanického poškození ucha, infekční choroby či jiných onemocnění

(onemocnění centrálního nervového systému, záněty středního ucha, záněty horních cest dýchacích). Poruchy sluchu mohou způsobit také různá traumata, nadměrný hluk nebo přirozený fyziologický úbytek sluchových funkcí apod.

Leonhardt (2001) ve své publikaci uvádí přehled možných příčin sluchových. Jeho upravenou a velmi přehlednou verzi v českém jazyce zpracovala Horáková (2012). Tabulka je uvedena v příloze č. 1.

### **1.3 KLASIFIKACE SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ**

Skupina osob se sluchovým postižením je velmi různorodá, proto i sluchová postižení lze dělit podle nejrůznějších kritérií. V odborné literatuře se nejčastěji vyskytují klasifikace z pohledu následujících tří kritérií, na kterých se shodují např. Langer a Suralová (2013), Skákalová (2011), Horáková (2012), Barvíková a kol. (2015) a další.

Ve speciální pedagogice lze sluchové postižení členit podle těchto tří hledisek:

- *Klasifikace dle velikosti sluchové ztráty*
- *Klasifikace dle místa vzniku sluchové poruchy*
- *Klasifikace dle doby vzniku sluchové poruchy*

#### **Klasifikace podle velikosti (stupně) sluchové ztráty**

Velikost sluchové ztráty poukazuje na to, jak je daný člověk schopen vnímat zvuky z prostředí, které jej obklopuje. Aby bylo možné určit stupeň sluchové ztráty, je nutné změřit stav sluchu. Kvantita (velikost) sluchové vady je vyjadřována pomocí decibelů (dB), které určují, jakou hlasitost zvuku je daná osoba schopna slyšet (sluchový práh). Nejznámější a nejvyužívanější klasifikací sluchového postižení podle velikosti sluchové ztráty je klasifikace podle *Světové zdravotnické organizace (WHO)*, která je z roku 1980.

Klasifikace sluchových vad podle WHO (Langer a Suralová, 2013, s. 22):

1. *Normální sluch (ztráta do 25 dB u dospělých, do 15 dB u dětí),*
2. *Lehká sluchová porucha (ztráta 26–40 dB u dospělých, 16–40 dB u dětí).*
3. *Střední sluchová porucha (ztráta 41–55 dB),*
4. *Středně těžká sluchová porucha (ztráta 56–70 dB),*
5. *Těžká sluchová porucha (ztráta 71–90 dB)*
6. *Úplná ztráta sluchu – hluchota (ztráta nad 90 dB)*

WHO v roce 2001 přijala klasifikaci stupňů sluchových poruch zahrnující funkční projevy jednotlivých vad. Klasifikace je uveden v příloze č. 2.

Pro představu: Osoby s lehkou sluchovou poruchou mají obtíže s porozuměním v hlučném prostředí, při šeptání nebo při komunikaci na větší vzdálenost. Komunikace je tedy ovlivněna v malém měřítku. V případě osob se střední a těžkou sluchovou poruchou se jedná již o obtíže při běžné komunikaci. Tyto osoby se mnohdy neobejdou bez odezírání, kompenzačních pomůcek, jako jsou sluchadla, zesilovače aj. (Jungwirthová, 2015)

### **Klasifikace podle místa vzniku sluchové poruchy**

Sluch bývá nejčastěji narušen v uchu (sluchový orgán). Z hlediska anatomie se sluchový analyzátor dělí na část periferní (vnější, střední a vnitřní ucho) a centrální (sluchové dráhy a sluchové centrum v mozku). Místo, tedy část sluchového analyzátoru, které je poškozeno, je potřeba odhalit zejména z důvodu stanovení vhodné léčby a rehabilitace. Hložek (in Langer, 2013b, str. 23) klasifikuje sluchové poruchy podle místa vzniku takto:

#### ***1) Periferní poruchy***

Jedná se o organické poškození určité části sluchového orgánu. Podle toho, která část je narušena, je dále můžeme dělit na:

##### ***a) Převodní poruchy***

K těmto poruchám dochází ve vnějším a středním uchu, kde je narušen mechanický přenos zvukových vibrací do vnitřního ucha. Převodní poruchy nemohou nikdy způsobit úplnou hluchotu, protože není narušena funkce vnitřního ucha (kochley). Tyto poruchy můžeme chirurgickým zákrokem odstranit, nebo zmírnit jejich rozsah.

##### ***b) Percepční vady (senzorieurální)***

Při percepčních vadách je naopak narušena funkce vnitřního ucha – hlemýžďe (kochley), proto jsou nazývány kochleárními vadami. Poškozeny mohou být funkce Cortiho orgánu nebo sluchové dráhy sluchového nervu. Tyto vady jsou obvykle nezvratné a mohou způsobit ztrátu sluchu.

##### ***c) Smíšené poruchy***

Vznikají kombinací převodních poruch a percepčních vad. Jak velká bude sluchová ztráta, je ovlivněno velikostí patologie v jednotlivých částech ucha (vnějším, středním i vnitřním uchu).

## 2) *Centrální vady*

U centrálních vad je porušeno sluchové centrum v mozku – podkorová a korová sluchová dráha. (Skákalová, 2011) Dochází tedy k abnormálnímu zpracování zvukových signálů. Tyto poruchy jsou obvykle velmi komplikované a mohou se projevovat velkým množstvím příznaků.

### **Klasifikace podle doby vzniku sluchové poruchy**

Z obecného hlediska můžeme poruchy a vady sluchu členit podle období lidského života, ve kterém vznikly, a to na **prenatální, perinatální a postnatální vady**. (viz kapitola 1.2.) „*Ze speciálněpedagogického hlediska se zřetelem na vhodný způsob komunikace je ovšem podstatnější členění sluchového postižení na prelingvální a postlingvální.*“ (Valenta a kol., 2014, s. 68)

- ***Prelingvální sluchové poruchy***

Jedná se o vady a poruchy, které vznikly ještě před koncem základního vývoje řeči (obvykle to bývá okolo 4–7 let). Omezují rozvoj řeči a mateřského jazyka. Bez včasné a odborné péče (zejm. logopedické a surdopedické) může dojít až k úplné ztrátě jazykových a řečových dovedností. V tomto případě pak jedinci pro komunikaci volí jiné komunikační prostředky. (Langer, 2013b)

- ***Postlingvální sluchové poruchy***

K těmto vadám naopak dochází až poté, co je ukončen základní vývoj řeči. Na rozdíl od osob s vadou prelingvální mají tyto osoby již dobře zafixovaný jazyk a řeč. I u těchto osob je nezbytná logopedická intervence z důvodu možných obtíží v mluveném projevu v důsledku chybějící zpětné sluchové vazby. (Langer, 2013b)

## 1.4 DIAGNOSTIKA

Podle Kroupové (2016, s. 18) je diagnostika „*činnost, proces nebo postup směřující ke zjištění diagnózy.*“ Jinými slovy se jedná o proces, kterým se zjišťuje, jakou má daný jedinec vadu, poruchu či onemocnění. Důležité je, zejména u dětí, provést diagnostiku co nejdříve, protože během prvních let života dochází k rozvoji celé naší osobnosti. V případě porušení sluchu dochází k narušení či omezení procesu komunikace, což může vést k opoždění vývoje řeči, mohou být narušeny psychické funkce spjaté s řečí, smyslové vnímání, schopnost adaptace atd. (Hádková, 2017) „*Odhalení vady nebo poruchy sluchu*

*v prvních měsících života usnadňuje získat čas pro volbu nejvhodnějších lékařských, výchovných, vzdělávacích a rehabilitačních postupů pro zajištění přirozeného vývoje.*“ (Langer, 2013a, s. 59) Na diagnostiku sluchu se zaměřuje **audiologie** – specializovaný medicínský obor, který využívá rozmanitou škálu vyšetřovacích metod k odhalení sluchové poruchy a snaží se navrhnout vhodnou léčbu i kompenzační pomůcky.

Každé dítě by mělo nejpozději do šesti měsíců od svého narození podstoupit v rámci preventivních prohlídek u pediatra **orientační vyšetření sluchu**, kdy lékař pomocí **otoskopického vyšetření**, pohledem a pohmatem zkontroluje zevní ucho. Vůbec prvním vyšetřením u dětí bývá **screening sluchu**, který se v České republice provádí pouze novorozencům, u kterých je podezření na výskyt sluchového postižení. Nejvyužívanější screeningovou metodou je **měření otoakustických emisí (OAE)**. „*Otoakustické emise jsou zvuky produkované zevními vláskovými buňkami vnitřního ucha jako reakce na zvukový podnět.*“ (Jungwirthová, 2015, s. 25) Zkouška probíhá tak, že je dítě uspáno a do zvukovodu je mu zavedena speciální sonda. Následně je do ucha pouštěn slabý zvuk, který by měl rozpohybovat vláskové buňky a vést k vytvoření zvuku. Je-li tomu tak, jsou emise označeny jako výbavné, což znamená, že dítě slyší. Pokud jsou emise označeny jako nevýbavné, je zde podezření na poruchu sluchu a je potřeba provést další vyšetření. Podle Mukšnáblové (2014) a Horákové (2012) lze rozdělit vyšetření sluchu na:

**a) subjektivní zkoušky sluchu**

Zkoušky, při nichž je potřeba, aby vyšetřovaná osoba spolupracovala, proto jsou využívány spíše u starších dětí a dospělých. Řadí se sem **klasické zkoušky sluchu**, kdy orientačně posuzujeme stav sluchu. U malých dětí je vyšetření prováděno pomocí zvukových hraček, u starších dětí pak prostřednictvím opakování předříkávaných slov (hlasitě x šeptem). Další možností je **subjektivní audiometrie**. Tato audiometrická vyšetření jsou vhodná pro děti až od 3–4 let. Prahová tónová audiometrie se provádí audiometrem měřícím sluchový práh v jednotlivých frekvencích. Jde tedy o měření funkčnosti vnitřního ucha. Slovní audiometrie pomáhá odhalit, jak je dítě schopno slyšet a rozumět řeči. (Mukšnáblová, 2014)

**b) objektivní zkoušky sluchu**

Objektivní zkoušky nevyžadují od vyšetřovaného spolupráci, proto jsou hojně využívány u malých dětí. Řadíme sem **tympanometrii** (zjišťuje funkci středního ucha), **otoakustické emise** (viz výše), **BERA** – vyšetření evokovaných odpovědí

mozkového kmene, **NN-ABR** – měření EEG aktivity sluchových drah a další. (Horáková, 2012)

Není možné opomenout, že základem každé diagnostiky je **anamnéza**, která zejména u malých dětí probíhá prostřednictvím rozhovoru s rodiči. Zjišťuje se, jak dítě reaguje na zvukové podněty, hlasy rodinných příslušníků. Ověřují se prodělaná onemocnění, která mohou mít vliv na sluch, a také přítomnost sluchových poruch a vad v rodině

## 1.5 KOMPENZAČNÍ POMŮCKY

„Kompenzační pomůcky představují široký soubor speciálních zesilovacích elektroakustických přístrojů, které umožňují sluchově postiženým překonat následky postižení.“ (Bytešníková, Horáková a Klenková, 2007, s. 98) Všechny tyto pomůcky spojuje fakt, že pomáhají osobám se sluchovým postižením kompenzovat sluchovou poruchu, překonávat komunikační bariéry, a lépe se tak začleňovat do intaktní společnosti. Pro práci se sluchově postiženými dětmi lze samozřejmě využít i pomůcky didaktické.

Nejvíce využívané jsou technické kompenzační pomůcky, které přispívají především ke zlepšení komunikačních schopností jedinců se sluchovým postižením. V odborné literatuře jsou uváděna různá hlediska, dle kterých pomůcky můžeme dělit. Barešová a Hrubý (1999, s. 12), člení technické pomůcky takto:

### ❖ **Pomůcky usnadňující vnímání mluvené řeči**

#### a) nedoslýchavým:

(sluchadla, osobní zesilovače, skupinové zesilovače, pojítka s infračerveným a rádiovým přenosem, rádiová sluchadla, indukční smyčky, pomůcky pro zesílený poslech televize, pomůcky pro zesílený poslech telefonu)

#### b) neslyšícím:

(kochleární implantáty, vibrotaktilní a elektrotaktilní pomůcky)

### ❖ **Pomůcky usnadňující tvoření mluvené řeči (logopedické pomůcky)**

### ❖ **Pomůcky motivující ke čtení (teletext a skryté titulky, textová telekomunikace)**

### ❖ **Pomůcky usnadňující získávání informací**

(televizní technika, počítače – multimediální programy, internet)

### ❖ **Ostatní pomůcky**

(signalizační pomůcky pro neslyšící, vibrační a světelné budíky, hodinky a minutky)

Další část kapitoly je zaměřena na přehled a charakteristiku technických kompenzačních pomůcek, se kterými je možno se setkat u dětí se sluchovým postižením nejčastěji.

### **Sluchadla**

Jedná se o nejrozšířenější kompenzační pomůcku pro osoby se sluchovým postižením. *„Jsou to elektronické akustické přístroje, které dokáží účinně zesílit a modulovat zvuk.“* (Muknšnáblová, 2014, s. 40) Využívají se především u dětí s nedoslýchavostí, u kterých jsou zachovány určité zbytky sluchu a u nichž nedochází k rozvoji řeči. Aby dítě mohlo získat sluchadla, musí projít řadou audiologických a odborných vyšetření. Jednou z dalších podmínek předpisu sluchadel je, že sluchovou vadu již nelze řešit pomocí operace či medikamentů. *„Aby sluchadlo nedoslýchavému skutečně pomáhalo, musí být dokonale přizpůsobeno vadě sluchu, která je u každého jiná. Přizpůsobení znamená výběr nejvhodnějšího typu sluchadel a přesné nastavení jeho parametrů. Typ a nastavení sluchadla doporučuje foniatr nebo ušní specialista (otorinolaringolog – ORL).“* (Barešová a Hrubý, 1999, s. 14)

Sluchadlo se skládá z několika částí. Mikrofon, který se nachází uvnitř sluchadla, snímá zvuky z okolí. Zvuky jsou upraveny a zesíleny pomocí zesilovače a reproduktor předává tyto upravené zvuky do ucha dané osoby. Uvnitř je také baterie, kterou je po vybití nutné vyměnit, nebo dobít. Vnější částí tvoří individuální ušní olivka, která převádí zvuk do zvukovodu. (Muknšnáblová, 2014)

Sluchadel existuje veliké množství. Liší se od sebe provedením, způsobem vedení zvukového signálu (se vzdušným nebo kostním vedením) nebo jeho zpracováním (analogová a digitální). Podle tvaru a provedení je můžeme dělit na sluchadla závěsná, kapesní, nitroušní nebo brýlová. Se závěsnými sluchadly se můžeme setkat asi nejčastěji. Tvarem připomínají půlměsíc, který se zavěsí za ušní boltec. Zvuk převádí do zvukovodu pomocí pružné hadičky zakončené ušní tvarovkou. Nitroušní sluchadla jsou vyráběna individuálně, přesným odlitkem boltce a zvukovodu. Výhodou tohoto typu je přesnější a kvalitnější přenos zvuků. Kapesní sluchadla jsou v současné době využívána minimálně, zejména pro svoji velikost. Hojně jsou využívána u malých dětí nebo starších osob z důvodů lehké a snadné ovladatelnosti. V případě dětí je zavěšeno v kapsičce na krku a drátky je napojeno k uchu. Brýlová sluchadla se od zmíněných typů odlišují asi nejvíce, protože jak již název napovídá, mají tvar brýlí. Dnes se nevyžívají často, ale dříve se těšila veliké oblíbenosti, protože byla nejméně



nápadná. Tato sluchadla vedou zvukový signál kostním vedením, kdy je v nožičce brýlí zabudován kostní vibrátor. (Skákalová, 2011)

### **Kochleární implantát**

*„Kochleární (nitroušní) implantát je elektronická funkční smyslová náhrada, která neslyšícím přenáší sluchové vjemy přímou elektrickou stimulací (drážděním) sluchového nervu uvnitř hlemýždě vnitřního ucha.“* (Holmanová, 2016, s. 58)

Kochleární implantát má svou vnitřní a vnější část. Vnější část, tu, které je možno si u dětí všimnout, tvoří procesor s mikrofonom a vysílací cívka. Procesor je stejně jako sluchadlo umístěný za ušním boltcem. Jeho úkolem je filtrovat zvuky zachycené mikrofonom a převést je na signály, které jsou vedeny do vysílací cívky. Vysílací cívka, přichycená pomocí magnetu k hlavě, přenáší informace do vnitřního přijímače, který je implantován pod kůži do lůžka kosti skalní. Přijímač předává elektrické impulzy do svazku jemných elektrod, jež je zaveden do vnitřního ucha (hlemýždě). Elektrody elektrickými impulzy podráždí sluchový nerv a ten informaci vede dál do sluchového centra v mozku. (Holmanová, 2016)

Kochleární implantát je určen především pro osoby s těžkým sluchovým postižením nebo osobám neslyšícím. Předchází tomu pravidelné kontroly u audiologa a foniatra a užívání oboustranných sluchadel po dobu nejméně šesti měsíců, Pokud ani tehdy nedochází k rozvoji v oblasti sluchové percepce a řeči, je dítě zařazeno na seznam kandidátů pro kochleární implantaci. Implantace se provádí v co nejbližší době po zjištění diagnózy. Jedná se o poměrně náročný zákrok, který je nejen finančně nákladný, ale také ovlivňuje budoucí život jedince. (Mukšnáblová, 2014) O provedení implantace rozhoduje odborná komise, která vybírá kandidáty podle přísných kritérií, mezi které patří stupeň a typ sluchového postižení, věk dítěte, jeho schopnosti a vlastnosti, rodinné zázemí apod. Po kochleární implantaci probíhá nastavování zvukového procesoru a také proces rehabilitace, do kterého jsou zapojeni odborníci, rodina i nejbližší okolí dítěte. (Jungwirthová, 2015) V České republice existují celkem tři centra kochleárních implantací u dětí (CKID) – v Praze, Brně a v Ostravě.

Všechny kompenzační pomůcky s sebou přináší finanční náklady, které mohou rodinu sluchově postiženého dítěte zatěžovat. V České republice máme legislativní vymezení dávek pro osoby se zdravotním postižením. Tuto problematiku ošetřuje *zákon č. 329/2011 Sb., ve znění novely 252/2021 Sb., o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením, ve znění pozdějších předpisů* a *vyhlášce č. 388/2011 Sb., o provedení některých ustanovení zákona o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením*. Na sluchadla i kochleární implantáty přispívají uživatelům zdravotní pojišťovny.

## 2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Když se narodí malé dítě, všichni očekávají, že bude zdravé a bude se vyvíjet stejně jako jeho vrstevníci. Pokud během těhotenství nebo porodu nenastanou komplikace, mnohdy se na určitou odchylku ve vývoji přijde až později. Pravdou je, že vývoj každého dítěte je zcela individuální, ale je potřeba umět rozlišit, kdy je opoždění vývoje v určité oblasti tzv. „normální“ a kdy se již jedná o znamení, že je s děťátkem něco v nepořádku. Žádný rodič si nepřeje slyšet, že se jeho dítě nedostatečně vyvíjí, natož že by se mohlo jednat o důsledek nějaké poruchy či vady. Žijeme sice v době, kdy je péče o děti s jakýmkoliv typem postižení i jejich rodiny poměrně kvalitní, ale to neznamená, že je tato péče méně náročná a potřebná, ba naopak. Naše společnost se v současnosti snaží ve velké míře pomáhat zdravotně postiženým či znevýhodněným osobám. Dokonce většina lidí obecně zastává názor, že by děti s postižením měly vyrůstat mezi svými vrstevníky, aby se co nejlépe začlenily do většinové společnosti, ale bohužel tyto integrační a inkluzivní myšlenky a postoje většinou trvají pouze do chvíle, dokud se ona situace nedotkne přímo nás nebo našich blízkých.

### 2.1 VÝVOJ DÍTĚTE SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Je zřejmé, že vývoj dítěte s postižením sluchu se bude odlišovat od vývoje dítěte, které sluchovou vadu nemá. Vítková (sec. cit. in Skákalová, 2011, s. 42) uvádí: *„Každé smyslové postižení v závislosti na své závažnosti, má vliv na rozvoj osobnosti dítěte a jeho psychický vývoj. Přináší dítěti omezení, kvůli nimž je jeho rozvoj více závislý na působení prostředí.“* Je však velmi obtížné, zejména v prvním roce života, rozeznat dítě slyšící a dítě se sluchovým postižením. Vada se totiž nemusí viditelně projevit a dítě se může zdát být šikovné. (Vágnerová in Horáková, 2012)

Nyní se zaměříme na jednotlivá vývojová období dítěte, od nitroděložního vývoje až po předškolní věk. Pokusíme se stručně charakterizovat a porovnat vývoj slyšícího dítěte s vývojem dítěte se sluchovým postižením.

#### **Prenatální období**

Období od početí do narození dítěte. Všichni jsme jistě někdy slyšely rady, které říkají, aby žena v období těhotenství poslouchala vážnou hudbu, mluvila na své břicho, v němž se vyvíjí nový člověk, hladila jej apod. Již v tomto období je totiž dítě schopno vnímat a reagovat na nejrůznější podněty i změny. Jde vlastně o první komunikaci dítěte s matkou

a vnějším okolím, kdy na hlasy, zvuky i doteky reaguje pohybem – pohne se, kopne nohou atd. Je to jeho vyjádření spokojenosti. „*Od 5. měsíce začíná plod vnímat zvukové podněty, zejména tlukot srdce matky. V posledním trimestru diferencuje typ hudby či hlasy nejbližší rodiny. Slyší zvuky z vnitřního i vnějšího děložního prostředí modifikované amniovou tekutinou. Tóny se mohou mírně změnit, než když jsou přenášeny vzduchem, ale plod je po narození bude umět poznat. Pamatuje si zažitá zvuky i s různými emocionálními odstíny hlasů.*“ (Muknšnáblova, 2014, s. 74)

Dítě s vrozenou sluchovou vadou prochází samozřejmě stejným tělesným vývojem jako dítě slyšící, s tím rozdílem, že nebude probíhat stimulace na základě zvukových podnětů. (Skákalová, 2011) Hlasy a zvuky bude vnímat spíše jako vibrace. Doteky bude však vnímat stejně jako dítě intaktní, proto i ono bude na podněty reagovat pohybem, kterým bude vyjadřovat libost, či nelibost.

### **Novorozenecké období**

Období po narození dítěte přibližně do jednoho měsíce po narození. Slyšící novorozenec se obvykle projevuje pláčem, pomocí kterého komunikuje se svým okolím. Tímto vrozeným chováním dává najevo své potřeby a nespokojenost. Dokáže také rozlišovat zvuky a hlasy různých osob. Každý novorozenec pozná po hlase svou matku a snaží se ji podle hlasu vyhledávat. Na hlasité zvuky většinou reaguje leknutím (trhne celým tělíčkem, rozpláče se). Neklidně může reagovat i na hlubší tóny, tedy i mužské hlasy, protože k němu v průběhu těhotenství nepronikaly tolik, jako tóny vyšší. Proto se může stát, že dítě na hlas tatínka nebude tolik reagovat, nebo bude nejisté. Obvyklá reakce miminka na zvukový podnět (hlas, hudba, hračka) je otáčení hlavičky za zdrojem zvuku. I když dítě nemá ještě dovyvinutý zrak, je schopno očima fixovat různé předměty i osoby. Velmi se jim líbí jednoduché a zřetelné mimické výrazy, které později začnou napodobovat (vypláznutí jazyka, otevírání úst apod.). (Muknšnáblova, 2014) Co se týče emocí, dítě v tomto věku umí projevovat pouze libost (radost projevuje smíchem) a nelibost (pláč, křik). Svět objevuje nejvíce prostřednictvím hmatu, sluchu a zraku. Je doporučeno na dítě už od malička hodně mluvit, pojmenovávat vše, co se kolem vyskytuje a děje, čímž udáváme základ pro jeho všestranný rozvoj. (Potměšil, 2007)

Dítě se sluchovým postižením se může na první pohled vyvíjet obdobně jako dítě slyšící. Také u těchto novorozenců se objevuje pláč jako projev nelibosti. Vlivem absence zvukové stimulace však tyto projevy s postupem času ustávají a dítě více reaguje na vizuální podněty než na zdroje zvuku. Neslyšící děti také mnohdy vyžadují více doteků a přítomnosti

rodičů, aby docházelo k naplnění jistoty a bezpečí. (Skákalová, 2011) Mezi nejzřetelnější zvláštnosti ve vývoji dítěte se sluchovým postižením v prvním měsíci života dle Horákové (2012) patří:

- nereagování úlekem, pláčem nebo pohyby na neočekávaný nebo nepříjemný hlasitý zvuk (rána, houkačka, klíče ...);
- dítě se neprobudí, i když je kolem něho hluk;
- nenapodobuje zvuky ze svého okolí;
- neotáčí hlavičku za zdrojem zvuku;
- pokud dítě pláče, není možné jej utěšit pouze hlasem.

### **Kojenecké období**

Období prvního roku života dítěte, kdy dítě dosahuje velkého vývojového pokroku. Dochází k velkému rozvoji v oblasti motoriky, poznávacích procesů, řeči, emocionálního i sociálního vývoje. Je proto velmi důležité zajistit dostatek podnětů pro všestranný rozvoj dítěte, aby nedocházelo k deprivaci nebo zpomalení vývoje. Kolem čtvrtého měsíce se děti začínají otáček a vyhledávají zdroje zvuku. Dítě začíná více naslouchat akustickým podnětům. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010) Sluchové podněty mají v tomto období velký význam především pro rozvoj komunikace. Mukšnáblová (2014, s. 76) uvádí, že: „*Hlavním dorozumivacím prostředkem je stále pláč. Kojenec komunikuje s okolím prostřednictvím neverbálních projevů také jako např. pohyby rukou nebo celého těla, mimikou.*“ Můžeme mluvit o předřečovém období. Kolem třetího měsíce se objevuje broukání. Dítě tímto způsobem začíná experimentovat se svým hlasem, opakuje různá spojení samohlásek (např. a-a-o-o), poslouchá se a sleduje reakce okolí na jeho projevy. Přibližně v šesti měsících začíná žvatlat, tedy tvořit jednoduché slabiky (ma-ma, ba-ba, de-de apod.) Dítě se tím snaží upoutat pozornost svého okolí, jehož reakce ho motivují. Důležité je se v tomto období dítěti věnovat, mluvit na něj, opakovat jeho žvatlavé projevy a podporovat jej v dalším rozvoji. Na konci kojeneckého období již dítě používá první slova a rozumí jednoduchým pokynům. Významným zdrojem učení je v tomto věku nápodoba. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010)

„*Stejně jako slyšící dítě, také neslyšící kojenec se projevuje křikem, jeho pozdější broukání je však monotónní a předřečová produkce a hra s mluvidly postupně ustávají, protože dítěti chybí zpětná sluchová korekce.*“ (Skákalová, 2011, s. 43) Broukání a první zvukové projevy u neslyšících dětí ustávají v důsledku absence zpětné zvukové vazby, Rozvoj řeči je závislý na kvalitní stimulaci. K napodobování mluvy dítě ale nevyužívá pouze sluch,

využívá také zrak – odezírá a napodobuje naše pohyby mluvidel. Proto je možné, že např. dítě s nedoslýchavostí může začít žvatlat a napodobovat slabiky, ale později se vývoj řeči v důsledku nedostatečné zpětné vazby zpomalí, nebo úplně zastaví. Rodiče by tedy měli sledovat nejen, jestli dítě žvatlá a pokouší se o napodobování řeči, ale také jak reaguje na naše výzvy, např.: „Kde je máma? Jak jsi veliký? Udělej pápá!“ atp. Pokud se rodičům či lékařům nebude vývoj sluchového vnímání dítěte pozdávat, je toto období ideální na včasné odhalení a kompenzaci sluchových vad. Pokud je totiž dítě zdravé a my se pokusíme mu umožnit lépe vnímat zvuky a řeč, je schopné své vrstevníky ve vývoji dohnat, i když třeba začne mluvit později. (Mukšnáblová, 2014)

### **Batolecí období**

Od jednoho roku do tří let nazýváme dítě batoletem. Dochází k mírnému zpomalení tělesného vývoje, snižuje se potřeba spánku a prodlužuje se doba bdění. Kromě motoriky, vnímání, myšlení a paměti dochází také prudkému rozvoji řeči. Nejprve nastává stadium jednoslovné řeči, kdy dítě jediným slovem vyjádří více věcí. Od 1,5 roku do 2,5 let si začíná osvojovat slovní spojení. *„Toto období je poměrně krátké, do konce druhého roku slovník naroste zhruba na 300 slov. Dítě tvoří jednoduché věty, skladba vět je primitivní s gramatickými chybami, nesprávnou výslovností. ... Do třetího roku se slovní zásoba rozšíří přibližně o 1000 výrazů, dítě je schopno vést jednoduchý rozhovor s dospělým i dítětem.“* (Šimíčková-Čížková a kol., 2010)

Právě v období do tří let se nejvíce začíná projevovat sluchové postižení. U dítěte nedochází k rozvoji mluvené řeči, opožděje se jeho sociální a motorický vývoj i vývoj poznávacích procesů (myšlení, paměť). Všechno se následně odráží na chování a prožívání dítěte, které se může cítit méněcenné, nešikovné a v důsledku toho se chovat podrážděně. Navíc od dvou do tří let prochází dítě obdobím vzdoru, kdy jsou časté výbuchy vzteku a pláče. U dětí neslyšících jsou tyto projevy častější a mnohem horší, v důsledku frustrace z neporozumění a neschopnosti domluvit se se svým okolím. Freeman (in Skákalová, 2011) tvrdí, že tyto vzdorovité projevy se netýkají neslyšících dětí, jejichž rodiče taktéž neslyší, protože mezi nimi není komunikační bariéra – dorozumívají se pomocí znakového jazyka, a dítě tak má dostatek vizuálních podnětů. Rozvoj a úroveň řeči tedy nejsou odrazem pouze kvality sluchového vnímání, ale odráží se v něm také rodinná výchova a působení okolí, v němž dítě vyrůstá. Podstatné je nabízet dítěti dostatek příležitostí a srozumitelných podnětů, díky kterým se může všestranně rozvíjet a zdokonalovat.

Mezi projevy dítěte, které bychom měli sledovat a jež by nás mohly upozornit na opožděný vývoj v oblasti sluchové percepce a řeči, můžeme dle Horákové (2012) řadit:

- nereagování na zavolání – dítě se neobrací za hlasem;
- dítě si nevšímá zvuků ze svého okolí (pokud je např. puštěna televize, nesleduje ji, ani se za ní neotáčí);
- nepojmenovává známé osoby, věc, nenapodobuje;
- v případě nečekaného hlasitého zvuku se neleká, nepláče;
- jeho vyjadřovací schopnosti se liší od jeho vrstevníků, nerozvíjí se jeho slovní zásoba a nezlepšuje se ani porozumění mluvené řeči.

### **Předškolní věk**

Nejnápadnějším obdobím, kdy lze odhalit sluchové obtíže u dětí, je doba od tří do šesti let věku. Zde se důsledky sluchového postižení nejvíce promítají v úrovni znalostí a myšlení dítěte. Uherík (in Skákalová, 2011, s. 44) uvádí, že: *„dítě s těžkým sluchovým postižením zaostává v psychickém vývoji až o dva roky, ve vývoji sociálním je to pak až o pět let.“* Dítě by se v tomto období mělo do určité míry osamostatnit, odprostit se od matky a učit se vycházet a spolupracovat v kolektivu svých vrstevníků (nejčastěji v mateřské škole). U slyšících dětí se dále zdokonaluje řeč, slovní zásoba se rozvíjí až na 3000 slov, dochází k rozvoji všech poznávacích procesů (myšlení, paměť, řeč, pozornost). Nejdůležitější činností předškolního dítěte, prostřednictvím které se nejvíce rozvíjí a učí, je hra. (Mukšnáblová, 2014)

Z poznávacích procesů je nejvíce narušen rozvoj řeči. Dítě má narušené porozumění mluvené řeči a má obtíže ji vůbec používat (zejm. dítě s těžkým sluchovým postižením). S ohledem na vývoj řeči hodně záleží na době, kdy k sluchové vadě došlo. Pokud totiž dítě o sluch přijde před rozvinutím mluvené řeči, bude mluva mnohem více narušena a deformována než u dětí, které ohluchly až po osvojení mluvené řeči (tj. po šestém roce života. (Skákalová, 2011) Spolu s řečí se rozvíjí také myšlení, které je omezeno. Jejich myšlení je založeno na práci a pozorování konkrétních předmětů a jevů. Dle Vítkové (in Skákalová, 2011, s.44) *„nedosahuje myšlení předškolního dítěte, které nemluví, stadia symbolických operací... Způsob řešení úkolů bývá zpravidla stereotypnější, méně pružný a opět vázaný na konkrétní situace.“* Znamená to, že pro dítě s vadou sluchu je velmi obtížné abstraktní myšlení, nedokáže si spoustu věcí představit, pochopit pojmy s širšími významy a mají omezenou představivost. Těmto vývojovým obtížím lze samozřejmě předejít včasným odhalením obtíží a rozvíjením jakéhokoliv způsobu komunikace. (Skákalová, 2011)

Možnostem a způsobům komunikace s dětmi se sluchovým postižením bude věnována pozornost v následujících kapitolách.

Kromě myšlení bývá narušena také pozornost a paměť. Jak bylo výše zmíněno, vzhledem k narušenému sluchovému vnímání se dítě rozvíjí nejvíce prostřednictvím vizuálních podnětů. U dětí s vadou sluchu budí největší zájem hodně výrazné předměty (veliké, barevné) a zaměřují se spíše na jeho detaily než na předmět jako celek. Co se týče pozornosti, je neslyšící dítě mnohem více zatěžováno a může působit dojmem, že je roztěkané a neudrží pozornost. Rozptýlenost těchto dětí vysvětluje Matějček (in Skákalová, 2011, s. 45) takto: *„Nejde tu v pravém slova smyslu o „nepozornost“, ale naopak o nadbytečnou, obtížnou pozornost, kterou dítě „musí“ věnovat všem podnětům, které jsou v pracovním prostředí přítomny. Je to vázanost na podněty. Dítě prostě musí dávat pozor na všechny podněty, které na jeho smysly narazí, je proti nim bezbranné.“* Protože je dítě doslova přehlceno podněty, začne se organismus dítěte bránit a dojde k útlumu – unaví se. Paměť u dětí se sluchovým postižením bývá mechanická. Aby se dítě něco naučilo, musí si to několikrát opakovat a zažít. Na druhou stranu, konkrétní věci si dokáže zapamatovat velmi dobře.

Kdybychom výše charakterizovaná stadia vývoje dítěte se sluchovým postižením měli shrnout, je evidentní, že k největším obtížím dochází v oblasti komunikace a řeči, jejíž vývoj je v důsledku nedostatečné zpětné vazby prostřednictvím sluchu odlišný od vývoje dětí slyšících. Opoždění vývoje řeči má vliv také na socializaci a rozvoj dalších schopností a dovedností. Celý proces vývoje dítěte se sluchovou vadou je ovlivněn řadou faktorů. Záleží na stupni a typu sluchového postižení, věku, v němž došlo ke ztrátě sluchu, má-li dítě i jiné zdravotní obtíže, v jakém prostředí a podmínkách vyrůstá atd. Velikou roli hraje také včasné odhalení sluchové vady, volba a zahájení rehabilitace i vhodně zvolené kompenzační pomůcky a vzdělávací přístupy. (Horáková, 2012)

## **2.2 VÝCHOVA A PÉČE O DÍTĚ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM**

*„Narození dítěte s postižením je jednou z nejtěžších životních situací, které mohou člověka potkat. Je to zkouška, na kterou rodiče nejsou připraveni. První poznání, že jejich dítě má vážnou poruchu sluchu, působí jako šok následovaný frustrací, beznadějí a ztrátou jistoty.“* (Roučková in Horáková, 2012, s. 41) Celá rodina, kam se dítě s postižením sluchu narodí, je najednou postavena před velmi náročnou životní zkoušku, jež může zcela změnit život všech jejích členů. Ve chvíli, kdy je rodičům oznámena diagnóza dítěte mohou zažívat

nejrůznější pocity: úzkost, nejistotu, obavy i pocity selhání a zklamání. V těchto chvílích je velmi důležité, aby rodina nebyla na vstřebání situace sama a měla možnost využít odbornou pomoc a péči. (Holmanová, 2016)

Než se rodina vyrovná se skutečností, že se jim narodilo dítě s postižením, prochází si její členové (zejm. otec a matka) několika charakteristickými fázemi, které popisuje E. Kübler-Rossová (in Jankovský, 2006):

### **1) Fáze prvotního šoku**

V této fázi se rodiče dozvídají, že je jejich dítě postižené. Jsou zaskočení a prožívají pro nás nepochopitelné pocity a dojmy. Snaží se situaci uchopit, pochopit, co se děje a proč právě jejich dítěti. V těchto chvílích je velmi důležité, aby oznámení této skutečnosti probíhalo citlivě a taktně, zejména ze strany odborníků. (Slowík, 2016)

### **2) Fáze popření**

Rodiče odmítají přijmout skutečnost, že jejich dítě má nějakou vadu, stále doufají, že jim někdo přijde říct, že se spletl a dítě je zcela v pořádku. Zoufale se snaží hledat různé alternativní cesty, jak z této přetěžké situace vyváznout. Někdy se dokonce obrací na jiné odborníky v domnění, že oni jejich dítě vyšetří lépe a diagnóza nebude tak závažná. (Jankovský, 2006)

### **3) Fáze agrese**

Po fázi popírání přichází etapa, která může být zatěžkávací zkouškou pro celou rodinu, ale také pro partnerské vztahy mezi rodiči. Oba rodiče mohou cítit zlobu a nenávist nejen vůči sobě, ale i ke svému partnerovi i nejbližší rodině. Může docházet k obviňování, kdo je za postižení dítěte odpovědný. Nejen rodina, ale také lékaři mohou být rodiči obviňováni apod. (Jankovský, 2006)

### **4) Fáze deprese**

Agresi střídají depresivní stavy úzkosti a pocity selhání. Rodiče mohou cítit strach nebo se jim situace může zdát bezvýchodná. Většinou se rodina uzavírá do sebe a snaží se sama situaci zpracovat. Bohužel často tak přichází i možnost setkat se s lidmi s obdobným osudem, kteří jim mohou poskytnout pomoc a podporu. (Jankovský, 2006)



## 5) Fáze vyrovnání

V této fázi se rodiče začínají vyrovnávat a smiřovat se situací a s tím, že do jejich rodiny náleží také dítě s postižením (Slowík, 2016)

## 6) Fáze akceptace

Poslední fází je přijetí dítěte i s jeho postižením. Rodiče přijímají diagnózu, hledají možnosti podpory, vzdělávání i začlenění dítěte do běžného života. Snaží se jej rozvíjet a přijímat jeho silné i slabé stránky. Již pro ně není obtížné říci si o pomoc, nebo dokonce o své zkušenosti hovořit s druhými lidmi. (Jankovský, 2006)

Výše je popsáno celkem šest fází, kterými rodiny, jimž se narodilo dítě s nějakým druhem zdravotního postižení, mohou projít. Samozřejmě projítí všemi šesti fázemi a dosažení akceptace je ideál, kterého se ne všem rodinám podaří dosáhnout. Některé rodiny nedokáží dítě s postižením přijmout, situaci nezvládnou a dítě odmítají, nebo se ho vzdají. Může ovšem nastat i situace, kdy rodina dítě přijme, ale její výchovný styl není zcela vhodný a dítěti prospěšný (např. dítě příliš ochraňují a přehnaně se o ně starají).

Pro vhodné výchovné působení je potřeba také znát základní biologické, psychické, sociální i duchovní potřeby dítěte, které jsou velmi důležité pro jeho celostní rozvoj. Pokud má dítě určitý druh postižení, může být uspokojování některých jeho potřeb narušeno, čímž vznikají potřeby specifické, které je možné naplnit zajištěním individuálních podmínek. (Mukšnáblová, 2014)

### 2.2.1 KOMUNIKACE S DĚTMI SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Komunikace, „jedna z nejběžnějších, zároveň i nejobtížnějších dovedností v lidském životě slouží k dorozumívání mezi lidmi. Dorozumívání a dorozumění je předpokladem vzájemného pochopení, spolupráce, soužití.“ (Motejzík, 2012, [online]) Díky komunikaci s i můžeme vzájemně předávat informace, poznatky a zkušenosti, ale také se vzájemně podporovat, sdílet a vyjadřovat své potřeby, potíže, prožitky a emoce. Ať už rodič, pedagog, nebo někdo jiný, kdo má vychovávat dítě se sluchovým postižením, nebo pečovat o něj potřebuje se s ním dorozumět. Je třeba tedy najít vhodný komunikační systém, který by pomohl k maximálnímu možnému rozvoji dítěte. Volbu většinou provádí rodiče (nebo zákonní zástupci) dítěte ve spolupráci s odborníky (lékaři, učiteli apod.). (Langer, 2013b)

V první kapitole bylo zmíněno, že osoby se sluchovým postižením jsou velmi různorodou skupinou – některé osoby mají menší ztrátu sluchu, některé ztratily sluch úplně atd. Stejně jako každá zmíněná skupina bude potřebovat k porozumění jinou kompenzační pomůcku, budou každému vyhovovat jiné komunikační techniky, formy a prostředky. Např. dítě, které je nedoslýchavé a jeho sluchová vada kompenzována pomocí sluchadla, může preferovat komunikaci prostřednictvím mluvené řeči v kombinaci s odezíráním. Na druhé straně pak dítě neslyšící, které nevyužívá sluchadla, ani kochleární implantát, může upřednostňovat komunikaci ve znakovém jazyce (viz dále). (Horáková, 2012)

Komunikačních systémů vhodných pro osoby se sluchovým postižením existuje několik. Langer (2013b, s. 45) rozlišuje komunikační systémy podle jejich formy:

### **1. Orální komunikační systémy**

Základní a nejdůležitější prostředky komunikace. Jedná se o psanou i mluvenou podobu národních jazyků. Aby mohly být využívány, je potřeba osvojit si jazykové a komunikační kompetence, mezi něž patří např. znalost jazyka atd. (Hoffmanová in Langer, 2013b)

- **Mluvená řeč**

Jedná se o primární komunikační prostředek intaktních (slyšících) lidí. Ovládat mluvenou formu jazyka dané společnosti je důležité pro úspěšné začlenění se do ní. Mnozí odborníci a pedagogové se snaží o maximální možný rozvoj mluvené řeči u dětí. Langer (2013b) rovněž uvádí, že logopedická péče o děti s postižením sluchu je základem orálního přístupu. Rozvoj i kvalita Mluvené řeči u dětí záleží opět na mnoha faktorech, mezi které mimo jiné náleží vhodně zvolená kompenzace (např. využití sluchadla) i spolupráce rodiny. Někdy může u dětí se sluchovým postižením přetrvávat horší výslovnost, kterou však lze zlepšovat pomocí logopedické péče. (Jungwirthová, 2015)

- **Čtení a psaní**

Jedná se o druhou nejvyužívanější formu komunikace, hned po mluvené řeči. Pro osoby se sluchovým postižením však není zcela tak jednoduché komunikovat psanou formou jazyka, jak by se na první pohled mohlo zdát. Komplikuje jim to nedostatečná funkční gramotnost. (Langer, 2013b)

- **Odezírání**

*„Vnímání orální mluvy zrakem a její chápání dle pohybů úst, mimiky tváře, výrazu očí, gestikulace rukou i celého těla.“ (Kroupová a kol., 2016, s. 137)*

Mnozí z nás odezírání využíváme, aniž bychom o tom věděli. Jedná se o přirozenou dovednost, s níž se částečně narodíme. Pokud je tato dovednost od malička procvičována slyšícími (podobně jako u některých sluchově postižených jedinců), mohou slyšící své vlohy zdokonalovat. (Jungwirthová, 2015) Odezírání je však velmi náročné a vyžaduje dodržování určitých podmínek a zásad. Jednou ze zásad je mluvit pomalu, zřetelně, pomocí jednoduchých a známých slov, správná artikulace a přiměřená vzdálenost mezi komunikujícími (max. 4 metry). Důležité je, aby byl mluvčí dostatečně a správně osvětlen. Odezírání může být doprovázeno mimikou a gestikulací. (Slowík, 2016)

## 2. **Vizuálně-motorické komunikační systémy**

*„Systémy, které jako prostředek přenosu informace používají specifické vizuálně-pohybové prostředky (tvary, pozice, postavení a pohyby rukou, pozice hlavy, mimiku aj.) vnímané zrakem. Jejich produkce i recepce jsou tak zcela nezávislé na zvukovém kanále, není k nim potřeba používat sluch, a jsou tedy plně přístupné smyslům sluchově postižených.“ (Langer, 2013b, s. 50)* Můžeme je rozdělit na přirozené znakové jazykové systémy (měly dlouhý a přirozený vývoj – např. znakové jazyky) a uměle vytvořené systémy, které vychází z mluveného jazyka dané společnosti (např. prstová abeceda, znakovaná čeština apod.). (Tamtéž.)

- **Prstové abecedy**

Jak bylo výše zmíněno, jedná se o uměle vytvořený komunikační systém, který umožňuje vzájemnou komunikaci slyšícím a neslyšícím osobám. *„Pomocí různých poloh a postavení prstů jedné či obou rukou znázorňuje hlásky nebo písmena mluveného jazyka.“ (Muknšnábllová, 2014, s. 54)* Dá se říci, že pomocí prstů ukazujeme jednotlivá písmena abecedy, která nám dohromady utváří slova. Každý stát má vlastní systém. V České republice se využívá jednoruční a dvouruční prstová abeceda. Jednoruční abecedu využívají spíše osoby se sluchovým postižením, je pro ně pohodlnější, rychlejší i praktičtější. Abecedu dvouruční neslyšící využívají především při komunikaci se slyšící

osobou, protože je pro intaktní osoby lépe srozumitelná. (Skákalová, 2011)  
V příloze č. 3 je uvedena ukázka české prstové abecedy.

- ***Umělé znakové systémy***

Od přirozených komunikačních systémů se liší zejména tím, že vznikly cíleně, za konkrétním účelem. Jejich principem je zakódování mluveného jazyka. Řadíme sem znakovanou češtinu, Makaton a Gestuno. Znakovaná čeština využívá gramatiku a větnou skladbu českého jazyka, ale slova nahrazuje znaky českého znakového jazyka, kombinuje oba tyto systémy. Makaton propojuje manuální znaky s grafickými symboly. Je hojně využíván ve školách, nemocnicích a centrech. Gestuno je systém, jenž vznikl pro mezinárodní tlumočení oficiálních textů. V praxi je využíván spíše v užším kruhu profesionálů. (Langer, 2013b)

- ***Znakový jazyk***

Základní a přirozený dorozumívací prostředek neslyšících osob. Je primárně využívány pro komunikaci v komunitě Neslyšících,<sup>1</sup> pro které je tento komunikační systém přirozený. (Macurová, Zbořilová a kol., 2018) Každý národ má svůj vlastní znakový jazyk – u nás je to český znakový jazyk. „Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní částí trupu.“ (Skákalová, 2011, s. 49) Této formy komunikace si můžeme všimnout zejm. u dětí, které mají neslyšící rodiče. U dětí neslyšících dětí ze slyšící rodiny většinou dochází ke kompenzaci vady určitou pomůckou a komunikační systémy se kombinují – např. mluvenou řeč budou rodiče doprovázet několika znaky. (Jungwirthová, 2015)

Komunikační systémy pro osoby se sluchovým postižením jsou zakotveny v zákoně č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob.

Při komunikaci s osobami se sluchovým postižením je nutno také dodržovat určité zásady a postupy, aby byla komunikace příjemná a efektivní pro obě strany. Výše bylo již několikrát zmíněno, že většina jedinců s vadou sluchu je odkázána na zrakový kontakt. Proto

---

<sup>1</sup> Neslyšící = plnoprávná kulturní a jazyková menšina (Langer a Souralová, 2013)

pokud chceme zahájit komunikaci, měli bychom s danou osobou či dítětem navázat zrakový kontakt. Dosáhnout toho můžeme hned několika způsoby. Nejčastější a nejefektivnější však bývá dotek, kdy osobě lehce poklepeme na rameno. Využit lze samozřejmě i světelné signály, vibrace nebo jinou osobu. (Langer, 2013b) Dalším velmi důležitým pravidlem je, že se od neslyšícího v průběhu komunikace neodvrácíme, nevzdalujeme, neotáčíme se od něj, ani na něho nekřičíme. Snažíme se mluvit klidně, srozumitelně a se zřetelnou artikulací (pozor na přehnanou artikulaci). Co se týče slovní zásoby, měli bychom volit jednoduchá, známá slova a vyhýbat se složitým a dlouhým souvětím. Pokud něčemu osoba nebude rozumět, zopakujeme jí to. Nemělo by se zapomínat ani na vhodné osvětlení a postoj mluvčího. Pokud jsme např. v místnosti, neměli bychom stát proti světlu, tzn. proti oknu. Vždy bychom měli stát na jednom místě, nepohybovat se, ani nemluvit z profilu a dodržovat optimální vzdálenost (0,5 – 3 m). Mluvenou řeč můžeme obohatit o mimiku a gesta, která pomohou osobám se sluchovým postižením lépe porozumět obsahu a významu sdělení. U dětí je velmi vhodné využití předmětů, obrázků či fotografií, které pomáhají v rozvoji jazyka. Na závěr je ještě nutné připomenout, že pokud pro komunikaci s neslyšící osobou využíváme tlumočníka, vždy mluvíme přímo na osobu, nikoliv na tlumočníka. (Slowík, 2016)

### **2.2.2 ZÁSADY PRÁCE S DÍTĚTEM SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM**

Obecně je práce s dítětem odlišná než práce s dospělou osobou a jinak tomu není ani u osob se sluchovým postižením. V první řadě by měla být respektována individualita dítěte, jaké je, co umí, co naopak ne apod. K respektování individuality dětí vybízí již Jan Amos Komenský ve svém Informatoriu školy mateřské. Skákalová (2014, s 29) uvádí, že: *„Je podstatné si uvědomit, že rehabilitace dítěte musí probíhat co nejpřirozenější formou a musí vycházet z potřeb a prožitků dítěte. U menších dětí je takovou formou zcela jistě hra.“*

Skákalová (2014) a Holmanová (2016) ve svých publikacích uvádí několik zásad, kterými se při práci s dítětem se sluchovým postižením řídit, aby byly efektivně rozvíjeny jeho schopnosti. Tyto zásady jsou zde uvedeny:

- S dítětem se pracuje pravidelně každý den a je potřeba si vymezit čas v denním režimu (ideálně každý den ve stejnou dobu).
- Pro rozvoj dítěte se vhodně využívají jeho aktuální zájmy.
- Před zahájením hry nebo činnosti se musí v případě, že dítě využívá kompenzační pomůcku (sluchadlo, kochleární implantát), zkontrolovat funkčnost pomůcky.

- Pracovat se musí vždy v klidném a příjemném prostředí, kde dítě nic neruší.
- Je potřeba volit vždy takovou činnost, hru a aktivitu, která odpovídá věku a individualitám dítěte. Hra by měla být pro dítě zábavná a účastnit by se jí mělo dobrovolně. Činnost by také měla být strukturovaná a mít jasná pravidla.
- Úkoly se mají často měnit a naopak mezi ty nové zařazovat starší oblíbený úkol.
- Aktivitu je důležité dítěti vždy srozumitelně a jasně vysvětlit, předvést a ujistit se, že ji chápe. Vhodné je také komentovat, co dítě dělá, co se okolo něj děje a doplňovat vše mimikou a gesty. Rozvíjí se tak komunikační schopnosti.
- Nikdy by úkol neměl zůstat nedokončený, vždy je lepší jej dokončit spolu s dítětem.
- Při práci je samozřejmě nutné dodržovat zásady komunikace, jako je oční kontakt, vhodné osvětlení, optimální vzdálenost, srozumitelnost a přirozenost mluvené řeči, adekvátní slovní zásoba apod.
- Je důležité nezapomínat na motivaci a také pochvalu, je potřeba aby si dítě zažilo úspěch. A vždy poskytneme dítěti zpětnou vazbu.

## 2.3 INTERVENCE A MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ

*„Včasnou, odbornou a kvalitní poradenskou intervencí je možné minimalizovat nežádoucí dopady poruchy sluchu na osobnost nositele a zajistit takové podmínky, aby mohl další vývoj osobnosti jedince se sluchovým postižením probíhat pokud možno harmonicky a bez omezení.“* (Langer a Suralová, 2016, s. 69)

Péče, výchova a vzdělávání dětí a osob se sluchovým postižením prošla v průběhu historie značným vývojem. Vždy to však byla majoritní (intaktní) společnost, kdo udával, jak se k těmto lidem budeme chovat, jak o ně budeme pečovat. V současné době žijeme v tzv. inkluzivně orientované společnosti, kdy se snažíme, aby každé dítě mělo možnost vyrůstat mezi svými vrstevníky a co nejlépe se začlenilo do většinové společnosti.

Pojmy integrace a inkluze je možné čím dál častěji slyšet z médií, ale jen málo lidí skutečně rozumí jejich významům. **Integrace** je *„ucelení, sjednocení v jeden celek.“* (Kroupová a kol., 2016, s. 28) Znamená to, že by výchova a vzdělávání dětí, jež mají specifické vzdělávací potřeby (dále jen SVP), měla probíhat v běžných mateřských i základních školách a nikoliv odděleně. **Inkluze** je dle Kroupové (2016, s. 28) *„Proces, který se zaměřuje a reaguje na různorodost potřeb všech jedinců prostřednictvím zvýšení jejich*

*participace na učení, kulturách a společenstvích a snížení jejich vyloučení v oblasti edukace.*“

I když to tak zprvu nevypadá, určitý rozdíl mezi těmito pojmy je. Integrace chce sice děti se SVP začlenit do hlavního vzdělávacího proudu, ale oproti inkluzi se dítě musí více přizpůsobit škole. Naopak inkluze se snaží vzdělávací prostředí dětem upravovat.

Současná legislativa zahrnuje právní předpisy, které upravují vzdělávání dětí se SVP. Jedná se zejména o **zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. V §16 se zabývá podporou vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. Se školským zákonem souvisí **vyhláška č. 27/2016 Sb.**, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů a **vyhláška č. 72/2005 Sb.**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. (Obě vyhlášky nyní upravuje vyhláška č. 248/2019 Sb.) (Zákony pro lidi, 2010-2022)

Z výše zmíněných legislativních dokumentů vyplývá, že rodiny dětí se sluchovým postižením mají právo, aby jejich dítě mohlo navštěvovat spádovou mateřskou školu (později i základní školu) a škola jej nemůže z důvodu jeho speciálních vzdělávacích potřeb odmítnout. Dítě tedy může být integrováno do běžné mateřské školy. Doporučení k integraci získají rodiče po vyšetření dítěte ve speciálně pedagogickém centru (SPC) nebo v pedagogicko-psychologické poradně (PPP). Toto doporučení odevzdají do mateřské či základní školy, která má možnost využívat podpory a metodického vedení při vzdělávání dítěte nebo sestavování jeho individuálního vzdělávacího plánu (IVP). (Jungwithová, 2015)

Pokud dítě není schopno integrace, nebo si ji rodiče nepřejí, existují také mateřské školy pro sluchově postižené, které často bývají přidružené k základní škole pro sluchově postižené. Mateřských škol pro sluchově postižené je v České republice asi třináct. (Langer a Suralová, 2013) Pro volbu tohoto typu mateřské školy se rodiče často rozhodují, pokud má dítě těžkou vadu sluchu nebo k ní má přidružené další postižení či omezení. Zde se dětem dostává logopedická péče (bez spolupráce s rodiči však není tak efektivní), je zde menší kolektiv dětí atd. (Jungwirthová, 2015)

Třetí možností, jak dítě se sluchovým postižením vzdělávat, je zařazení do speciální třídy běžné mateřské školy zřízené dle výše zmíněného §16, odst. 8) zákona č. 561/2004 Sb. Podmínkou pro zařazení dítěte je posouzení speciálních vzdělávacích potřeb prostřednictvím vyšetření v SPC nebo PPP. (Langer a Suralová, 2013)

### 3 OSOBY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM A HUDBA

*„Kdo chce pochopit hudbu, nepotřebuje ani tak sluch, jako srdce.“ (Jiří Mahen)*

*„Hudba je nepostradatelnou průvodkyní lidských životů ve všech kulturách po celém světě.“* Počtová (in Friedlová a kol., 2020, s. 9) Ani si to možná neuvědomujeme, ale hudba nás doslova obklopuje, je všude kolem nás. Nemusíme ji, jak si mnozí mylně myslí, pouze poslouchat nebo produkovat formou zpěvu či hraní na hudební nástroje, ale prostřednictvím ní můžeme také komunikovat, vyjadřovat svoje pocity, emoce, nálady a prožitky. Dokáže nás zklidnit, utišit nebo povzbudit, zkrátka ovlivnit naši psychiku a chování.

Hudbu, stejně jako všechny zvuky, vnímáme sluchem. Jak již bylo zmíněno, některým lidem znemožňuje sluchové vnímání přítomnost sluchové vady. Mnoho lidí se mylně domnívá, že osoby se sluchovým postižením se nemohou věnovat hudbě a rozvíjet se v této oblasti, protože přeci neslyší. Pravdou však je, že i osoby zcela neslyšící mohou hudbu vnímat. Sice jinými způsoby, prostřednictvím vibrací, ale mohou. (Müller, 2014). Pro osoby se sluchovým postižením je vnímání zvuků a hudby mnohem odlišnější a náročnější proces, než v případě intaktní (slyšící) populace.

#### 3.1 CO JE ZVUK A JAK JEJ VNÍMÁME

K lepšímu pochopení, jakými způsoby mohou osoby se sluchovým postižením vnímat hudbu, je důležité rozumět základním pojmům z oblasti **audiologie**<sup>2</sup>. Proto jsou v této práci uvedeny některé z nich poskytující lepší porozumění celé problematice.

*„Za zvuk je z fyzikálního hlediska považováno každé mechanické vlnění v látkovém prostředí (plyn, kapalina, pevná látka), které je schopno vyvolat v lidském uchu sluchový vjem.“* (Langer, 2013a, s. 31) Naše sluchové ústrojí je utvořeno tak, aby bylo schopné takové mechanické vlnění zachytit a přeměnit jej na podobu, kterou náš mozek (centrum sluchu) bude schopen přepracovat na sluchový vjem. Každý zvuk má několik vlastností. Mezi nejdůležitější patří **frekvence** a **intenzita**. *„Frekvence vyjadřuje údaj o počtu kmitů za sekundu“*. (Kroupová, 2016, s. 131), tedy kolikrát za sekundu se opakuje určitá zvuková vlna. Udává výšku daného tónu (zvuku). Pokud jsou zvukové vlny pomalé a dlouhé, jedná se o nízké zvuky. Vysoké zvuky jsou naopak tvořeny rychlými a krátkými zvukovými vlnami. Základní jednotkou frekvence je **Hertz (Hz)**. Lidský sluch však není neomezený. Pokud nemá člověk poškozený sluch, je jeho ucho schopno zachytit zvuky o frekvenci v rozmezí

---

<sup>2</sup> **Audiologie** = „lékařský obor zabývající se zdravým normálním sluchem i jeho poškozením, posuzuje funkce sluchu, zkoumá způsoby a možnosti vnímání zvuku“ (Mukšnáblova, 2014, s. 15)



16 – 20 000 Hz. (Langer, 2013) **Sluchový práh** neboli „nejmenší intenzita, kterou je daná osoba schopná vnímat, nejslabší uchem slyšitelný zvuk“ (Muknšnáblova, 2014, s. 16), není stejný u všech osob. Intenzita vyjadřuje hlasitost zvuku. Je to hodnota, která určuje, zda zvuk vnímáme jako slabý nebo hlasitý. Intenzitu měříme v **decibelech (dB)**. V souvislosti s frekvencí a intenzitou ještě zmíníme pojmy **sluchové pole** a **práh bolesti**. Sluchové pole „je rozsah zvuků dle intenzity (0–130 dB) a frekvence (16 Hz – 20 kHz), které je lidské ucho schopno pojmut“ (Muknšnáblova, 2014, s. 16) Práh bolesti je hlasitost, při níž již dochází k poškození sluchu. (Jungwirthová, 2015)

Základní zvuky, které může člověk svým sluchem zachytit, člení Sedlák a Váňová (2013, s. 114) ve své publikaci takto:

**a) Zvuky nehudební, tzv. hluky**

Jedná se o zvuky, které se vyznačují nepravidelným kmitáním (frekvencí) a které denně slyšíme kolem nás (rány, šustění, zvuky přírody, vrzání apod.).

**b) Zvuky hudební, tzv. tóny**

Tóny jsou zvuky s relativně pravidelnou zvukovou vlnou (kmitočtem). Jako příklad tónu lze uvést rozkmitání struny houslí. Tóny mohou být buď čisté (v přírodě se běžně nevyskytují, vytváříme je pomocí ladičky), nebo složené (skládají se z více harmonických frekvencí). Každý tón má čtyři základní vlastnosti, kterými jsou síla, výška, délka a barva.

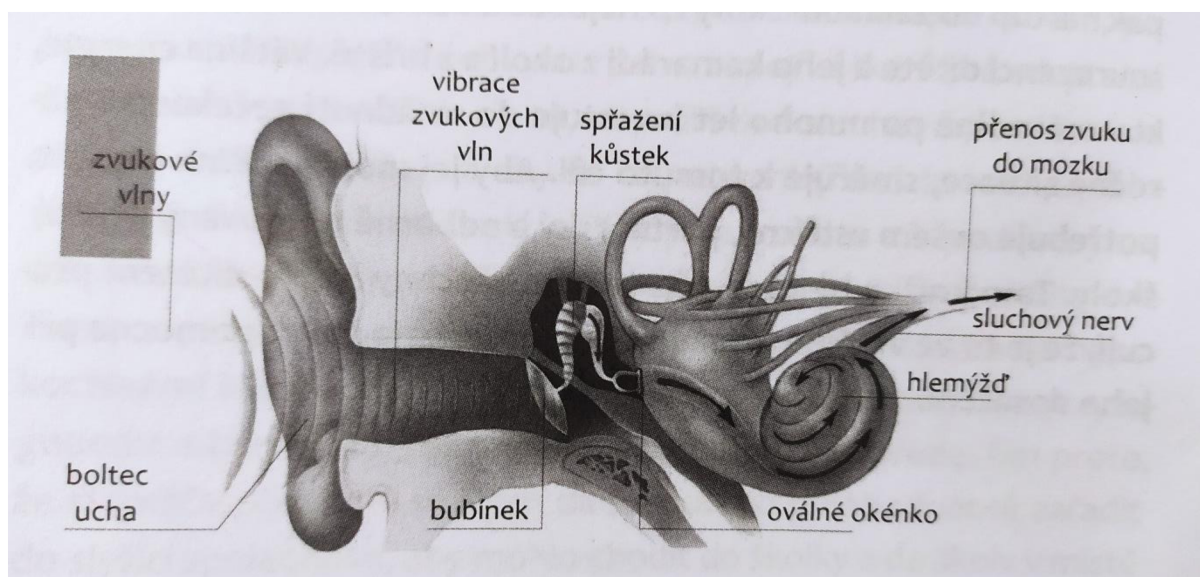
Na začátku této podkapitoly je vysvětleno, co je zvuk. Jak se ale zvuk dostane až do našeho sluchového centra v mozku? Existují dva způsoby přenosu – kostní a vzdušné vedení, které bude níže krátce popsáno.

**Vzdušné vedení zvuku** (viz obrázek 1)

Nejpřirozenější a kvalitativně dokonalejší přenos zvuku. Dochází k němu tehdy, kdy zvukovou vlnu zachytí ušní boltec. Ten nasměruje tyto vlny (pomocí svého specifického tvaru) do zvukovodu, kde je rozkmitán ušní bubínek. Zde se akustická energie zvuku přeměňuje na energii mechanicko-kinetickou. Na bubínek navazují středoušní kůstky (kladívko, kovadlinka a třmínek), které se v důsledku pohybu bubínku taktéž rozkmitají, a zvuková energie se dále přenáší na oválné okénko, kterým se dostává do vnitřního ucha. (Langer, 2013a) Ve vnitřním uchu se nachází nejdůležitější orgán slyšení – kochlea (hlemýžď). „Závity hlemýžďe jsou naplněny kapalinou, která se rozpohybuje v rytmu kmitání oválného okénka. Pohyb kapaliny podráždí vláskové buňky, které jsou umístěny po obvodu

kochley,

a toto podráždění pak pokračuje sluchovým nervem dále do sluchového centra v mozku. *Slyšíme!*“ (Jungwirthová, 2015, s. 16)



**Obrázek 1:** Vzdušné vedení zvukových vln do mozku (Jungwirthová, 2015, s. 16)

### **Kostní vedení zvuku**

V tomto případě není zvuk přenášen přes vnější a střední ucho. K hlemýždi (kochlee) se zvuková energie dostává prostřednictvím lebky, kterou zvukové vlny rozkmitají. „*Zvuková vlna šířící se prostorem je (kromě zachycení ušním boltcem) zachycena lebečními kostmi, včetně kosti skalní, v níž je blanitý labyrint hlemýžďe umístěn. Dojde tak k rozkmitání perilymfy, které se stejně, jako v předchozím případě vzdušného vedení zvuku šíří celým hlemýžďem až do Cortiho orgánu, ve kterém je dále transformováno na sled elektrických impulsů.*“ (Langer, 2013a, s. 34) I v tomto případě je zvuková energie cílena do sluchového centra v mozku. Tento typ vedení zvuku se uplatňuje např. při slyšení našeho vlastního hlasu. Co se týče kvality, je kostní vedení zvuku horší než vedení vzdušné.

Když se zvukové signály dostanou až do centra sluchu v mozku, dochází k jejich zpracování (analýze a syntéze) v různých částech mozku.

## 3.2 HUDEBNÍ VNÍMÁNÍ

„*Jde o aktivní poznávání hudby našeho vědomí prostřednictvím smyslových orgánů.*“ (Sedlák a Vaňová, 2016, s. 235) Hudbu, stejně jako zvuk, vnímáme prostřednictvím sluchového analyzátoru (viz předchozí podkapitola), který do mozku předává informaci o zvuku. Mozek si tuto informaci spojuje s dalšími vjemy a zobrazuje je v oblasti mozkové kůry „*jako vnitřní představy sluchového charakteru.*“ (Franěk, 2005, s. 21)

Jak je ale možné, že lidé, kteří neslyší nebo mají sluch narušený, dokážou vnímat hudbu? V předchozí kapitole je zmíněno, že zvuk člověk vnímá dvěma způsoby – vzdušným a kostním vedením. V případě poškození určité části sluchového analyzátoru je vzdušné vedení zvuku znemožněno, stále je však možnost, že vibrace přenášené kostním vedením donesou informaci o zvuku až do mozku (samozřejmě za předpokladu, že není narušena funkce kochley nebo není poškozen zrakový nerv). Franěk (2005) se ve své publikaci zmiňuje o tom, že hudba skrze vibrace působí na povrch celého našeho těla, a proto můžeme předpokládat, že i lidé neslyšící mohou určitým způsobem vnímat hudbu, i když se jejich vnitřní představa bude lišit od té naší. K zajímavým poznatkům došel Dr. Dean Shibata, který na univerzitě v New Yorku prováděl výzkum s neslyšícími lidmi pomocí magnetické rezonance, kdy zkoumal způsob, jak mozek může kompenzovat vnímání zvuku zachycením vibrací. Došel k poznatku, že „*Mozek je neuvěřitelně přizpůsobivý. U někoho, kdo je neslyšící, mladý mozek využije cenné místo v mozku ke zpracování vibrací, které by jinak bylo využito ke zpracování zvuku.*“<sup>3</sup> (Neary, 2001 [online], „překlad vlastní“) Tímto tvrzením dokazuje skutečnost, že neslyšící by mohli vnímat hudbu podobně jako osoby slyšící, protože zvuky i vibrace jsou zpracovávány ve stejné části mozku. Shibata dále říká: „*Vibrační informace mají v podstatě stejné vlastnosti jako zvukové informace – takže dává smysl, že u neslyšících může jedna modalita nahradit druhou ve stejné oblasti mozku.*“<sup>4</sup> (Tamtéž, „překlad vlastní“) Jednoduše shrnuto vlastními slovy, lze říci, že mozek neslyšících se dokáže „přepnout“ tak, aby hudbu slyšel.

To, jak člověk dokáže vnímat hudbu, mohou ovlivnit hudební vlohy, schopnosti, nadání, ale i hudební dovednosti a návyky. Hudební vlohy jsou jakési vrozené předpoklady pro schopnost vnímat nebo produkovat hudbu. „*Vytvářejí základ pro emocionální citlivost k hudbě, způsob hudebního vnímání, úroveň hudební aktivity i celkový vztah k hudbě.*“

---

<sup>3</sup> „*The brain is incredibly adaptable. In someone who is deaf, the young brain takes advantage of valuable real estate in the brain by processing vibrations in the part of the brain that would otherwise be used to process sound.*“

<sup>4</sup> „*Vibrational information has essentially the same features as sound information – so it makes sense that in the deaf, on modality may replace the other modality in the same processing area of the brain.*“

*Tato potencialita se za příznivých vnějších podmínek může změnit v reálný předpoklad hudebního projevu, tj. v hudební schopnost, která je již „slitinou“ vrozeného (přirozeného) a získaného výchovou.“* (Sedlák a Váňová, 2016, s. 50) Pokud se hudební vlohy nebudou dále rozvíjet, mohou zakrnět a to platí i u osob se sluchovým postižením. Hudební nadání na základě uvedené definice hudebních vloh je možné vymezit jako nadprůměrné předpoklady pro výkon hudebních aktivit. To, co se v hudbě snažíme rozvíjet, jsou hudební schopnosti a dovednosti, které se budou lišit na základě našeho vztahu k hudbě, hudební potřeby či aktivity. Dovednost obecně, je „*učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti.*“ (Hartl a Hartlová, 2015, s. 121) Hudební schopnosti jsou považovány za „*psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům, hudebních činností a zajišťují jejich přiměřenou úspěšnost. Jsou to vnitřní předpoklady k úspěšnému vykonávání hudebních činností.*“ (Sedlák a Váňová, 2016, s. 54) Hranice mezi hudebními schopnostmi a dovednostmi je velmi tenká, dle definic výše zmíněných autorů by se dalo říci, že hudební schopnost se navenek projevuje jako hudební dovednost.

Mezi hudební schopnosti jsou řazeny: **hudební sluch**, díky němuž osoba umí rozeznávat základní vlastnosti tónu (výška, síla, barva, délka). **Rytmičné cítění**, nejzákladnější výrazový prostředek hudby, který se rozvíjí u dětí již od malička. **Tonální cítění** je v podstatě schopnost vnímat melodii, kterou neutváří jeden tón, ale celá řada. Na tonalitu navazuje **harmonické cítění**, jež lze označit za schopnost vnímat a prožívat to, že je hudba vícehlasá. Dále **hudební paměť**, která je velmi klíčová. Je to schopnost člověka přijímat určité hudební informace, které si zapamatujeme a následně je schopni reprodukovat, vybavit si je. S hudební pamětí souvisí **hudební představivost** a **hudební myšlení**, které umožňují porozumění základních hudebních pojmů (noty, akordy, ...) a jejich používání. Poslední hudební schopností je **hudební tvořivost**, která se pojí s fantazií, kdy si např. dítě začne vytvářet a broukat vlastní melodie, se kterými si spontánně hraje. Porucha hudebních schopností se nazývá amúzie. (Sedlák a Váňová, 2016)

Je zřejmé, že ne všechny zmíněné hudební schopnosti se dají u osob se sluchovým postižením rozvíjet. Opět však záleží na velikosti sluchové vady, době vzniku i její kompenzaci. Např. práce s člověkem, který je hudebně nadaný a o sluch přišel v důsledku úrazu, se bude odlišovat od práce s osobou, která se narodila s oboustrannou hluchotou a její vada je kompenzována pomocí kochleárního implantátu. Záleží samozřejmě také na věku, kdy je třeba se u dětí soustředit zejména na vnímání a poslech hudby, rozvoj rytmu, dynamiky a tempa.

### 3.3 MOŽNOSTI ZPROSTŘEDKOVÁNÍ HUDBY OSOBÁM SLUCHOVĚ POSTIŽENÝM

V předchozí kapitole bylo zmíněno, že neslyšící mohou hudbu vnímat a cítit prostřednictvím vibrací. Existují však další způsoby, jak osobám se sluchovým postižením hudební zážitky předávat. Vhodnost všech níže uvedených způsobů zprostředkování hudby záleží opět na typu sluchové vady i způsobu a úspěšnosti kompenzace.

#### **Umělecké tlumočení hudby do znakového jazyka**

Osoby zcela neslyšící se kromě vnímání a cítění vibrací mohou s hudbou setkávat prostřednictvím svého nejpřirozenějšího komunikačního systému – znakového jazyka. (viz kapitola 2.2.1.) Umělecký překlad do znakového jazyka má za cíl „*Přinést neslyšícímu divákovi obdobný zážitek z hudby, jako má slyšící posluchač, přeměnit hudbu v obraz – to jsou výchozí body tlumočení hudby a zpěvu...*“ (Houšková Červinková, Kováčová, 2008, s. 71) Jedná se předem důkladně připravený umělecký překlad hudby a zpěvu, který je využíván zejména na koncertech, festivalech, v divadle apod.

Jedná se v podstatě o jakousi interpretaci hudebníka, kdy se tlumočnický snaží divákům předat nejen obsah skladby, ale vkládá do toho emoce, dojmy a pocity, jak danou skladbu vnímá. Využívá k tomu rytmus, tempo, dynamiku, melodii atd. Velmi důležitá, ale náročná bývá samotná příprava překladu a přednesu. Tlumočnick by si měl obstarat zvukovou nahrávku skladby, text písně, informace o vzniku skladby i o autorovi, obrazový materiál, kterým může obohatit vizuální obraz apod. Měl by také zvolit vhodný oděv (ideálně jednobarevný). Text a umělecký překlad písně musí tlumočnick umět z paměti a ještě před samotným vystoupením by si jej společně s interpretem měli vyzkoušet. (Červinková Houšková, Dingová, 2007 [online])

V závěru je vhodné poznamenat, že na webových stránkách Tichýsvět.cz je možné zhlédnout několik videí Uměleckého překladu do znakového jazyka a skupinu Hands Dance, která se věnuje uměleckému tlumočení hudby a divadelních představení. (Kružíková a kol., 2020b)

#### **Muzikoterapie**

Termín muzikoterapie je řecko-latinského původu a v překladu si jej lze vyložit jako léčení hudbou. (Mátejová, Mašura, 1992) Světová federace muzikoterapie definuje tento

pojem takto: „*Muzikoterapie je profesionální využití hudby a jejích elementů jako prostředku intervence ve zdravotnických a vzdělávacích zařízeních i v běžném prostředí pro jednotlivce, skupiny, rodiny nebo komunity, kteří hledají optimalizaci kvality jejich života a zlepšení fyzické, sociální, komunikační, emocionální, intelektuální, spirituální složky zdraví a blahobytu.*“ (in Kružiková a kol., 2020b, s. 15)

Jedná se o moderní metodu psychoterapie. Hojně je využívána v oblasti medicíny a speciální pedagogiky. Pomáhá léčit nejrůznější psychosomatické obtíže, duševní poruchy, tělesná, mentální i senzorická postižení atd. Při kombinaci s pohybem může pomáhat zlepšovat tělesnou kondici. Dále má pozitivní dopad na myšlení, sebepoznání a celkově na kvalitu života. (Stejskalová, 2010, [online]) „*Při aplikaci hudebního umění využívá muzikoterapie jeho základní „stavební kameny“ tzv. hudební složky: melodii, harmonii, rytmus, zvukovou barvu, tempo, dynamiku a druh taktu. Důležité přitom je, že hudba sama o sobě působí bezprostředně a intenzivně na člověka.*“ (Müller a kol., 2014, s. 64)

Muzikoterapie může probíhat individuálně nebo skupinově. Jsou rozlišovány dvě základní formy. První je **receptivní**, která spočívá v poslechu hudby a jejím vnímání. Poslouchá se většinou živá nebo reprodukováná hudba. Při **aktivní** formě se využívají hudební nástroje, zapojuje se vlastní tělo i hlas. Práce je soustředěna na projev – řeči, pohybem, dramatizací nebo může být propojen s výtvarným projevem. Mezi hlavní metody patří hudební improvizace, kterou lze využít zejména při začleňování dítěte v rámci integrace. Dále je to hudební interpretace, která posiluje adaptivní chování, podporuje empatii atd. Hudební kompozice nás učí schopnostem řešit nejrůznější problémy, plánovat a organizovat věci i vlastní myšlenky. (Kružiková a kol., 2020b) Müller (2014) k metodám přiřazuje ještě zpěv písní, hudební vystoupení a pohybové, dramatické a výtvarné aktivity při hudbě.

Muzikoterapie využívá řadu hudebních nástrojů, z nichž nesmíme opomenout zejména různé typy bicích a perkusních nástrojů (djembe, ocean drum, hromové bubny, chřestidla). Dále sem patří určitě různé zvonkohry, ústní harfy, metalofony apod. Při muzikoterapii se mohou využívat také alternativní hudební notace a zápisy. Za zmínku, s ohledem na zaměření a využitelnost u dětí, stojí určitě **muzikogram** a pro nejmenší také obrázkové zpracování písní. Muzikogram je jakási hudební mapa či graf, kde je zaznamenán např. rytmický hudební doprovod písně, který je reprezentován určitými symboly. Obecně jsou muzikogramy využívány pro symbolické znázornění hudebního či pohybového doprovodu písně (u malých dětí hojně využíváno pro znázornění hry na tělo). (Kružiková, 2020a)

## **Hudebně pohybová a hudebně dramatická výchova**

Vzdělávat v oblasti hudby děti se sluchovým postižením je mnohem obtížnější proces, než když jsou vzdělávány děti intaktní. V prostřední mateřské škole se k rozvoji hudebního vnímání, ale i celkovému rozvoji osobnosti dítěte, využívají hudebně pohybové hry, rytmické a taneční činnosti, dramatizace písní, básní a pohádek apod. Podle Dvořákové (2006, s. 55) je hudebně pohybová výchova „*prostředkem zkvalitňování pohybových dovedností uvedených mezi dovednostmi nelokomočními, lokomočními a manipulačními.*“

Hudební i dramatické činnosti u dětí podporují schopnosti vnímat rytmus, tempo, melodii, dynamiku. Učí se pohybu a orientaci v prostoru, rozvíjí se i paměť atd. (Dvořáková, 2006) Pokud se pracuje s dítětem s postižením sluchu, které má např. kochleární implantát, může být sledovaným cílem naučit dítě prostřednictvím těchto činností odlišit hudbu od ostatních zvukových vjemů okolí, prostřednictvím textů písní, básní nebo říkadla podpořit rozvoj jeho komunikačních dovedností. Jeho rytmické cítění bude rozvíjeno vytleskáváním rytmu, ukazováním, máváním a dalšími pohyby. Vhodná jsou také říkadla, která přirozeně podporují smysl pro rytmus, k lepšímu pochopení je vhodnější, pokud dítě bude mít zrakovou oporu textu (tzn. vizuální zpracování pomocí obrázků). Kromě rytmu můžeme rozvíjet cit pro dynamiku a tempo. Jednoduchým příkladem z praxe může být pohyb do rytmu klavíru, kdy se střídá rychlé a pomalé tempo apod. Pro podporu hudebního vnímání je vhodné zapojit nejrůznější hudební nástroje a pomůcky: Orffovy hudební nástroje, klavír, ozvučené hračky, dřívka, nahrávky zvuků a mnoho dalšího.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**



## **4 METODICKÉ LISTY PODPORUJÍCÍ HUDEBNÍ VNÍMÁNÍ U DĚTÍ S KOCHLEÁRNÍM IMPLANTÁTEM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

### **4.1 METODIKA A CÍL PRÁCE**

Praktická část bakalářské práce se zaměřuje na tvorbu vlastních metodických listů (příloha č. 6) podporujících hudební vnímání u dětí předškolního věku se sluchovým postižením. Na základě analýzy literatury, teoretických východisek a dostupných materiálů určených k rozvoji hudebního vnímání i sluchové percepce, byly vytvořeny metodické listy obsahující aktivity pro děti předškolního věku se sluchovým postižením. Veškeré aktivity byly následně ověřeny v mateřské škole, s dětmi využívající ke kompenzaci sluchové vady kochleární implantát nebo sluchadla. Součástí ověřování byla také analýza dokumentů (doporučení ze speciálně pedagogických center, třídní dokumenty, IVP dětí aj.), rozhovor s paní učitelkou i ochotnými rodiči. Bylo využito přímé a polo-zúčastněné pozorování (záznamové archy z pozorování jsou doloženy v příloze č. 7) a rozhovoru. V rámci bakalářské práce byli zákonní zástupci všech dětí, které se účastnily ověřování metodických listů v praxi, seznámeni se záměrem této práce a svůj souhlas potvrdili podpisem informovaného souhlasu. (vzor viz přílohu č. 4) Pro zachování anonymity a dodržení všech etických zásad sběru, zpracování a prezentace dat byla pro účely této bakalářské práce všem dětem změněna jména.

Hlavním cílem bakalářské práce je vytvoření metodických listů (souboru aktivit) vhodných pro podporu hudebního vnímání dětí předškolního věku s kochleárním implantátem či sluchadly, které budou využitelné v prostředí mateřské školy. Dílčím cílem je zmapovat dostupné materiály, které jsou vhodné pro podporu a rozvoj hudebního vnímání a sluchové percepce u dětí předškolního věku.

### **4.2 TVORBA METODICKÝCH LISTŮ A JEJICH POPIS**

Před samotnou tvorbou metodických listů byly shromážděny nejrůznější publikace, materiály a zdroje, obsahující aktivity, kterými lze u všech dětí předškolního věku (intaktních i sluchově postižených) podporovat rozvoj sluchové percepce a hudebního vnímání. (seznam literatury a materiálů je obsažen v příloze č. 5) Následně byly vytvořeny celkem čtyři metodické listy, které jsou primárně určeny pro práci s předškolními dětmi, jejichž sluchová vada je kompenzována kochleárním implantátem nebo sluchadly. Při tvorbě aktivit se vycházelo nejen z teoretických východisek a shromážděného materiálu, ale autorka práce čerpala také z vlastní speciálněpedagogické praxe, kde měla možnost seznámit se s dětmi

se sluchovým postižením, jejich charakteristikami i péčí o ně. Každý metodický list se zaměřuje na rozvoj hudebních schopností, jakými jsou vnímání hudby, hudební myšlení, představivost a paměť, rytmus, vnímání dynamiky, melodie a harmonie. Dále aktivity podporují představivost, tvořivost, paměť, rozvoj komunikačních i pohybových dovedností atd. Činnosti tedy nejsou zaměřeny pouze na rozvoj hudebních schopností, ale jsou poskládány tak, aby všestranně působily na rozvoj celé osobnosti dítěte, jeho schopnosti a dovednosti. Samotné metodické listy jsou spolu s obrazovým materiálem obsaženy v přílohách této práce. V následující části práce jsou jednotlivé metodické listy stručně charakterizovány.

### **Metodický list č. 1 – Detektivové**

Tento metodický list je motivován hrou na detektivy, jejichž úkolem je odhalit zdroj zvuku. Dětem jsou pouštěny zvuky nejrůznějších věcí, zvířat a lidí, s nimiž se mohou denně setkávat. Před dětmi bude vizuální zpracování těchto zvuků (tzn. obrázky), které jim pomůže vytvořit si představu o daném zvuku. Cílem je, aby dítě rozeznalo a dokázalo spojit slyšený vjem s konkrétním zvukem za dopomoci vizuální opory.

Aktivita se zaměřuje na schopnost vnímání, naslouchání a rozlišování zvuků, s nimiž se můžeme každodenně setkat. Kromě schopnosti naslouchat se dítě učí udržet pozornost. Aby dítě zvuk mohlo slyšet a rozpoznat, musí se soustředit. Dítě s kochleárním implantátem či sluchadly se musí na aktivitu koncentrovat mnohem více než dítě intaktní. Při ukazování na příslušný obrázek je snaha rozvíjet u dítěte komunikační dovednosti, ať už jsou verbální, či neverbální. Dítěti je položena jednoduchá otázka: Co je to? Mezi další rozvíjené oblasti patří poznávací schopnosti, myšlení a paměť. Hru lze provádět při kolektivní, skupinové nebo individuální činnosti. S ohledem na cílovou skupinu (dětí s kochleárním implantátem a sluchadly) a efektivnost je však vhodnější využít cvičení při individuální práci s dítětem.

### **Metodický list č. 2 – Rybičky**

Pro motivaci této činnosti byla zvolena tematická píseň Rybička, maličká. Záměrem tohoto metodického listu je seznámit děti se zmíněnou písní, její zapamatování a rytmizace. Metodika zahrnuje postupy vhodné pro nácvik písně, možnosti její rytmizace, dechová a hlasová cvičení, ale i tipy na další doprovázející či navazující aktivity. Oproti metodickému listu č. 1 je tento list pojat komplexněji. Jedná se spíše o námět pro řízenou dopolední činnost v mateřské škole. Jednotlivé části se samozřejmě dají z celku vyjmout a použít individuálně.

Obsaženými aktivitami působíme na rozvoj pohybových schopností a dovedností z oblasti hrubé i jemné motoriky. Děti se při dramatizaci a hudebně pohybových hrách spojených s písní učí koordinovat svůj pohyb, je podporováno správné dýchání a hlasová výchova. Při rytmických cvičeních je rozvíjeno opět naslouchání, vnímání i pozornost. Pro děti s kochleárním implantátem může být velmi náročné propojit vnímání hudby (rytmu) s pohyby a dalšími činnostmi. Opět dochází k rozvoji řeči, poznávacích schopností, myšlení i paměti.

### **Metodický list č. 3 – Hudební pohádka**

Inspirací pro vytvoření metodického listu byly přednášky Mgr. et Mgr. Evy Kočerové v rámci předmětu Didaktika hudební výchovy, kdy nám byla představena koncepce hudební pohádky. Hudební pohádka je vlastně alternativní vyprávění pohádky s doprovodem hudby, při kterém děti nejsou pouze pasivními posluchači, ale aktivně se do příběhu zapojují. Učitel je jakýmsi průvodcem pohádkou a děti jsou herci. Průběh je prostý, Učitel vlastním způsobem vypráví děj pohádky, který prokládá hudbou (většinou se jedná o vážnou hudbu). Děti mohou mít loutky nebo předměty zastupující postavy. pomocí kterých pohádku vizualizují a dramatizují. Aktivita je zde pojata jako kolektivní či skupinová činnost, opět lze ale dle potřeb modifikovat.

Cvičení je zaměřeno na poslech a s ním spojenou koncentraci. Dochází k rozvoji hudebního vnímání, paměti i citění. Děti se učí vnímat rytmus, dynamiku hudby, tempo i výraz hudby. S dětmi se konzultuje, jak na ně daná hudba působí, jaké jim přináší pocity – zda se bojí, nebo je hudba uklidňuje apod. Ve velké míře je zde podporována představivost, fantazie a schopnost improvizace. Právě tyto schopnosti mohou působit dětem se sluchovým postižením obtíže, protože v důsledku absence sluchu využívají především konkrétní myšlení.

### **Metodický list č. 4 – Rytmická rozcvička**

Pohybové činnosti a cvičení jsou v mateřské škole velmi důležitými činnostmi, které jde velmi dobře propojit s hudbou. Inspirací pro tvorbu zábavné a rytmické rozcvičky, na niž bude možné navázat dalšími rytmickými cvičeními, byly webové stránky kajadetem.cz. Odtud je převzata písnička „Rozcvička“, která je v tomto metodickém listu použita. Cvičení je vhodné zařadit v dopoledních hodinách, ideálně před zahájením řízené činnosti. Píseň je velmi rytmická a sama o sobě motivující k pohybu. Záměrem je, aby dítě dokázalo propojit pohyb s rytmem a opakovat předvedené pohyby v souladu s rytmem hudby.

Metodický list uvádí, jak je možné na píseň navázat dalšími rytmickými cvičeními nebo ji využít ke hře na tělo.

Aktivita podporuje hudebně – dramatický projev dítěte, jeho muzikálnost a smysl pro rytmické cítění. Rozvíjena je též hrubá motorika dítěte, kdy se zaměřujeme na koordinaci pohybů dítěte s hudbou. Píseň lze využít také pro uvolnění těla i psychiky dítěte. Pro děti se sluchovým postižením je tato činnost velmi vhodná z toho důvodu, že se nejlépe učí nápodobou a na základě vizuálních podnětů, kterých má dítě při této činnosti dostatek.

### **4.3 POSTUP PŘI OVĚŘOVÁNÍ METODICKÝCH LISTŮ**

Počátkem roku 2022 byly prostřednictvím e-mailu osloveny dvě mateřské školy (dále jen MŠ) zaměřující se na výchovu a vzdělávání dětí se sluchovým postižením. Bohužel obě zařízení spolupráci odmítly, jedno z rekonstrukčních důvodů a druhé kvůli jinému již probíhajícímu výzkumnému šetření. Počátkem března 2022 byla oslovena třetí MŠ, kde je zřízena třída pro děti s narušenou komunikační schopností dle *§16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona)*. Tu navštěvují také děti s kochleárním implantátem a sluchadly. Prostřednictvím e-mailu byla kontaktována vedoucí paní učitelka, které byly sděleny přesné požadavky pro ověření praktické části této bakalářské práce. Mateřská škola byla vybrána záměrně, protože autorka práce zde na podzim roku 2021 vykonávala dvoutýdenní souvislou speciálněpedagogickou praxi, při níž měla poprvé v životě možnost setkat se dětmi s oboustranným kochleárním implantátem a sluchadly. Praxe byla natolik přínosná, autorku práce zaujala a motivovala, že se již v době výkonu praxe s paní učitelkou nezávazně domluvila na případné spolupráci v rámci bakalářské práce. Materiály a poznatky z pozorování dětí v rámci výše zmíněné praxe byly využity i pro potřeby této práce.

V průběhu ledna roku 2022 byla shromážděována a analyzována dostupná literatura a zdroje potřebné pro tvorbu metodických listů, na kterých bylo pracováno průběžně. Samotné ověření metodických listů probíhalo začátkem června tohoto roku. Ze zdravotních důvodů se ověření mohly zúčastnit pouze dvě ze čtyř dětí. Jednalo se o dvě dívky se sluchovým postižením ve věku čtyř a šesti let. Aktivita byly realizovány individuálně v dopoledních hodinách. Bylo zde poskytnuto klidné a příjemné pracovní prostředí i možnost využití některého z vybavení třídy (hudební nástroje, PET víčka, plastová brčka, mističky apod.).

## 4.4 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ A MATEŘSKÉ ŠKOLY

### Charakteristika mateřské školy

Realizace a ověřování metodických listů probíhala v Mateřské škole Strojařů (dále jen MŠ), která je tvořena dvěma pracovišti (MŠ v Chrudimi a odloučené pracoviště v Medlešicích). MŠ je s celodenním provozem, který na pracovišti v Chrudimi probíhá celkem v šesti třídách. Fungují zde čtyři běžné třídy (tři heterogenní a jedna třída určena pro děti od 2 do 3 let) a dvě třídy zřízené dle §16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona). Jedna pro děti s narušenou komunikační schopností (dále jen NKS), druhá pro děti s poruchami autistického spektra a jinými vývojovými poruchami. Po celý rok mateřská škola pracuje dle ŠVP s názvem „Barevný rok“, ze kterého jsou vytvářeny třídní vzdělávací plány podle specifik a potřeb jednotlivých tříd. MŠ má k dispozici krásnou rozlehlou zahradu, která je vybavena průlezkami, domečkem, pískovištěm, bazénem atd. Každá třída má svou oddělenou šatnu, třídu, hernu a umývárnu s toaletami. Mateřská škola nabízí několik zájmových kroužků, do nichž se mají možnost děti přihlásit. Jedná se zejména o pěvecký sbor Tralaláček, keramiku pro rodiče s dětmi, Metoda dobrého startu apod. MŠ zprostředkovává předplavecký a lyžařský výcvik. Pro rodiče a přátelé dětí jsou pořádány nejrůznější akce a slavnosti (př. Martinská slavnost, Slavnost pro maminky, Zahradní slavnost apod.). S rodiči MŠ spolupracuje při organizování výletů a vycházek po Chrudimi a jejím okolí.

### Charakteristika třídy

Ověřování aktivit pro potřeby bakalářské práce bylo realizováno v logopedické třídě, kde jsou vzdělávány zejména děti s narušenou komunikační schopností. V této třídě bylo pro školní rok 2021/2022 zapsáno 9 dětí (5 chlapců a 4 dívky) Skupina dětí v této třídě je heterogenní, jejich věk se pohybuje v rozmezí 3,5 – 7 let. Mimo děti s diagnostikovanými logopedickými vadami (opozděný vývoj řeči – OVŘ, dyslálie či vývojová dysfázie) třídu navštěvují děti s vadami sluchu, s projevy syndromu ADHD,<sup>5</sup> hyperaktivitou<sup>6</sup>, děti s nedostatečným kresebným projevem nebo děti emočně a sociálně nezralé. Dvě děti mají doporučení k zařazení do logopedické třídy z pedagogicko-psychologické poradny, sedmi dětem je zařazení doporučeno speciálně pedagogickým centrem (SPC). K 1. 9. 2021 byly

---

<sup>5</sup> „ADHD je neurologická porucha postihující děti i dospělé, projevuje se trvalými nebo průběžnými projevy nepozorností, hyperaktivity (viz. hyperaktivita) či impulzivity.“ (Kroupová, 2016, s. 222)

<sup>6</sup> Hyperaktivita = „Abnormální či patologicky zvýšená aktivita v chování.“ (Tamtéž, s.225)

ve třídě zapsány dvě děti s odkladem povinné školní docházky, tři předškolní děti a jedno dítě ve věku 3,5 let. Co se týče dětí se sluchovým postižením, tři děti využívají pro kompenzaci sluchové vady kochleární implantát a jednou dítě má oboustranná sluchadla.

Třída se nachází v přízemí budovy MŠ a je členěna na třídu, hernu a umývárnu s toaletami. Součástí je též logopedická pracovna pro individuální práci s dětmi. Třída i herna jsou vybaveny běžným, dětem uzpůsobeným nábytkem, vhodnými pomůckami a didaktickými hračkami. Je potřeba vyzdvihnout, že materiální vybavení třídy je na velmi dobré úrovni, zejména díky třídní učitelce, která často didaktické pomůcky a materiál sama vyrábí. Herna slouží zároveň jako prostor pro denní cvičení, řízené kolektivní hry, muzikoterapii, relaxaci a odpočinek v závislosti na denním režimu. Pro náročnější tělovýchovné a sportovní aktivity využívají všechny třídy školní tělocvičnu nebo zahradu.

V logopedické třídě se snaží u dětí rozvíjet především samotný jazykový projev, jejich aktivní i pasivní slovní zásobu, artikulační dovednosti, nonverbální komunikaci a sluchovou percepci. Dále je u nich rozvíjena pohybová obratnost, koordinace, motorika i prosociální chování. Všestranný rozvoj a vzdělávání probíhá prostřednictvím didaktických činností, výtvarných či hudebních a hudebně pohybových her (hojně jsou využívány Orffovy nástroje, zobcová flétna a klavír), logopedických cvičení, dechových a hlasových cvičení, relaxace apod. Vzhledem k zařazení dětí se sluchovým postižením je hojně využíváno zrakové opory (např. obrazový materiál při seznamování s písní apod.) Programové činnosti hojně vychází z dětských lidových her, písní, popěvek a říkadel, pohádek a dramatických příběhů. Při práci s dětmi jsou respektovány jejich individuální potřeby, možnosti, vlohy a dispozice. Cílem vzdělávání je všestranný a harmonický rozvoj dítěte a příprava na povinnou školní docházku. Je nutné vyzdvihnout důraz MŠ kladený na spolupráci s rodinou, kdy paní učitelka denně hovoří s rodiči a individuálně s nimi konzultuje metodické postupy pro potřebnou logopedickou a další péči a rozvoj dítěte, Rodiče mají také možnost účastnit se všech akcí, které MŠ pořádá.

## Charakteristika dětí

Vzhledem k zaměření bakalářské práce se autorka zajímala především o děti s postižením sluchu. Během listopadové praxe měla možnost seznámit s celkem třemi dětmi, které užívají oboustranný kochleární implantát a jedním dítětem užívajícím sluchadla. Jak již bylo zmíněno, ze zdravotních důvodů se ověřování a realizace této práce účastnily pouze dvě děti. Konkrétně se jednalo o dvě dívky – jedna využívající kochleárními implantáty a druhá s oboustrannými sluchadly. Níže uvedené informace o dívkách jsou zpracovány na základě souhlasu zákonných zástupců, jimi poskytnutých informací a v souladu se zásadami ochrany osobních údajů.

### Dívka A      *(pro potřeby této práce budeme dívku nazývat Anna)*

Anně bude brzy 7 let. Narodila se s vrozenou, oboustrannou hluchotou, jež je genetického původu (došlo k mutaci v genu pro Connexin 26 homozygot), její sluchová ztráta je percepčního typu. Od roku 2016 je uživatelkou oboustranného kochleárního implantátu. Diagnostikována byla v 8. měsíci a v době implantace jí bylo 1,5 roku. Anička je vzdělávána podle IVP (individuální vzdělávací plán) s přiznaným 3. stupněm podpůrných opatření a má odklad povinné školní docházky. V důsledku sluchové vady má symptomaticky narušenou komunikační schopnost. Je vedena k orálnímu způsobu komunikace. Rodina spolupracuje se speciálně pedagogickým centrem a Centrem kochleárních implantací v Praze, jež jim poskytuje také psychologické a logopedické poradenství.

Anička využívá kochleární implantáty celodenně, sama jejich užití vyžaduje. Na okolní zvuky reaguje velmi dobře (je schopna slyšet i tišší zvuky), dokáže identifikovat jejich zdroj i směr, odkud přichází. Orientuje se především pomocí sluchu, v případě potřeby ukáže gesto nebo napodobí pohyb. Pokynům téměř vždy porozumí, pokud ne, zeptá se. Obtíže jí dělá porozumění v hlučném prostředí. Její řeč je celkově srozumitelná s výskytem dysgramatismů, neustále obohacuje svoji slovní zásobu. Ke komunikaci používá jednoduché věty. V kolektivu si umí hezky hrát spolu s ostatními dětmi, v cizím prostředí nebo před neznámými lidmi se stydí a chvíli jí trvá než se adaptuje. Anička je živé dítě, ale u činnosti, která ji zaujme, dokáže vydržet velmi dlouho. Je moc šikovná a snaživá. Ráda si kreslí, sleduje pohádky, hraje si často s legem a stavebnicemi. Je vidět, že rodiče věnují Aničce doma mnoho péče a času, protože dle názoru autorky práce i slov paní učitelky dělá veliké pokroky.

## **Dívka B**      *(pro účely této práce budeme dívku nazývat Barbora)*

Barunce jsou čtyři roky. Byla jí diagnostikována nedoslýchavost, a proto od 2 let užívá oboustranná sluchadla. Mimo sluchové postižení má symptomatické narušení komunikačních schopností a opožděný vývoj řeči. Barunka je vzdělávána podle IVP s přiznaným 4. stupněm podpůrných opatření. Je vedena k audio-orální komunikaci (mluvenou řečí). Její rodina spolupracuje se Střediskem rané péče Tamtam a klinickým logopedem.

Barunka se projevuje zejména zvuky a gesty, komunikace je stále neverbální. Porozumění řeči i gestům je narušené, většinou po ostatních gesta opakuje. Pro porozumění vyžaduje zrakovou oporu, gesta a výraznou mimiku. Je velmi důležité jí vše názorně vysvětlit a ukázat. V rámci logopedické prevence, která je součástí dne v MŠ, s ní paní učitelka nacvičuje porozumění slovům a je snaha rozvíjet její verbální slovní zásobu. Sluchadla nosí celodenně a s jejich pomocí dokáže reagovat na okolní zvuky, dokáže identifikovat směr, z něhož zvuk přichází. Má však slabší reakce na intenzitu zvuků a své jméno. Pokud je ve větším kolektivu dětí nebo provádí činnost, na niž se soustředí, na své jméno nereaguje. Adaptace na prostředí MŠ proběhla v pořádku, odloučení od matky zvládá bez problémů. Je schopna udržet pozornost u řízených činností, dokáže spolupracovat a jeví zájem o hračky a zajímavé předměty. Ráda pobývá venku a velmi se jí líbí hudebně – pohybové činnosti.

## **4.5 OVĚŘOVÁNÍ METODICKÝCH LISTŮ V PRAXI**

Před zahájením samotného ověřování, které probíhalo začátkem června 2022, se autorka práce s oběma dívkami nejprve přivítala a dala jim prostor, aby se na sebe navzájem adaptovaly. Většina aktivit probíhala individuálně. Před každou aktivitou byly dívkám stručně a jasně vysvětleny pokyny a bylo ověřeno, že jim dostatečně rozumí. Byla snaha vždy dodržet pracovní prostředí, včetně nachystaných pomůcek. Ke každému metodickému listu byl vytvořen záznamový arch, zvlášť pro dívku A a pro dívku B. Dohromady tedy osm záznamových archů, které jsou uvedeny v příloze č. X. Pozorování bylo zaměřeno na ověření zvladatelnosti a vhodnosti aktivity pro dítě se sluchovým postižením s konkrétní kompenzační pomůckou. Hodnocení probíhalo dle kritérií: „Zvládá samostatně“, „Zvládá s dopomocí“ a „Nezvládá“. Velká část záznamového archu je určena k poznámkám, které upřesňují průběh aktivity a počínání dítěte.



## Metodický list č. 1 – Detektivové

První aktivita s názvem „Detektivové“ probíhala individuálně, aby měly obě dívky rovné podmínky. Aktivita probíhala u stolečku v logopedickém kabinetu. U obou dívek došlo k naplnění cíle, kterým bylo rozeznání zvuku a jeho propojení s vizuálním zpracováním (obrázkem). Úspěšnost byla u každé z nich trochu odlišná, stejně jako průběh dané činnosti.

**Dívka A** byla velmi dobře naladěna, od čehož se odrážela její pozornost. Velmi rychle a dobře porozuměla instrukcím. Nejprve proběhlo seznámení s obrázkem, aby bylo ověřeno, že dívka všechny zná a rozumí i jejich významu. Následoval poslech nahrávek, kdy dívka, až na pár výjimek, rozeznala a správně přiřadila všechny zvuky. Obtížné pro ni bylo vnímat zejm. zvuk deště, klíčů, kladiva, pily a houslí. Dívka chtěla činnost opakovat. Následně bylo zkoušeno rozkládání slov na slabiky, kdy nejprve pojmenovala obrázek, poté si slovo vytleskala a následně pod obrázek pomocí PET víček zobrazila počet slabik. Dívce se podařilo bez pomoci vyslabikovat všech 21 slov z obrázků. Co se týká schopnosti vnímat a rozlišovat zvuky, obtíže jí působí tišší zvuky či šumy (jako např. déšť). Pozornost a koncentrace byla velmi vysoká. Dívka byla komunikativní a otevřená.

**Dívka B** nebyla v úplně dobrém rozpoložení, chvíli trvalo, než byla ochotna spolupracovat. Bylo též obtížnější jí vysvětlit zadání, instrukce bylo nutno omezit na jednoslovné pokyny doprovázené ukazováním, výraznou mimikou a artikulací rtů. Dívku zaujaly především obrázky zvířat. Když byla puštěna nahrávka zvuku, nejprve nereagovala. Avšak vyřčení pokynu: „Kde je? Hledej!“ a ukázáním směrem k obrázkům se začala dívka koncentrovat. Zajímavostí byly trhavé pohyby rukou, kterými jako by se povzbuzovala k rychlejšímu hledání. Dívka nakonec rozeznala a přiřadila 9 z 21 obrázků, přičemž se jednalo z 90 % o zvuky zvířat. Pojmenování obrázků probíhalo prostřednictvím citoslovcí (např. pí-pí, haf-haf, bú-bú atd.), jež byly doprovázeny výraznou mimikou v obličeji. Dívku aktivita bavila a při opakování stejného zvuku, který se jí předtím nepodařilo určit, už uspěla.

## Metodický list č. 2 – Rybičky

Z metodického listu č. 2 nebyly realizovány všechny aktivity, jež jsou v něm uvedeny. Zde bude tedy zmíněn průběh těch, které byly v praxi využity. Aktivity z tohoto metodického listu byly rozčleněny a některé probíhaly kolektivně (s oběma dívkami naráz) a některé individuálně. První z činností, která dívky měla motivovat, bylo dechové cvičení s rybičkami. Probíhalo kolektivně a mělo veliký úspěch. Instrukce byly dívkám předány formou názorné demonstrace (ukázky), což přispělo k rychlému pochopení u obou. Autorku překvapilo, jak dobře si dokázaly dívky poradit s nasátím obrázku na plastové brčko a následným zadržením dechu.

Další individuálně realizovanou aktivitou bylo seznámení s písní „Rybička maličká“ a její rytmičtější pomocí tleskání, hry na tělo a hudebních nástrojů (dřívka, tyčky, bubínky). Pro obě dívky byla píseň neznámá. Nejprve se seznámily s vizualizací písničky pomocí obrázků a až poté se přešlo k rytmičtější. **Dívce A** se po chvíli nácvičtější formou ozvěny podařilo zapamatovat si asi 60 % slov z písničky. Některá slova pro ni byla obtížná vyslovit a objevovaly se také dysgramatismy. Společně byla píseň doprovázena hrou na dřívka, kdy byl úder nejprve soustředěn vždy na první dobu, poté na první a druhou a nakonec jsme byla dřívky doprovázena každá slabika, čímž byla vlastně znázorněn rytmus písničky. Zpočátku to pro A bylo obtížné, ale po chvíli opakování se jí velmi dařilo. Při zapojení muzikogramu se upevnila slova písničky. Pro dívku bylo velmi obtížné spojit vnímání rytmu s pohyby svého těla. Společnými silami byla dívka nakonec schopna zahrát pouze 4 řádky písničky.

**S dívkou B** se autorka kvůli narušené komunikační schopnosti spíše zaměřila na pochopení významu slov, znázorněných na obrázků. Otázkami: „Kdo to je? Co dělá?“ Byl objasněn význam obrázků. Rytmičtější písničky byla pro dívku velmi složitá, ale po chvíli pozorování a zkoušení začala úspěšně napodobovat alespoň část pohybů. Pokud bylo potřeba, aby dívka tleskala nebo dupala, pomáhalo kromě názorného předvedení i ukázání na symbol v muzikogramu.

Autorka tuto činnost hodnotí celkově jako velmi náročnou pro obě strany. Bylo potřeba hodně improvizovat, zjednodušovat pokyny, a především vše názorně, stručně a pokud možno jednoslovně vysvětlovat. Kladně se zde osvědčila veškerá vizuální opora, bez které by to opravdu nešlo. Zde se potvrdilo to, jak moc děti s postižením sluchu potřebují a vyhledávají zrakové vjemy, které jim velmi usnadňují porozumění i realizaci všech činností.

### Metodický list č. 3 – Hudební pohádka

Činnost s „hudební pohádkou“ proběhla opět individuálně a byla to zřejmě velmi dobrá volba. Obě dívky dostaly papírové loutky na špejli, kterými doprovázely pohádku. **Dívka A** pohádku znala a sama pomáhala vyprávět. Části vyplněné hudbou se jí velmi líbili, pohubovala loutkou do hudby a napodobovala různé pohyby. Sama dokonce rozdělila role, do kterých se velmi dobře vcítala. Začala po autorce napodobovat změny hlasu. Rozlišovala hlas vlka od hlasu Karkulky, bylo možné „pohrát si“ s dynamikou i vyjádřením emocí. Nejprve pro ni bylo obtížné pochopit, co má být hlasité a co tiché a jak to můžeme hlasem znázornit. Co se ale nepodařilo, bylo rozlišování tempa – rychle, pomalu. **Dívka B** byla zpočátku pouze pasivní posluchač, později se nesměle seznamovala s loutkami a začala napodobovat po autore prováděné pohyby do hudby. Veškerá její aktivita byla vesměs nápodoba – např. když jsem předvedla, že babička se bojí vlka a křičí, zkoušela křičet také. Z pozorování však šlo vyčíst, že ji aktivita bavila. Bylo také zajímavé pozorovat její reakce na produkovanou hudbu. Jedna nahrávka musela být dokonce předčasně ukončena, protože ji to velmi rozrušilo.

### Metodický list č. 4 – Rytmická rozcvička

Poslední činnost byla asi tou nejvydařenější a nejúspěšnější u obou děvčat. Realizována byla společně s oběma dívkami naráz. Po vysvětlení, co nás čeká, byla jednoduše puštěna hudba a autorka předcvičovala připravené pohyby. Dívky se nejprve nesměle pohybovaly a sledovaly dění. Později se pokusily o nápodobu a dařilo se jim dobře. U obou dívek šlo vyzpozorovat drobné obtíže s rovnováhou a jejich některé pohyby byly velmi neobratné. Obě však měly velikou radost z pohybu a chtěly píseň opakovat. Při opakování autorka zkusila obměňovat taneční činnosti. Postupně byla zapojována hra na tělo, která měla za cíl podpořit citění rytmu. V porovnání s rytmizací písně „Rybička malička“ z metodického listu č. 2 se jim rytmizace zde dařila lépe. Při pokusu s dívkami provést ještě jednu rytmickou hudebně pohybovou činnost již na nich byla znát únava proto více činností již nebylo realizováno.

## 4.6 SHRNUÍ

Před samotnou tvorbou metodických listů bylo nutné se zaměřit na průzkum existujících a dostupných zdrojů, materiálů a publikací, jež pomohou rozvíjet hudební vnímání u dětí předškolního věku se sluchovým postižením. Bylo velikým překvapením, že zdrojů, odkud by se inspirace pro tvorbu her a aktivit dalo čerpat, je víc, než by se dalo očekávat. Pověššina z nich se schovává za aktivity využívané v hlavním vzdělávacím proudu, tedy při vzdělávání intaktních dětí v mateřské škole. Když však některý z těchto námětů bude vhodně uzpůsoben, je možné jej taktéž použít ve výchovně vzdělávacím procesu dětí sluchově postižených. Největší inspirace byla čerpána z materiálů pro muzikoterapii, internetových stránek či nejrůznějších videí.

Tvorba metodických listů nebyla tak náročná, jako aktivity vymýšlet a vhodně sestavit. Z časového hlediska pak byla velmi náročná příprava a výroba pomůcek pro realizaci, protože až z 90 % se jednalo o obrazový materiál. Na druhou stranu, využitelnost těchto pomůcek je tak široká, že se investice i čas do jejich výroby jistě vyplatil.

Realizace a ověřování aktivit bylo poněkud komplikovanější. Bylo počítáno s větší skupinou dětí i maličko jiným průběhem, než byl nakonec uskutečněn. Přesto je možné konstatovat, že i změnu skutečnosti lze hodnotit pozitivně a ověřování teoretických předpokladů považovat za zdařilé. Výsledný výkon obou dívek byl však velmi milým překvapením. Domněnka, že dítě s kochleárním implantátem přeci nemůže být schopno udržet rytmus, účastnit se zpívání ve sboru, zvládat hudební aktivity spolu s ostatními, byla mylná, což je naprosto úžasné. Je obdivuhodné, jak tyto děti někdy dokáží být vytrvalé a soustředit se na správné provedení aktivity a jak moc se snaží dosáhnout úspěchu.

## ZÁVĚR

Aniž bychom si to uvědomovali, hudba nás doprovází celým životem. Každý den můžeme kolem sebe vnímat různé zvuky, tóny a melodie, které na nás určitým způsobem mohou působit. Hudba může ovlivňovat naše prožívání, náladu a chování, ale zároveň nám může pomoci naše prožitky a emoce vyjádřit. Může dokonce pomáhat, což dokazuje její využití jako terapeutické metody pro široké spektrum klientů. To, že nás hudba doprovází od malička, dokazují hudebně pohybové a dramatické činnosti, jež jsou součástí výchovně vzdělávacího procesu již v mateřské škole. Hudba je pro rozvoj dítěte nesmírně důležitá, a proto bychom její vnímání měli podporovat i u dětí se sluchovým postižením tak, jak je to jen možné.

Teoretická část bakalářské práce se zaměřila na obeznámení se s dětmi se sluchovým postižením, jejich specifiky a možnostmi vnímat hudbu. V první je vysvětleno, co je skryto pod termínem sluchové postižení, co ho způsobuje, jaké jsou jeho typy, jak jej můžeme odhalit a kompenzovat. Druhá kapitola se zaměřila především na vývoj dítěte s postižením sluchu, jeho výchovu a možnosti vzdělávání. Bylo zde zmíněno, jak s takovými dětmi lze komunikovat, jaké zásady a postupy je při tom nutné dodržovat. Třetí kapitola se dotýká výše zmíněného hudebního vnímání. Nejprve vysvětluje, jak mohou lidé obecně vnímat zvuk, následně popisuje odlišnosti v jeho vnímání u osob s postižením sluchu a osob intaktních. Na konec se pak věnuje možnostem a způsobům, kterými můžeme těmto osobám hudbu zprostředkovat. Praktická část byla zaměřena na tvorbu metodických listů vhodných pro podporu hudebního vnímání dětí předškolního věku s kochleárním implantátem či sluchadly, které by bylo možné využít v prostředí mateřské školy. Tvorbu přecházelo hledání vhodných a dostupných materiálů, jež se problematikou rozvoje hudebního vnímání a sluchové percepce u dětí předškolního věku zabývají. Byly vytvořeny celkem čtyři metodické listy, jejichž efektivita a především funkčnost byly následně prakticky ověřeny v prostředí mateřské školy u dvou dívek s kochleárními implantáty a sluchadly.

Předem stanovených cílů se podařilo dosáhnout. Vznikl soubor aktivit, jimiž je možné i u dětí se sluchovým postižením podporovat rozvoj hudebních schopností a dovedností. Je potřeba však mít na paměti, že každé dítě má sluchové vnímání i s ním spojené komunikační schopnosti na zcela odlišné úrovni. Žádná aktivita tedy není špatná, záleží pouze na tom, jak bude aktivita přizpůsobena možnostem, schopnostem a dovednostem daného dítěte.

## Seznam bibliografických odkazů a citací

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika. Vyd. 2. 217 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BAREŠOVÁ, Jana a Jaroslav HRUBÝ, 1999. *Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené v MŠ a ZŠ*. Praha: Septima. 24 s. ISBN 80-7216-105-9.
- BARVÍKOVÁ, Jana a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část – pro žáky s potřebou opory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Vyd. 1. 201 s. ISBN 978-80-244-4616-5.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, HORÁKOVÁ, Radka a Jiřina KLENKOVÁ, 2007. *Logopedie & surdopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-136-2.
- ČERVINKOVÁ HOUŠKOVÁ, Kateřina a Tamara KOVÁČOVÁ, 2008. *Umělecké tlumočení do znakového jazyka*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. Vyd. 2. ISBN 978-80-87218-10-5.
- ČERVINKOVÁ HOUŠKOVÁ, Kateřina a Nad'a DINGOVÁ., 2007. [online] *Umělecké tlumočení*. [cit. 2022-05-29]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/ped/jaro2012/SPLBK\\_SPSU/um/Umelecke\\_tlumoceni.pdf](https://is.muni.cz/el/ped/jaro2012/SPLBK_SPSU/um/Umelecke_tlumoceni.pdf)
- DVOŘÁKOVÁ, Hana, 2006. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe. Vyd. 1. 145 s. ISBN 80-86307-27-1.
- FRANĚK, Marek, 2007. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum. Vyd. 1. 238 s. ISBN 978-80-246-0965-2.
- FRIEDLOVÁ, Martina a kol., 2020. *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Vyd. 1. ISBN 978-80-244-5750-5.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2015. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. Vyd. 3. ISBN 978-80-262-0873-0.
- HÁDKOVÁ, Kateřina, [online], 2017. *Podpora žáků se sluchovým postižením v běžné škole: Studijní opora – vzdělávací modul pro koordinátory inkluze*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.[cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/H%C3%81DKOV%C3%81-Kate%C5%99ina.-Podpora-%C5%BE%C3%A1k%C5%AF-se-sluchov%C3%BDm-posti%C5%BEen%C3%ADm-v-b%C4%9B%C5%BEen%C3%A9-%C5%A1kole.-Studijn%C3%AD-opora.pdf>

- HOLMANOVÁ, Jitka, 2016. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. Praha: Septima. Vyd. 3. 96 s. ISBN 978-80-72-16-345-8.
- HORÁKOVÁ, Radka, 2012. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál. Vyd. 1. 159. s. ISBN 978-80-262-0084-0.
- JANKOVSKÝ, Jiří, 2006. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. Praha: Triton. Vyd. 2. ISBN 80-7254-730-5.
- JANOTOVÁ, Naděžda, 1996. *Reedukace sluchu sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha: Septima. 16 s. ISBN 80-85801-90-6.
- JUNGWIRTHOVÁ, Iva, 2015. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál. Vyd. 1. 192 s. ISBN 978-80-262-0944-7.
- KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a Vít ZOUHAR, 2014. *Hudební hry jinak: Hry se zvuky a elementární komponování*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně. Vyd. 1. 224 s. ISBN 978-80-7460-066-1.
- KROUPOVÁ, Kateřina, 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada. Vyd. 1. 328 s. ISBN 978-80-247-5264-8.
- KRUŽÍKOVÁ, Lenka a kol., 2020a. *Hudba v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Vyd. 1. 184 s. ISBN 978-80-244-5663-8.
- KRUŽÍKOVÁ, Lenka a kol., 2020b. *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Vyd. 1. 196 s. ISBN 978-80-244-5670-6.
- KURKOVÁ, Libuše, 1989. *Hudebně pohybové hry v mateřské škole: učebnice pro 3. ročník studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na středních pedagogických školách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Vyd. 1. 144 s.
- LANGER, Jiří, 2013a. *Úvod do pedagogiky osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Vyd. 1. 115 s. ISBN 978-80-244-3745-3.
- LANGER, Jiří, 2013b. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Vyd. 1. 109 s. ISBN 978-80-244-3702-6.
- LANGER, Jiří a Eva SOURALOVÁ, 2013. *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Vyd. 1. 113 s. ISBN 978-80-244-3701-9.
- LEONHARDT, Annette, 2001. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých: so 44 obrázkami, 15 tabulkami a 77 cvičeními*. Bratislava: Sapia. 247 s. ISBN 80-967180-8-8.
- MACUROVÁ, Alena, ZBOŘILOVÁ, Radka a kol., 2018. *Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a čeština*. Praha: Karolinum. Vyd. 1. 315 s. ISBN 978-80-246-3412-8.

- MÁTEJOVÁ, Zlatica, 1992. *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00315-4.
- MICHALOVÁ, Zdeňka, 2015. *Sluchové vnímání: Pracovní sešit pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ. Vyd. 1. 55 s. ISBN 978-80-7311-157-1.
- MOTEJZÍKOVÁ, Jitka. Dítě se sluchovým postižením. *Šancedětem.cz* [online]. 12.04. 2012 [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/dite-se-sluhovym-postizenim>
- MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina, 2014. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada. Vyd. 1. 128 s. ISBN 978-80-247-5034-7.
- MÜLLER, Oldřich (ed.) a kol., 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada. Vyd. 2. 512 s. ISBN 978-80-247-4172-7.
- NEARY, Walter. Brains of deaf people rewirw to hear music. *University of Washington*. [online]. 27.11. 2001. [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: <https://www.washington.edu/news/2001/11/27/brains-of-deaf-people-rewire-to-hear-music/>
- OREL, Miroslav, Eva FRACOVÁ a kol., 2010. *Člověk, jeho smysly a svět*. Praha: Grada. Vyd. 1. 256. s. ISBN 978-80-247-2946-6.
- POTMĚŠIL, Miloň a kol., 2012. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Pedagogická fakulta UPOL. ISBN 978-80-244-3310-3.
- POTMĚŠIL, Miloň, 2007. *Sluchové postižení a sebereflexe*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1300-0.
- SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ, 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum. Vyd. 2. 406 s. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SKÁKALOVÁ, Tereza, 2014. *Dítě se sluchovým postižením*. Hradec Králové: Gaudeamus. 83. s. ISBN 978-80-7435-502-8.
- SKÁKALOVÁ, Tereza, 2011. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. Vyd. 1. 94. s. ISBN 978-80-7435-098-6.
- SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. 2. aktualizované a doplněné vydání. 168 s. ISBN 978-80-271-0095-8.
- STRNADOVÁ, Věra, 2002. *Úvod do surdopedie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. Vyd. 1. ISBN 80-7083-564-8.
- SYNEK, Jaromír, 2004. *Vybrané kapitoly z didaktiky hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Vyd. 1. 65 s. ISBN 80-244-0964-X.



ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, 2011. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál. Vyd. 4. 248. s. ISBN 248-80-7367-928-6.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol., 2010. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Vyd. 3. 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0,

Tichý svět, o.p.s. *Umělecké tlumočení*. [online]. [cit. 2022-06-05]. Dostupné z:

<https://www.tichysvet.cz/umelecke-tlumoceni>

VALENTA, Milan a kol., 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.

*Vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů* [online], [cit. 2022-05-30]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248>

*Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách* [online], [cit. 2022-04-30]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

*Zákon č. 329/2011 Sb., o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením a o změně souvisejících zákonů*, [online], [cit. 2022-05-29]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-329>

*Zákon č. 384/2008 Sb., kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči* [online], [cit.

2022-05-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384?citace=1>

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiném vzdělávání (školský zákon)*, [online], [cit. 2022-05-18]. Dostupné z: [561/2004 Sb. Školský zákon](https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561)

[\(zakonyprolidi.cz\)](https://www.zakonyprolidi.cz)

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Tabulka příčin sluchového postižení

Příloha č. 2 – Klasifikace stupňů sluchového postižení dle WHO

Příloha č. 3 – Ukázka prstové abecedy

Příloha č. 4 – Vzor informovaného souhlasu

Příloha č. 5 – Seznam zmapovaných materiálů a zdrojů pro rozvoj hudebního vnímání

Příloha č. 6 – Metodické listy

Příloha č. 7 – Záznamové archy k metodickým listům

## ANOTACE KVALIFIKAČNÍ PRÁCE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Klára Macháčková
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Ústav speciálně pedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. Mgr. Jíří Langer, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2022

<b>Název práce:</b>	Podpora hudebního vnímání u dětí se sluchovým postižením předškolního věku
<b>Název práce v angličtině:</b>	Support of musical perception in children with hearing impairment of preschool age
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se zabývá možnostmi podpory hudebního vnímání u dětí se sluchovým postižením předškolního věku. Obsahuje teoretickou a praktickou část. Teoretická část se věnuje problematice sluchového postižení, vývoji dítěte se sluchovým postižením, jeho výchovou a vzděláváním a komunikačním systémům. Praktická část je zaměřena na tvorbu a ověřování vlastních metodických listů, které můžeme v prostředí mateřské školy využít u dětí s kochleárním implantátem a sluchadly, pro podporu hudebního vnímání a sluchové percepce.
<b>Klíčová slova:</b>	dítě se sluchovým postižením, hudební vnímání, předškolní věk
<b>Anotace v angličtině</b>	The bachelor thesis deals with the possibilities of supporting musical perception in children with hearing impairment of preschool age. It contains a theoretical and practical part. The theoretical part deals with the issue of hearing impairment, the development of a child with hearing impairment, his upbringing and education and communication systems. The practical part is focused on the creation and verification of our own methodological sheets, which we can use in the kindergarten environment for children with cochlear implants and hearing aids, to

	support musical perception and auditory perception.
<b>Klíčová slova v angličtině</b>	Child with hearing impairment, musical perception, preschool age
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<i>Tabulka příčin sluchového postižení</i> <i>Klasifikace stupňů sluchového postižení dle WHO</i> <i>Ukázka prstové abecedy</i> <i>Vzor informovaného souhlasu</i> <i>Seznam zmapovaných materiálů a zdrojů pro rozvoj hudebního vnímání</i> <i>Metodické listy</i> <i>Záznamové archy k metodickým listům</i>
<b>Rozsah práce:</b>	59 s.
<b>Jazyk práce:</b>	český jazyk

# PŘÍLOHY

**Příloha č. 1** – Tabulka příčin sluchového postižení

<i>prenatální příčiny</i>	<i>perinatální příčiny</i>	<i>postnatální příčiny</i>
dědičně podmíněné poruchy sluchu	porodní hmotnost pod 1 500 g	meningitida
četné syndromy jako např. Usherův Waardenburgův, Treacher-Collinsův, Pendredův, Alportův aj.	předčasný porod	encefalitida
onemocnění matky během těhotenství: zarděnky spalničky černý kašel toxoplazmóza syfilis cytomegalovirus	hypoxie	herpes zoster oticus
toxické látky (drogy, alkohol, nikotin)	asfyxie při porodu	dystrofie
kraniofaciální anomálie (také rozštěpy rtů a patra)	poranění lebky	příušnice
	novorozenecká seps	záškrt
	novorozenecká žloutenka	bakteriální tympanogenní labyrintida (bakteriální zánět labyrintu ušního bubínku)
		lymská borelióza
		toxoplazmóza
		syfilis
		HIV infekce
		akustické trauma z exploze nebo silného hluku
		Meniérova choroba
		presbyakuzis

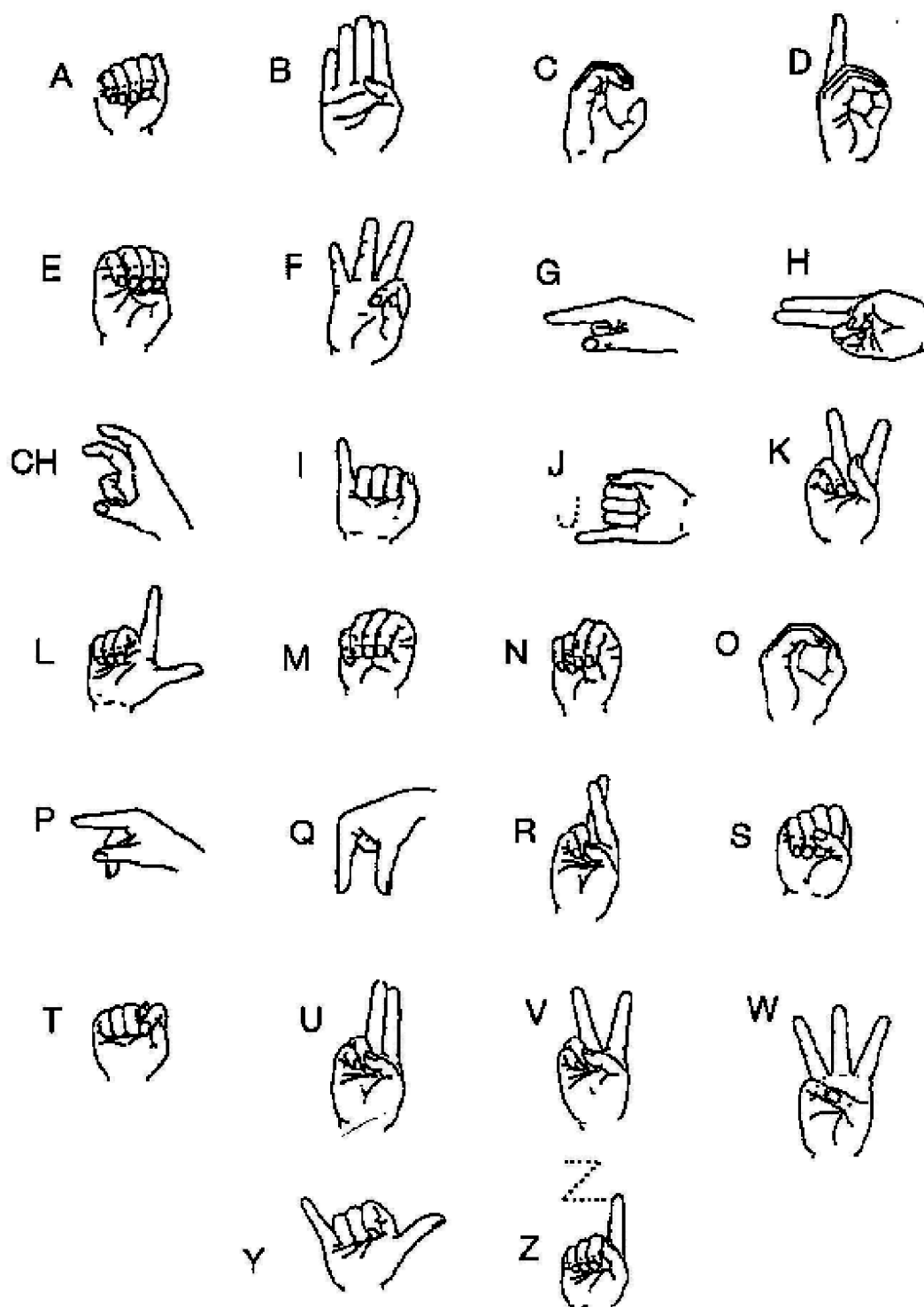
**Příloha č. 2** – Klasifikace stupňů sluchového postižení podle WHO

<b>Stupeň poruchy sluchu</b>	<b>Ztráta sluchu v dB (průměr ztráty při frekvencích 500, 1000, 2000 a 4000 Hz) u lépe slyšícího ucha</b>	<b>Projevy poruchy</b>
0 – žádná porucha	0–25 dB	Žádné nebo velmi lehké problémy se sluchem. Schopnost slyšet šepot.
1 – lehká porucha	26–40 dB	Schopnost slyšet a opakovat slova, která jsou vyslovována hlasitou řečí ze vzdálenosti větší než 1 m.
2 – střední porucha	41–60 dB	Schopnost slyšet a opakovat slova, která jsou vyslovována hlasitou řečí ze vzdálenosti 1 m.
3 – těžká porucha	61–80 dB	Schopnost slyšet některá slova, která jsou křičena do lépe slyšícího ucha.
4 – velmi těžká porucha, včetně hluchoty	81 dB a více	Neschopnost slyšet a rozumět hlasu, přesto, že je křičen.
Omezující porucha sluchu		Dospělí: ztráta 41 dB a více u lépe slyšícího ucha. Děti do 15 let (včetně): ztráta 31 dB a více u lépe slyšícího ucha.

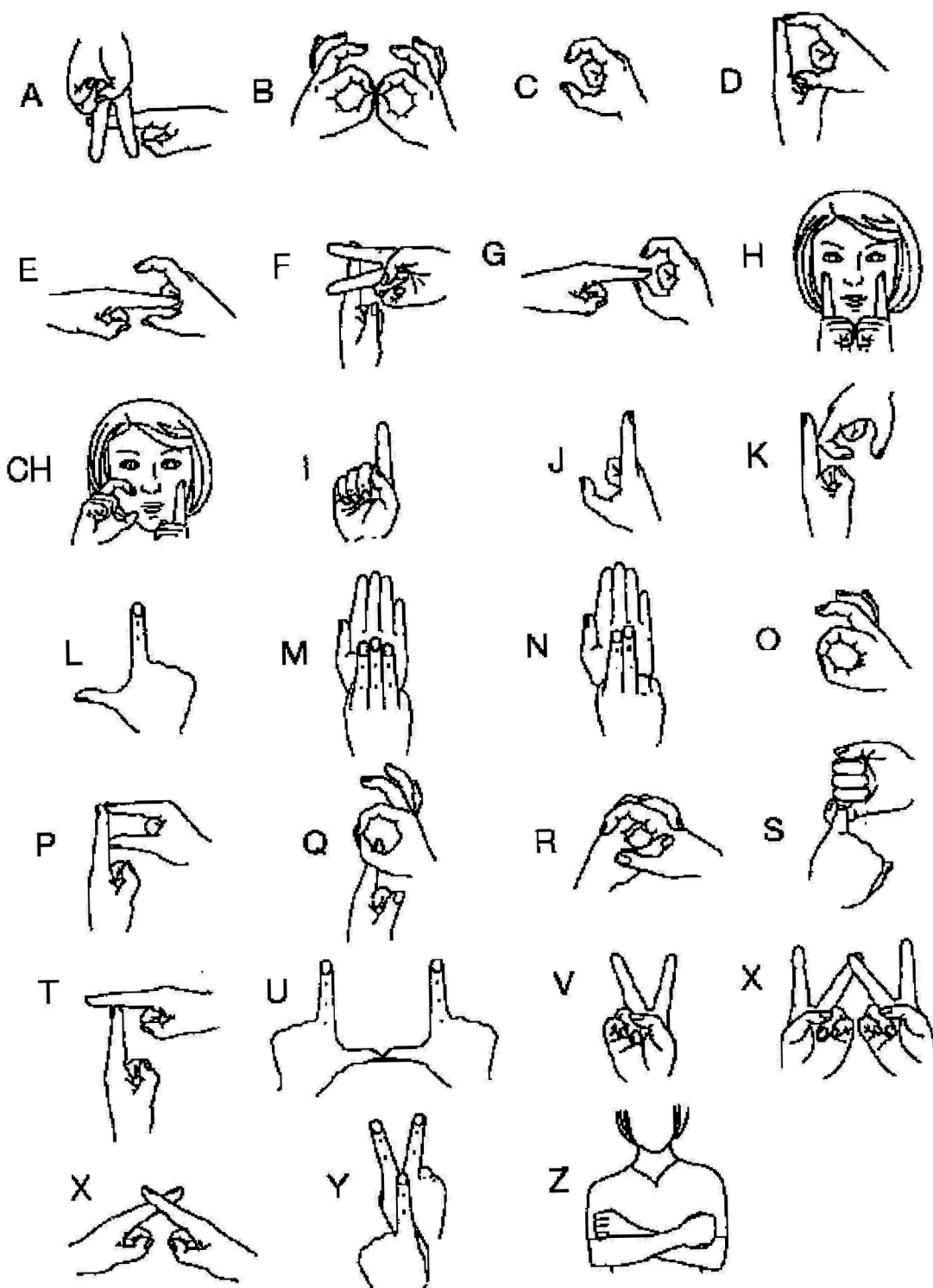
(Langer, 2013, s. 47)

**Příloha č. 3** – Ukázka prstové abecedy

**Prstová abeceda pro jednu ruku**



## Prstová abeceda pro dvě ruce





## Příloha č. 4 – Vzor informovaného souhlasu



Pedagogická  
fakulta

Univerzita Palackého  
v Olomouci

Vážení zákonní zástupci,

Jsem studentkou 3. ročníku v oboru Učitelství pro mateřské školy a speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Mým úkolem, jakožto studentky závěrečného ročníku, je zpracovat bakalářskou práci, která obsahuje mimo teoretické části také část praktickou.

Má práce nese název „*Podpora hudebního vnímání u dětí s kochleárním implantátem předškolního věku.*“ Ve své praktické části se zaměřuji na tvorbu metodických listů, které obsahují aktivity na podporu hudebního vnímání dětí se sluchovým postižením, které lze uplatnit při vzdělávání v mateřské škole. Součástí práce je také realizace a ověření těchto aktivit v praxi. Nezbytnou podmínkou pro realizaci šetření je informovaný souhlas zákonných zástupců, o který bych Vás ráda touto cestou požádala.

Realizace a ověřování aktivit bude probíhat v Mateřské škole Strojařů Chrudim v rámci jejího běžného denního provozu. Během své práce s dětmi si budu dělat poznámky o průběhu jednotlivých aktivit (jak se aktivita dětem dařila, jak vše probíhalo, zda aktivity děti zaujaly, jestli byly přínosné apod.) a také bych ráda pořídila několik fotografií z průběhu a realizace aktivit, které budou následně vloženy do mé práce (jednalo by se o fotografie zachycující skupinovou práci dětí nebo práci s připravenými pomůckami). Součástí práce je stručná charakteristika dětí – jejich osobní anamnéza (zejm. jaký typ sluchové vady dítě má, kdy se vada objevila a jak je kompenzována). Veškerá získaná data budou v práci prezentována anonymně a v souladu se všemi etickými zásadami sběru, zpracování a prezentace dat.

Já (zákonný zástupce) ..... souhlasím s tím, aby pohlaví, věk, stručná anamnéza a fotografie mého dítěte byly uvedeny v bakalářské práci Kláry Macháčkové, studentky Univerzity Palackého v Olomouci.

Podpis zákonného zástupce:

Datum:

Podpis studentky:

Datum:

Podpis ředitele/ředitelky či zástupce ředitele mateřské školy:

Datum:

## **Příloha č. 5** – Seznam zmapovaných materiálů a zdrojů pro rozvoj hudebního vnímání

Zde je uveden seznam publikací, zdrojů a materiálů, z nichž lze čerpat pro při tvorbě aktivit podporujících rozvoj sluchového i hudebního vnímání jak u dětí se sluchovým postižením, tak u dětí intaktních.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika. Vyd. 2. 217 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

DVOŘÁKOVÁ, Hana, 2006. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe. Vyd. 1. 145 s. ISBN 80-86307-27-1.

FICOVÁ, Lenka Theodora, 2020. *Hry na rozvoj dílčích funkcí u dětí: optické a akustické vnímání, jemná motorika a prostorová orientace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-1045-2.

FRANČÍKOVÁ, Renata a Eva ŠTANCLOVÁ, 2022. *Šimonovy pracovní listy: Rozvoj sluchového vnímání, rozlišování hlásek, slabik a slov*. Praha: Portál. 64 s. ISBN 978-80-262-1901-9.

JANOTOVÁ, Naděžda, 1996. *Reedukace sluchu sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha: Septima. 16 s. ISBN 80-85801-90-6.

KOPECKÝ, Jiří, SYNEK, Jaromír a Vít ZOUHAR, 2014. *Hudební hry jinak: Hry se zvuky a elementární komponování*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně. Vyd. 1. 224 s. ISBN 978-80-7460-066-1.

KRUŽÍKOVÁ, Lenka a kol., 2020b. *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Vyd. 1. 196 s. ISBN 978-80-244-5670-6.

KURKOVÁ, Libuše, 1989. *Hudebně pohybové hry v mateřské škole: učebnice pro 3. ročník studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na středních pedagogických školách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Vyd. 1. 144 s.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2015. *Sluchové vnímání: Pracovní sešit pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ. Vyd. 1. 55 s. ISBN 978-80-7311-157-1.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, 2011. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál. Vyd. 4. 248. s. ISBN 248-80-7367-928-6.

## **Deskové a společenské hry:**

### *Pexeso pro uši*

- desková hra, která rozvíjí zvukovou paměť, citlivost sluchu a koordinaci pohybu se sluchem a zrakem
- záměrem je naučit hráče pozorně poslouchat a koncentrovat se na zvukový signál, aby jej dokázal identifikovat a rozlišit
- cílem hry je zapamatovat si určité zvuky a získat co největší počet párů (sbírají se kostky vydávající stejný zvuk)
- dostupné z: [https://www.stavebnice-hry.cz/zbozi/pexeso-pro-usi-10681?gclid=CjwKCAjw77WVBhBuEiwAJ-YoJIktPciYIZ\\_jY78WfVGTPrCzzxMqtYGisOwLEO8QNVxyaRLUkuDJExoCN-oQAvD\\_BwE](https://www.stavebnice-hry.cz/zbozi/pexeso-pro-usi-10681?gclid=CjwKCAjw77WVBhBuEiwAJ-YoJIktPciYIZ_jY78WfVGTPrCzzxMqtYGisOwLEO8QNVxyaRLUkuDJExoCN-oQAvD_BwE)

### *Vnímám to*

- jedná se o soubor jednoduchých her pro děti předškolního věku, která je zaměřena na rozlišování a vnímání barev, sluchové vnímání, jemnou motoriku a představivost
- dostupné z: <https://www.ostrov-her.cz/d/hry-pro-predskolaky-vnimam-to-1018769/>

## Příloha č. 6 – Metodické listy

### *Metodický list č. 1*

<b>Název: DETEKTIVOVÉ</b>	
<b>Autor:</b>	<i>Klára Macháčková</i>
<b>Pro koho je určen:</b>	Metodický list je upraven tak, aby byl vhodný pro práci s dětmi využívající sluchadla nebo kochleární implantát.
<b>Zaměření:</b>	Aktivita se zaměřuje na rozvoj vnímání zvuků a tónů, které se kolem nás běžně vyskytují. Snažíme se děti učit naslouchat a umět si slyšený vjem spojit s konkrétním zdrojem (předmětem, věcí, dějů). Cvičení kromě vnímání sluchu podporuje rozvoj zrakového vnímání, koncentraci a fantazii.
<b>Metodický postup:</b>	<b>Pomůcky:</b> → předměty a nástroje vydávající zvuk nebo nahrávky zvuků zvířat a věcí → <u>kartičky s obrázky</u> zobrazujících zdroje zvuků (pro každé dítě)
	<b>Časová dotace:</b>   10–15 min
	<b>Finanční a materiální náročnost:</b> → tisk a laminace obrázků pro každé dítě → v případě nahrávek je nutné mít k dispozici zařízení, na kterém bude možné zvuk přehrát
	<b>Organizační forma:</b> Aktivitu lze provádět individuálně s jedním dítětem nebo ji můžeme využít jako skupinovou aktivitu v rámci řízené činnosti.
	<b>Připravené prostředí:</b> Před zahájením je potřeba mít nachystané veškeré pomůcky, aby nám např. absence určité pomůcky nenarušovala chod aktivity. Je dobré zajistit si předem prostor tak, aby děti v průběhu aktivity předměty vydávající zvuk neviděly. Je důležité děti připravit na aktivitu, při které se budou muset koncentrovat, tudíž je potřeba je v rámci motivace zklidnit.
	<b>Motivace:</b> ( <i>zde uveden příklad skupinového vedení aktivity</i> ) S dětmi se posadíme do komunikačního kruhu, případně tak, abychom na sebe všichni viděli a aby každé dítě mělo kolem sebe dostatek prostoru. Ztišíme sebe i děti a ptáme se dětí: „ <i>Děti, slyšíte taky to ticho? A je opravdu ticho, nebo slyšíme nějaké zvuky? Kdo něco slyší a co? ...</i> “ Povídáme si s dětmi o tom, že každý den můžeme slyšet spoustu zvuků, a motivujeme je k tomu, že si zahrajeme na detektivy, kteří budou hádat,

	kdo nebo co způsobuje zvuk, který uslyšíme.
<b>Postup:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Každému dítěti rozdáme kartičky s obrázky různých věcí, předmětů či zvířat, které můžeme slyšet.</li> <li>2. Děti si obrázky vyskládají před sebe tak, aby na všechny dobře viděly, a společně se ujistíme, že obrázkům rozumíme a víme, co představují.</li> <li>3. Srozumitelně dětem objasníme, co budeme dělat: paní učitelka pustí/udělá zvuk a úkolem dětí bude jako detektiv vyhledat obrázek s předmětem, který mohl daný zvuk způsobit.</li> <li>4. Pokud si dítě spojí zvuk se správným obrázkem (předmětem), zdvihne obrázek nad hlavu. Pokud je to správně, vyřazujeme obrázek z řady.</li> <li>5. Cvičení opakujeme dle potřeb dětí nebo do vypotřebování obrazového materiálu.</li> </ol>
<b>Poznámky:</b>	<p>Je dobré opakovat zvuk vícekrát za sebou, aby mělo každé dítě možnost jej dobře zachytit a rozpoznat.</p> <p>Je důležité, aby každé dítě zažilo alespoň jeden úspěch.</p> <p>Na začátku je potřeba ujistit se, že všichni rozumí pokynům.</p>
<b>Navazující aktivity:</b>	<p><u>Na tuto činnost lze navázat spousty dalšími aktivitami:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ rozebírání slov na slabiky (motýl: mo-týl) a jejich vytleskávání</li> <li>→ rozvíjení slovní zásoby prostřednictvím charakteristiky obrázku (jaký je ten pes: velký, černý a bílý, ...), utváření vět ke každému obrázku</li> <li>→ poznávání písně podle melodie (např. máme-li na obrázku kočku, zahrajeme melodii písně Kočka leze dírou a děti se snaží určit, o jakou píseň, o jaký obrázek se jedná)</li> </ul>
<b>Zdroje inspirace a odkazy:</b>	<p>Inspiraci k této aktivitě jsem našla v publikacích <i>Sluchové vnímání</i> (Michalová, 2015) a <i>Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let</i> (Bednářová a Šmardová, 2015).</p>

*Fotografie č. 1 – připravené obrázky zdrojů zvuků*



*Fotografie č. 2 – přiřazování počtu vícek, dle slabik slova*



## Metodický list č. 2

<b>Název: RYBIČKA MALIČKÁ</b>	
<b>Autor:</b>	<i>Klára Macháčková</i>
<b>Pro koho je určen:</b>	Metodický list je upraven tak, aby byl vhodný pro práci s dětmi využívající sluchadla nebo kochleární implantát.
<b>Zaměření:</b>	Tento metodický list obsahuje souhrn aktivit zaměřujících se na rozvoj vnímání rytmu a melodie. Kromě rytmických cvičení zahrnuje cvičení hlasová a dechová a vše je propojeno s pohybem. Aktivity je možné využít jako řízenou činnost.
<b>Metodický postup:</b>	<b>Pomůcky:</b> → noty na píseň Rybička malička → obrazové zpracování písně → obrázky rybiček + brčko pro každé dítě → muzikogram pro hru na tělo → rytmické hudební nástroje (dřívka, chrastítka, bubínek) → klavír
	<b>Časová dotace:</b> 30–45 min
	<b>Finanční a materiální náročnost:</b> → tisk obrazového materiálu (rybičky, muzikogram, ...) → koupě plastových brček (každé dítě potřebuje vlastní) → pro hru s nástroji je potřeba být vybaven rytmickými nástroji
	<b>Organizační forma:</b> Aktivity jsou zamýšlené pro skupinovou realizaci, je ale možné aktivity modifikovat a realizovat je individuálně s jedním dítětem.
	<b>Připravené prostředí:</b> Před zahájením je potřeba mít nachystané veškeré pomůcky, aby nám např. absence určité pomůcky nenarušovala chod aktivity. Učitel by měl před děti předstupovat tak, aby jej všechny dobře viděly a měly tak rovnocenné podmínky.
	<b>Motivace:</b> S dětmi se usadíme na koberec v komunitním kruhu a dáme jim hádanku: <i>„Její hlava? Ta je nemá! Pak břicho, ocas – víc už nemá! Na poušti by nežila, ve vodě si užívá!“ (ryba)</i> Když se nám podaří hádanku rozluštit, zkusíme rozvinout konverzaci o rybách (kde žijí, čím se živí, jaké ryby známe apod.). Zeptáme se dětí,

	znají-li písničku o nějaké rybičce. Následně představíme hrou na klavír píseň Rybička maličká.	
	<b>Postup:</b>	<p><b><u>Nácvik písně</u></b></p> <p>→ písničku nejprve dětem zahrajeme pro seznámení</p> <p>→ v kombinaci s vizuální podporou se naučíme slova písně</p> <p>→ formou ozvěny pak propojíme text s melodií</p> <p><b><u>Rytmizace písně</u></b></p> <p>→ rytmizace písně pomocí hry na tělo (viz Muzikogram pro hru na tělo, viz fotografie č. 8)</p> <p>→ obměnit aktivitu můžeme zapojením hudebních nástrojů (dřívka, bubínek, chrastítka apod.)</p> <p><b><u>Dramatizace písně:</u></b></p> <p>→ propojením slov, melodie a pohybu podporujeme hudební paměť</p> <p><i>Rybička maličká</i></p> <p>ruce přiložíme k tvářím a děláme rukama rybu (dýchá)</p> <p><i>po Dunaji plave</i></p> <p>předvádíme plavání – plavecký styl prsa</p> <p><i>chytil ji rybářek</i></p> <p>házíme prut do vody</p> <p><i>u samého kraje</i></p> <p>zatočíme se na místě</p> <p><i>Hod' mě zas, rybáři,</i></p> <p>prosíme, prosíme</p> <p><i>do té čisté vody,</i></p> <p>děláme vlnky</p> <p><i>jsem ještě mladičká,</i></p> <p>skrčíme se do dřepu</p> <p><i>popřej mi svobody.</i></p> <p>zamáváme rybičce</p>
	<b>Poznámky:</b>	<p>Pokud je dětí více, je možné se při rytmizaci rozdělit na skupiny, kdy jedna tleská, druhá dupe apod.</p> <p>Při dramatizaci je potřeba, aby měly děti kolem sebe dostatek prostoru, dostatečné rozestupy.</p>
<b>Navazující aktivity:</b>	<p><u>Před nácvikem písně a samotnou rytmizací bychom měli provést hlasovou rozcvičku a dechová cvičení:</u></p> <p>→ <i>protáhneme se</i> – vytáhneme se za sluničkem (nádech) a pak pohladíme</p>	



	<p>trávu (výdech s předklonem)</p> <p>→ promasírujeme si obličej dlaněmi, zakroužíme hlavou</p> <p>→ rozhýbeme obličejové svaly – vykulíme oči, hýbeme obočím, nafoukneme tváře, šklebíme se, mračíme a smějeme se, uděláme čertíka apod.</p> <p><b>Dechové cvičení s rybkami</b></p> <p>→ potřebujeme: rybičky z papíru (děti si je mohou samy vybarvit a vystříhnout při ranních činnostech)</p> <p>→ 2 misky, brčko pro každé dítě</p> <p>→ úkol: úkolem je pomocí brčka nasát rybičku a přenést ji z jedné misky do druhé (viz fotografie č. 5 a č. 6)</p> <p><b><u>VODNÍ ORCHESTR</u></b></p> <p><u>pomůcky:</u> pro každé dítě sklenice s vodou (různé množství) a brčko</p> <p><u>kde:</u> u stolečku</p> <p><u>průběh:</u></p> <p>Děti se posadí na své místo ke stolečku a každý dostane sklenici s vodou (každá sklenice je jinak plná) a brčko. Pomocí brčka děti foukají do vody a ta vytváří zvuk – podle množství vody je zvuk jiný. Nejprve zkusíme orchestr – hraje jeden stoleček, pak druhý atd... Paní učitelka vymyslí znamení, která budou znamenat ticho a která znamenají: „Hrej!“ Nakonec si můžeme zkusit zahrát písničku: <i>Rybička maličká</i>.</p>
<p><b>Zdroje inspirace a odkazy:</b></p>	<p>Inspiraci k těmto aktivitám jsem našla v publikacích <i>Hudba v inkluzivním vzdělávání</i> (Kružíková, 2020) a <i>Diagnostika dítěte předškolního věku: Co b dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let</i> (Bednářová a Šmardová, 2015).</p>

*Fotografie č. 3 – notový záznam písně „Rybička malička“*

The image shows a musical score for the song "Rybička malička" in G major, 2/4 time. It consists of two staves of music with lyrics in two verses. The first staff has chords C, C, (A<sup>7</sup>), and Dmi. The second staff has chords G<sup>7</sup>, G<sup>7</sup>, G<sup>7</sup>, and C.

1. Ry - bič - ka ma - lič - ká po Du - na - ji pla - ve,  
2. „Hoď mě zas, ry - bá - ňi, do té čis - té vo - dy,  
chy - til ji ry - bá - řek u sa - mé - ho kra - je,  
ješ - tě jsem mla - dič - ká, po - přež mi svo - bo - dy.“

*Fotografie č. 4 – rybičky k dechovému cvičení*



*Fotografie č. 5 – nácvik dechového cvičení*



*Fotografie č. 6 – dechové cvičení v prostoru*



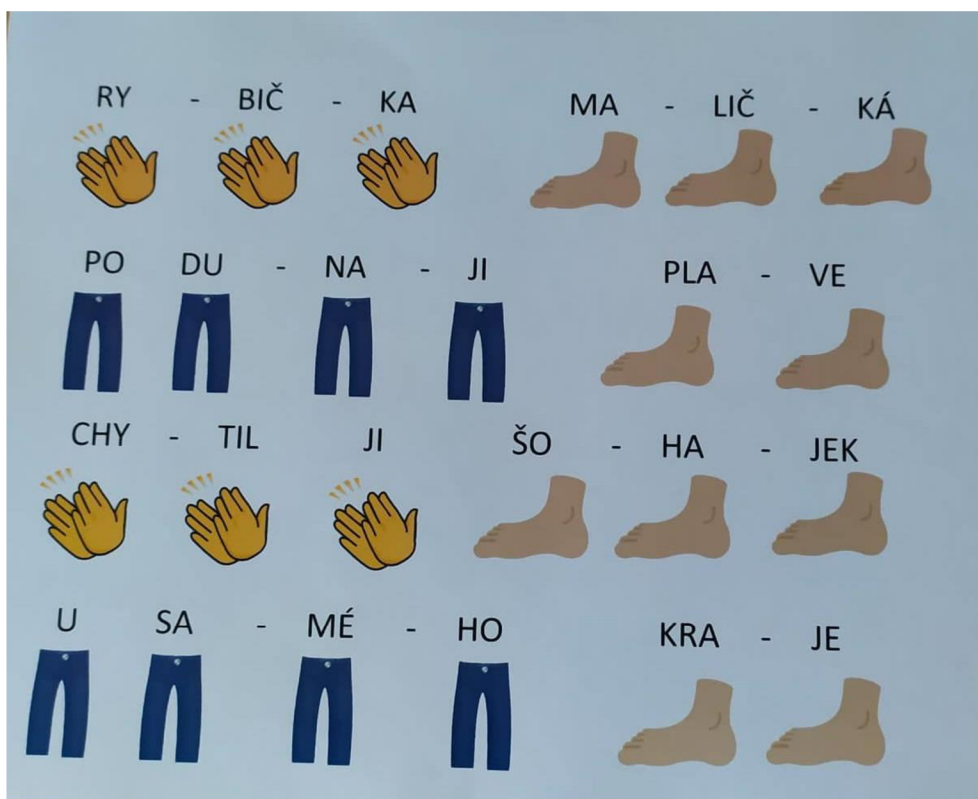
*Fotografie č. 7 – vlastní vizualizace písně „Rybička malička“ pomocí piktogramů*

RYBIČKA, MALIČKÁ

 RYBIČKA	 MALIČKA	 PO DUNAJI	 PLAVE
 CHYTLIL JI	 ŠOHAJEK	 U SAMÉHO KRAJE	
 PUŠŤ	 MĚ ZAS	 ŠOHAJKU	 DO TĚ
 ČISTĚ	 VODY	 JSEM JEŠTĚ	 MALIČKA
 DOPŘEJ	 MI	 SVOBODY	



Fotografie č. 8 – vlastní muzikogram pro hru na tělo



### Metodický list č. 3

<b>Název: HUDEBNÍ POHÁDKA</b>	
<b>Autor:</b>	<i>Klára Macháčková</i>
<b>Pro koho je určen:</b>	Metodický list je upraven tak, aby byl vhodný pro práci s dětmi využívající sluchadla nebo kochleární implantát.
<b>Zaměření:</b>	Tento metodický list je zaměřen na aktivní poslech, pozornost, rozvoj hudebního vnímání, paměti a citění. Dále se děti učí vnímat rytmus, dynamiku, tempo a hudební výraz. Dochází též k podpoře představivosti, fantazie a schopnosti improvizovat.
<b>Metodický postup:</b>	<b>Pomůcky:</b> → papírové loutky (bez špejle, na špejli) → hudební nahrávka vybraných skladem
	<b>Časová dotace:</b> 30 min
	<b>Finanční a materiální náročnost:</b> → tisk obrazového materiálu (papírové loutky, ...) a případná laminace → přehrávač (telefon, počítač, ...)
	<b>Organizační forma:</b> Aktivita je vhodná pro skupinovou i individuální práci.
	<b>Připravené prostředí:</b> Před zahájením je potřeba mít nachystané veškeré pomůcky, je dobré vyzkoušet funkčnost hudebních nahrávek. Měli bychom si ověřit, zda dítě nahrávky dobře slyší.
	<b>Motivace:</b> <i>„Dnes si budeme společně vypravovat pohádku, kterou všichni určitě známe. Uhodnete její název? Je to pohádka o malém děvčátku, které nosilo červený čepeček a pro to jí říkali .... (doplň). Správně, dneska si zahrajeme pohádku O Červené Karkulce. Kdo z Vás ji zná? Víte, kdo všechno je tam za postavy? (Karkulka, vlk, maminka, babička, myslivec)</i>
	<b>Postup:</b> Spolu s dětmi vyprávíme pohádku, do níž budeme vstupovat hudebními nahrávkami. Děti jsou aktivními posluchači a herci zároveň. (Pokud práce probíhá individuálně, můžeme dítě nechat řídit děj pohádky.) Zpracování hudební pohádky je k vidění níže.
<b>Poznámky:</b> Je velmi důležité dát dětem dostatek prostoru pro vyjádření toho, jak na ně hudba působí, jak ji vnímají.	

<b>Zdroje inspirace a odkazy:</b>	Inspiraci k tvorbě vlastní hudební pohádky byly přednášky s Mgr. et Mgr. Evou Kočerovou. Využity byly nahrávky klasické hudby dostupné prostřednictvím platformy YouTube.com.
-----------------------------------	---

## O ČERVENÉ KARKULCE

*hudební pohádka*

**Žila jednou jedna hodná a milá dívenka., které nikdo neřekl jinak než Červená Karkulka, protože stále nosila červený čepeček, který jí ušila její milovaná babička. Karkulčina babička bydlela na samotě u lesa, kde široko daleko nebyla žádná jiná chaloupka. Babička se tam starala o lesní zvířátka.**

- ⇒ *Děti, dokážete si představit, jaké to je žít na samotě v lese? Jaké to asi je? Co tam může babička slyšet? O jaká zvířátka, která žijí v lese, se může starat?*
- ⇒ *Teď zavřete oči, představte si, že jste v lese a poslouchejte:*  
Pustíme zvuky lesa: <https://www.youtube.com/watch?v=StH8mHu3D40>
- ⇒ *Páni, to je krásné, že? Copak to všechno babička slyšela?*

**Jednoho dne maminka upekla bábovku, kterou vložila do košíku, přidala láhev vína a řekla Karkulce: „Babička má dneska svátek. Vezmi košík a zanes ho k babičce do chaloupky. Ale jdi rovnou, ať se v lese nezatouláš!“ Karkulka pokývala hlavou a zvesela se vydala na cestu. Cestou poskakovala a broukala si.**

- ⇒ s našimi „postavičkami“ můžeme napodobit předávání košíku
- ⇒ *Vezmeme si Karkulku (předmět, co nám ji představuje) a poskakujeme, tančíme do rytmu hudby. /Obměnou může být to, že přímo děti ve volném prostoru provádí pohyby (tanečky).*
- ⇒ pustíme tuto skladbu: [1224\) 4 Hours Happy Classical Music - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=1224)

**Brzy se dostala do lesa, až došla k malému potůčku. Karkulka neodolala, zula si boty a začala máchat nožky ve studené vodě.**

- ⇒ pustíme dětem ukázkou a snažíme se, aby si představily, jak je voda studená – ucukneme a řekneme „Brr“, nebo si představíme horko a jak nás voda krásně chladí – řekneme: „Jéé“  
<https://www.youtube.com/watch?v=aJaZc4E8Y4U>
- ⇒ návrh na aktivitu: s dětmi si vezmeme kalíšky s vodou (každý je jinak plný) a brčka – zahrajeme se na potůček/vodní orchestr

**V tom se před ní objevil vlk.**

- ⇒ *Vezmeme si vlka a děláme, jako že sledujeme Karkulku třeba zpoza stromu.*  
<https://www.youtube.com/watch?v=bBsKplb2E6Q>

**„Dobrý den, Karkulko, kampak jdeš?“ zeptal se. Hlas mu skřípal, přestože se snažil mluvit drobounce, aby Karkulku nepolekal.**

**Ale Karkulka se vlka nebála a povídala mu: „Jdu k babičce do chaloupky v lese. Má dnes svátek, a tak jí maminka upekla bábovku.“ „Chceš ochutnat?“ nabízela vlkovi. Ten si přičichl ke košíku a ušklíbl se. „Maso nemáš?“ zeptal se znechuceně.**

**„Nemám,“ odpovědělo děvčátko.**

**„No, nevádí, bábovku si nechám k večeři,“ řekl vlk. „A kdepak bydlí tvoje babička?“**

**„Ty to nevíš?“ divila se Karkulka, „přece v chaloupce za lesem. Půjdeš kousek podle potoka, potom zahneš doprava a už tam budeš.“ „Tak víš co, Karkulko, budeme**

závodit,“ navrhl vlk. „Ty půjdeš dolů kolem potoka a já proti vodě. Schválně, kdo bude u babičky dřív.“ Karkulka se jen zasmála, popadla košík s bábovkou a vínem a vydala se na cestu.

⇒ *Závodíme s vlkem*

<https://www.youtube.com/watch?v=vNMOUVHPOI8&list=PLyQK3LXK70E3kze85xZIEJNH0dHMeejuk&index=4>

Jenže vlk se v lese dobře vyznal, skočil do houští a hnal se křovím rovnou až na kraj lesa. Za chvíli už stál před babiččinou chaloupkou a klepal na dveře. „Kdopak to je?“ ozvalo se zevnitř. „To jsem já, Karkulka,“ zavolal tiše vlk. Babička se už nemohla vnučky dočkat a otevřela dveře. Vlk se na babičku vrhl a spolkl ji.

⇒ utíkáme s vlkem k chaloupce, klepeme na dveře

⇒ babička se brání vlkovi

⇒ <https://www.youtube.com/watch?v=ktKDM98zoZY>

Vlk si dal na hlavu babiččin čepce, nasadil si na nos brýle a lehl si do postele. Za chvíli dorazila k chaloupce Karkulka. Zaklepala na dveře a zevnitř se ozval chraptivý hlas: „Kdopak je to?“ Karkulka se zarazila: „To jsem já, babičko, vaše Karkulka.“ „Pojď dál, děvenko, je otevřeno.“ Karkulka vešla dovnitř, a když spatřila babičku, podivila se: „Babičko, máte takový divný hlas.“ „I nediv se, děvče, napila jsem se studené vody a teď trochu stůnu.“ Karkulka tedy vyřídila pozdrav od maminky, postavila na stůl košík a šla dát babičce pusku. Ale jak ji uviděla zblízka, vylekala se: „Babičko, vy máte velké uši!“ „To abych tě lépe slyšela.“ „A babičko, vy máte velké oči!“ „To abych tě lépe viděla.“ „Ale babičko, vy máte velké zuby!“ podivila se Karkulka naposled. „To abych tě lépe mohl sníst!“ zařval vlk, vyskočil z postele a Karkulku taky spolkl!

⇒ <https://www.youtube.com/watch?v=GXFsk0ogeg4>

Vlka ta dvě veliká sousta ho velmi tížila, svalil se zpátky do postele a tvrdě usnul. Za malou chvíli šel kolem chaloupky myslivec a uslyšel zevnitř podivné chrápání, a tak se podíval oknem dovnitř. Vidí tam vlka s velkým břichem, jak chrápe v babiččině posteli. Na nic nečekal, vběhl dovnitř a tesákem rozpáral vlkovi břicho. Z něj vyskočila Karkulka, za ní babička, naštěstí obě živé a zdravé. Vlk zatím stále spal jako zabitý.

⇒ <https://www.youtube.com/watch?v=52OscCAQMXE>

Společně mu nasypali do břicha kamení a znovu ho zašili. Pak se schovali do kouta a čekali, co se bude dít. Vlk se za chvíli vzbudil a zaskuhral: „To mám ale žízeň!“ Dověkl se ke studni, nahnul se nad ni a kamení ho stáhlo dolů. Žbluňklo to, kamení ho samou tíhou táhlo ke dnu a vlk se utopil. Babička pak pohostila myslivce vínem a bábovkou, najedli se a myslivec Karkulku pro jistotu odvedl domů.

⇒ můžeme nakreslit vlka s plným břichem kamení

⇒ můžeme nakreslit hodstinu

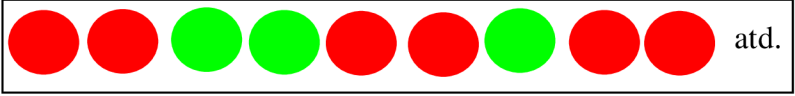
<https://www.youtube.com/watch?v=9E6b3swbnWg>

*Metodický list č. 4*

<b>Název: RYTMICKÁ ROZCVIČKA</b>	
<b>Autor:</b>	<i>Klára Macháčková</i>
<b>Pro koho je určen:</b>	Metodický list je vhodný pro práci s dětmi se sluchovým postižením i pro děti intaktní.
<b>Zaměření:</b>	Aktivita se nejvíce zaměřuje na rozvoj rytmického citění, propojení rytmus pohybem apod. Podporován je taktéž hudebně dramatický projev, muzikálnost, hrubá motorika a koordinace.
<b>Metodický postup:</b>	<b>Pomůcky:</b> → nahrávka písně „Rozcvička“ → přehrávač → barevná kolečka (2 barvy), pro procvičování rytmu → lavička
	<b>Časová dotace:</b> 15–25 min
	<b>Organizační forma:</b> Aktivita je vhodná pro kolektivní a skupinové činnosti.
	<b>Připravené prostředí:</b> Před zahájením je potřeba zajistit bezpečnost prostředí. Prostor, v němž budeme činnost provádět, by měl být jasně vymezen a také by se v něm neměly vyskytovat předměty, jež by mohly způsobit úraz.
	<b>Motivace:</b> <i>„Děti, teď si pořádně protáhneme naše tělíčka, abychom se cítili lépe. Věděli byste, co všechno si můžeme protáhnout? Co je potřeba rozcvičit?“</i>
	<b>Postup:</b> S dětmi se rozprostřeme v prostoru (herna/tělocvična, ...) tak, aby všechny děti viděli na paní učitelku. Vše budeme provádět nápodobou, tzn. my předcvičujeme pohyb a děti opakuji, snaží se napodobit. <u>Pohyby k písni Rozcvička:</u> <i>Přichází čas rozcvičky, rozcvičky,</i> → oběma rukama „voláme“ a přitom se pohybujeme nahoru a dolů v mírně rozkročném postoji <i>Procvičíme hlavičky, hlavičky</i> → ruce v bok, postoj mírně rozkročný a hlavou kýveme ze strany na stranu



		<p><i>Po hlavičkách ručičky, ručičky</i> → rozpažíme ruce a kroužíme rukama v zápěstí</p> <p><i>Po ručičkách nožičky, nožičky</i> → jdeme do rytmu, zvedáme kolena</p> <p><i>Boky, ramena</i> → 2x vystrčíme boky do strany → 2x pohneme rameny nahoru a dolů</p> <p><i>dlaně, lokty, kolena</i> → dlaně „zavřeme“ v pěst, lokty sobě a pláceme se do kolen</p> <p>Všechny pohyby se několikrát opakují a postupně je můžeme zaměnit za hru na tělo:</p> <p><i>Přichází čas rozcvičky, rozcvičky</i> → dup-dup-tlesk-tlesk, dup-dup-tlesk</p> <p><i>rozcvičíme hlavičky, hlavičky.</i> → dup-dup-tlesk-tlesk, dup-dup-tlesk</p> <p><i>Po hlavičkách ručičky, ručičky</i> → tlesk-tlesk-plesk-plesk, tlesk-tlesk-plesk (o kolena)</p> <p><i>po ručičkách nožičky, nožičky.</i> → tlesk-tlesk-plesk-plesk, tlesk-tlesk-plesk (o kolena)</p> <p><i>Boky, ramena, dlaně, lokty, kolena. (opakování 4x)</i> → tlesk-tlesk-plesk-plesk, dup-dup-tlesk-tlesk</p> <p>Pokud by bylo potřeba, je možné využít zrakové opory v podobě symbolů z muzikogramu (viz obrázek č. 9)</p>
	<p><b>Poznámky:</b></p>	<p>Dbát na rozestupy mezi dětmi, aby si navzájem neublížily.</p> <p>Ujistit se před začátkem, že rozumí pokynům. Učitelka by měla stát ke všem dětem tak, aby na ni dobře viděly.</p>
<p><b>Navazující aktivity:</b></p>		<p><u>Na tuto činnost lze navázat dalšími aktivitami:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rytmizace s lavičkou</b> → do prostoru umístíme lavičku, na níž rozmístíme barevná kolečka → např. zde zelené kolečko bude symbolizovat plácání do lavičky a nad červeným naopak tleskneme</li> </ul>

	<p>→ průběh: paní učitelka pustí hudbu a spolu s dítětem půjdou k lavičce, kde zkusí proti sobě společně „zahrát“ rytmus písničky</p> <p><i>ukázka umístění symbolů na lavičce:</i></p> <div data-bbox="568 416 1366 510" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Hudební štronzo</b></li> </ul> <p>→ paní učitelka pustí písničku a děti se pohybují po prostoru</p> <p>→ ve chvíli, kdy paní učitelka zastaví nahrávku, děti musí zůstat nehybně stát</p>
<p><b>Zdroje inspirace a odkazy:</b></p>	<p>Inspiraci pro hudební rozcvičku jsem našla ve stejnojmenné písni</p> <p>Rozcvička od interpretky: Kája a Bambuláček. Dostupné z: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7VhSsTr4aX0">https://www.youtube.com/watch?v=7VhSsTr4aX0</a></p>

*Obrázek č. 9 – symboly z muzikogramu pro zrakovou oporu při hře na tělo*



## Příloha č. 6 – Záznamové archy k metodickým listům

### Záznamový arch k metodickému listu č. 1:

Datum: 7. 6. 2022

Dívka A

<b>Aktivita:</b>	DETEKTIVOVÉ → poznávání dle zvuků		
<b>Věk dítěte:</b>	6,9 let		
<b>Kompenzační pomůcka:</b>	OBOUSTRANNÝ KOCHLEÁRNÍ IMPLANTÁT		
<b>Hodnocení:</b>	<b>Zvládá samostatně</b>	<b>Zvládá s dopomocí</b>	<b>nezvládá</b>
	X		
<b>Poznámky:</b>	<p>→ Rychle pochopení instrukcí</p> <p>→ zvuky rozlišuje dobře, občas zaváhá ↳ některé zvuky je pro ni obtížnější určit a přiřadit ke správnému obrázku</p> <p>→ při hledání odpovídajícího obrázku si dopomáhá také vydáváním onoho zvuku, citoslovci atd. (př. MI-MI, HAF-HAF, ...) ↳ NE U VŠEHO</p> <p>→ při seznamování s obrázky drobné obtíže ve výslovnosti některých z nich (pletou se jí hlásky p, t, b, ...)</p> <p>→ ROZKLÁDÁNÍ SLOV NA SLABIKY:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• nejprve pojmenuje obrázek (občas zdrobnele)</li><li>• poté si jej vytkne</li><li>• bezproblémů přiřadí správný počet věček (1 věcko = 1 slabika) ↳ vybírá stejné barvy věček</li><li>• zvládá všech 21 slov</li></ul> <p>→ obtíže s pochopením zdrobnele PES x PEJSEK</p> <p>SHRNUTÍ: rozlišuje zvuky a spojí si je s vizuálním podnětem, obtíže dělají šumy, tiché zvuky</p> <p>VYSOKÁ KONCENTRACE POZORNOSTI NA ČINNOST</p>		

### Záznamový arch k metodickému listu č. 1:

Datum: 7. 6. 2022

Dívka B

<b>Aktivita:</b>	DETEKTIVOVÉ → poznávání zdroje zvuku		
<b>Věk dítěte:</b>	4,3 let		
<b>Kompenzační pomůcka:</b>	OBOUSTRANNA' SLUCHADLA		
<b>Hodnocení:</b>	<b>Zvládá samostatně</b>	<b>Zvládá s dopomocí</b>	<b>nezvládá</b>
		X	
<b>Poznámky:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- zpočátku neochotna spolupracovat, nebyla v dobrém rozpoložení</li><li>- obtížnější vysvětlení instrukcí - dívka rozumí, ale pouze z části, je potřeba zjednodušit mluvené slovo a zapojit mimiku, gesta příp. znak<ul style="list-style-type: none"><li>↳ její komunikace byla formou zvuků a gest</li></ul></li><li>- po ukázkách zvířat a věcí na obrázku začala spolupracovat<ul style="list-style-type: none"><li>↳ POJMENOVÁNÍ CITOSLOVCI → PES = HAF, HAF</li></ul></li><li>- po spuštění zvuku nereagovala<ul style="list-style-type: none"><li>↳ reakce přišla s otázkou: KDE JE? HLEDEJ? KDO TO JE? KDO?</li></ul></li><li>→ odpovídala ukázkami, příp. zvukem</li><li>→ při hledání trhavé pohyby těla, úpěnlivě se snažila najít obrázek se zdrojem zvuku<ul style="list-style-type: none"><li>→ celkem 9 z 21 obrázků (většina zvířata)</li></ul></li><li>→ byla potřeba velká motivace</li></ul>		



## Záznamový arch k metodickému listu č. 2:

Datum: 7.6.2022

Dívka A

Aktivita:	RYBIČKY - dechové cvičení, rytmizace písničky		
Věk dítěte:	6, 9 let		
Kompenzační pomůcka:	OBOUSTRANNÝ KOCHLEÁRNÍ IMPLANTÁT		
Hodnocení:	Zvládá samostatně	Zvládá s pomocí	nezvládá
		X	
Poznámky:	<p>→ DECHOVÉ CVIČENÍ</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- rychle pochopení instrukcí, zápal pro činnost</li><li>- motivovala dívku B, která ji napodobovala</li><li>- zvládla projít bezproblému slalom, aniž by jí vypadla nasátlá rybka z brčka</li></ul> <p>PÍSEŇ RYBIČKA MALIČKA</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- píseň neznala</li><li>- seznámení pomocí vizualizace (piktogramy)<ul style="list-style-type: none"><li>↳ některým rozuměla hned, jiné bylo obtížnější pochopit</li></ul></li><li>- na konci uměla zpaměti část: "Rybička malička, po Dunaji plave, chytil ji šohajek u samého kraje."</li><li>- některá slova písničky měla <del>těžký</del> problém pochopit (význam) + disgramatismy v mluvě</li></ul> <p>RYTMIZACE</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- seznámení s muzikogramem (hra na tělo)<ul style="list-style-type: none"><li>↳ výrazně pomáhala vizuální opora, kdy dívka viděla co dělat a kolikrát</li><li>- zpívat slova k tomu spíše nedokázala</li><li>- rytmizace s nástroji<ul style="list-style-type: none"><li>↳ učila se napodobou, bylo to pro ni obtížné, ale po chvíli se jí už dařilo</li></ul></li></ul></li><li>- zkusili jsme rytmus také znázornit PET viděky a poté "přehrát"</li></ul>		

## Záznamový arch k metodickému listu č. 2:

Datum: 7. 6. 2022

### Dívka B

<b>Aktivita:</b>	RYBIČKY - dechové cvičení + rytmiizace písni		
<b>Věk dítěte:</b>	4,3 let		
<b>Kompenzační pomůcka:</b>	OBOUSTRANNA' SLUCHADLA		
<b>Hodnocení:</b>	<b>Zvládá samostatně</b>	<b>Zvládá s dopomocí</b>	<b>nezvládá</b>
			X
<b>Poznámky:</b>	<p>- kvůli NKS jsme se zaměřili spíše na porozumění významu slov, než na naučení textu zpaměti</p> <p>→ využití vizualizace písni</p> <p>↳ KDO JE TO? CO DĚLA'?</p> <p>- otázky byly spojovány s gesty a znaky</p> <p>→ následně: UKAŽ, KDE?</p> <p>- řekli jsme př. UKAŽ KDE RYBA a dívka se snažila ukázat na obrázek</p> <p><b>RYTHMIZACE</b></p> <p>- velmi složité, po chvíli se snažila napodobit, ale spíše než rytmus <del>at</del> předvedla stejný pohyb (tlesnutí, dupání, ...)</p> <p>- z muzikogramu byly využity symboly (ruce, kalhoty a nohy), které <del>jsme</del> dívka ukazovali a ona se snažila je napodobit, rytmus nevnímala</p> <p>→ pokud jsme pomalu 2x tleskli a 1x dupli a ona přitom na nás koukala, předvedla správně, dle muzikogramu však nikoliv</p> <p><b>DECHOVÉ CVIČENÍ</b></p> <p>- motivovala ji dívka A, od níž pochytila instrukce</p>		

### Záznamový arch k metodickému listu č. 3:

Datum: 7. 6. 2022

#### Dívka A

<b>Aktivita:</b>	HUDEBNÍ POHÁDKA		
<b>Věk dítěte:</b>	6,9 let		
<b>Kompenzační pomůcka:</b>	OBOUSTRANNÝ KOCHLEÁRNÍ IMPLANTÁT		
<b>Hodnocení:</b>	<b>Zvládá samostatně</b>	<b>Zvládá s pomocí</b>	<b>nezvládá</b>
	X		
<b>Poznámky:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- pohádku zná, sama se pokouší přeuvprávit děj (disgramatismy a místy horší srozumitelnost)</li><li>- loutky na špejli dokáže správně pojmenovat (vlk, babička, červená karkulka) správně podotkne, že chybí myslivec</li><li>- na hudbu reagovala, snažila se loutkou hýbat do rytmu<ul style="list-style-type: none"><li>→ doprovázeno hlasitými zvuky (zejm. citoslovce nebo krátká slova)</li></ul></li><li>- rozdělila role, chtěla, abych představovala babičku<ul style="list-style-type: none"><li>→ snaha podpořit u ní změnu intonací a barvy hlasu dle postavy</li></ul></li><li>- zkoušeli jsme si povídat, jak na nás daná hudba působí, co cítíme (př. bojíme se nebo se smějeme...)</li><li>- obtíže v rozlišování tempa - pomalu x rychle</li></ul>		

### Záznamový arch k metodickému listu č. 3:

Datum: 7.6. 2022

Dívka B

Aktivita:	HUDEBNÍ POHÁDKA		
Věk dítěte:	4,3 let		
Kompenzační pomůcka:	OBOUSTRANNA SLUCHADLA		
Hodnocení:	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	nezvládá
		X	
Poznámky:	<ul style="list-style-type: none"><li>- zpočátku pasivní posluchač, nechtěla loutky</li><li>- po chvíli bere loutky a napodobuje mnoh provádění pohyby do hudby</li><li>- využití mimiky a výrazu obličeje využíváme k vžití se do postav<ul style="list-style-type: none"><li>↳ BABIČKA / KARKULKA SE BOJÍ VLKA</li><li>A TAK KŘIČÍ → křičíme a B napodobuje</li></ul></li><li>- <sup>tože</sup> hudbu vnímala můžeme dokázat <sup>tim</sup> <del>že</del> že se měnily její výrazy v obličeji a postoj těla<ul style="list-style-type: none"><li>↳ v jednu chvíli se lekla a my museli vypnout hudbu</li></ul></li></ul>		



### Záznamový arch k metodickému listu č. 4:

Datum: 7. 6. 2022

Dívka A

<b>Aktivita:</b>	RYTMICKÁ ROZCVIČKA		
<b>Věk dítěte:</b>	6,9 let		
<b>Kompenzační pomůcka:</b>	OBOUSTRANNÝ KOCHLEÁRNÍ IMPLANTÁT		
<b>Hodnocení:</b>	<b>Zvládá samostatně</b>	<b>Zvládá s dopomocí</b>	<b>nezvládá</b>
	X		
<b>Poznámky:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- velmi kladná odezva po zapnutí hudby<ul style="list-style-type: none"><li>↳ pohyby a poskoky do rytmu</li><li>→ chvíli převažovala stydlivost</li></ul></li><li>- napodobu pohybů zvládá dobře<ul style="list-style-type: none"><li>→ některé pohyby neobratně (obtíže s rovnováhou)</li></ul></li><li>- hra na tělo:<ul style="list-style-type: none"><li>→ zdařilejší, než při rytmizaci písničky</li><li>→ vcelku se trefuje do rytmu</li><li>→ koordinaci pohybů se s opakováním zlepšuje</li></ul></li></ul> <p>ŠTRONZO → zvládá s přehledem → rozlišuje, kdy hudba hraje, a kdy ne</p>		

### Záznamový arch k metodickému listu č. 4:

Datum: 7. 6. 2022

Dívka B

<b>Aktivita:</b>	RYTMICKÁ ROZCVIČKA		
<b>Věk dítěte:</b>	4, 3 let		
<b>Kompenzační pomůcka:</b>	OBOUSTRANNA SLUCHADLA		
<b>Hodnocení:</b>	<b>Zvládá samostatně</b>	<b>Zvládá s dopomocí</b>	<b>nezvládá</b>
		X	
<b>Poznámky:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- reaguje na puštění hudby<ul style="list-style-type: none"><li>↳ usmívá se, pohyby do rytmu</li><li>→ nejprve se stýdla, poté se přidává</li></ul></li><li>- obstojně napodobuje pohyby</li><li>- rytmus moc netrefuje</li><li>- některé pohyby neobratné, horší koordinace</li><li>- nadšení z pohybu</li><li>- hru na tělo se snaží napodobovat<ul style="list-style-type: none"><li>↳ baví ji to</li></ul></li></ul> <p>✓ ŠTRONZO → oproti dívce B se jí rytmus tolik vnímat nedaří <del>to</del></p> <p>→ rozlišuje kdy hudba hraje a kdy ne, ale má zpožděnější reakci</p>		