



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

**Bakalářská práce**

**Rytmicko-pohybová výchova u dětí se  
sluchovým postižením v předškolním věku**

Vypracovala: Eva Petrášková

Vedoucí práce: Mgr. Marie Tobias Samohejlová

České Budějovice 2018

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. V platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne .....

.....  
Eva Petrášková

## **Poděkování**

Ráda bych tímto poděkovala paní Mgr. Marii Tobias Samohejlové za vedení mé bakalářské práce. Za rady a odbornou konzultaci jsem velmi vděčná.

Také bych ráda poděkovala učitelkám běžných mateřských škol i škol pro sluchově postižené, díky jejichž ochotě mi bylo umožněno realizovat praktickou část.

#### Abstrakt:

Hlavním tématem této bakalářské práce je využití rytmicko-pohybové výchovy v předškolním vzdělávání dětí se sluchovým postižením. Zabývá se novou kvalitou, která vzniká propojením hudby a pohybu. Zmíněné propojení zpřístupňuje hudbu lidem s nejrůznějším sluchovým postižením a zapojením těla do hudebních činností roste prožitek z vnímané hudby.

Teoretická část práce je zaměřena na problematiku sluchového postižení a možnosti sluchové protetiky. Představuje specifika vývoje dítěte se sluchovým postižením, způsob komunikace a vzdělávání. Dále práce uvádí vlivy hudby, pohybu a jejich vzájemného propojení na člověka.

V praktické části se popisuje průběh hudebních a pohybových činností na čtyřech předškolních pracovištích – ve dvou MŠ pro sluchově postižené a ve dvou běžných MŠ, ve kterých jsou děti se sluchovým postižením integrovány. Na základě získaných informací a odborné literatury je vypracován blok rytmicko-pohybových činností, který autorka aplikovala v praxi.

Klíčová slova: hudba, rytmus, pohyb, rytmicko-pohybová výchova, sluchové postižení, předškolní vzdělávání

**Abstract:**

The main theme of this bachelor's thesis is the purpose of rhythmic-movement education of children with hearing impairment. It deals with a new quality which develops through the connection of music and movement. This connection makes music accessible to people with different hearing impairment and engaging body into musical activities enhances the experience of perceiving music.

The theoretical part focuses on the issue of hearing impairment and possibilities of hearing prosthetics. It introduces the specifics of child with hearing impairment development, the way of their communication and education. The thesis also mentions the influence of music, movement and its connection on a person.

The practical part covers the musical and movement activities carried out at four pre-school institutions – two specialised pre-schools for children with hearing impairment and two ordinary pre-schools integrating children with hearing impairment. Based on the acquired information and specialised literature a series of rhythmic-movement activities was created which was implemented by the author.

**Key words:** music, rhythm, movement, rhythmic movement education, hearing impairment, preschool education

## Obsah

TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 SLUCH a SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ .....	9
1.1 Anatomie a fyziologie sluchu .....	9
1.2 Oblasti slyšitelnosti zvuku .....	10
1.3 Sluchové postižení a klasifikace poruch .....	10
1.3.1 Dělení sluchových vad .....	11
2 Sluchová protetika .....	13
2.1 Sluchadla .....	13
2.1.1 Dělení sluchadel .....	14
2.2 Kochleární implantát .....	15
3 Specifika vývoje dítěte se sluchovým postižením .....	16
3.1 Psychomotorika .....	16
3.2 Vývoj řeči .....	18
3.3 Inteligence .....	19
3.4 Sociální oblast .....	19
3.5 Osobnost .....	20
4 Komunikace jedinců se sluchovým postižením .....	21
4.1 Komunikační systémy .....	21
4.1.1 Auditivně-orální komunikační systémy .....	21
4.1.2 Vizuálně-motorické komunikační systémy .....	22
4.2 Komunikační metody .....	22
4.2.1 Orální komunikace .....	23
4.2.2 Totální komunikace .....	24
4.2.3 Bilingvální komunikace .....	24
4.2.4 Simultánní komunikace .....	24
5 Edukace dětí se sluchovým postižením .....	25
5.1 Nástin historie .....	25
5.2 Možnosti předškolního vzdělávání .....	25
6 Rytmicko-pohybová výchova .....	27

6.1	Hudba a její význam .....	29
6.1.1	Kvalitativní znaky hudby .....	29
6.1.2	Hudba v kontextu sluchového postižení .....	31
6.2	Pohyb a jeho význam .....	34
6.2.1	Kvalitativní znaky pohybu .....	34
6.2.2	Pohyb v kontextu sluchového postižení .....	36
	PRAKTICKÁ ČÁST .....	39
7	Cíl a metodika práce .....	39
8	Výzkum práce mateřských škol .....	40
8.1	MŠ1 pro sluchově postižené .....	40
8.2	MŠ2 pro sluchově postižené .....	42
8.3	MŠ1 běžná s integrací .....	44
8.4	MŠ2 běžná s integrací .....	46
8.5	Tabulka průběhu činností ve vybraných MŠ .....	49
9	Vytvoření rytmicko-pohybové činnosti .....	50
9.1	Obecné zásady .....	50
9.2	Tvorba vlastní činnosti .....	51
10	Realizace činností v praxi .....	56
10.1	MŠ1 pro sluchově postižené .....	57
10.2	MŠ1 běžná s integrací .....	58
11	Hodnocení realizace .....	59
11.1	Děti .....	59
11.2	Učitelé MŠ .....	59
12	Shrnutí a závěr .....	61
13	Literatura .....	63
14	Přílohy .....	66

## ÚVOD

Činnosti pohybové a hudební bývají běžně rozvíjeny odděleně. Jinak tomu není ani v mateřských školách, ve kterých jsou vzdělávány děti se sluchovým postižením. U nich je akustické vnímání v závislosti na míře postižení omezeno, a tím se mění i celková dostupnost hudby. Co ovšem není v důsledku sluchového postižení odepřeno ani lidem s úplnou hluchotou je rytmus. A to není málo. Rytmus je nejsilnějším výrazovým prostředkem hudby a většinou právě díky němu nás hudba upoutá a podněcuje naše tělo k poklepávání nohou, tleskání nebo dokonce tanci. Člověk se sluchovým postižením může vnímat rytmus skrze vibrace a zapojit se vlastní rytmickou hrou na tělo nebo hudební nástroj. Při hře ve vnímání zapojuje další smysly. Při hře na tělo i na nástroj využívá hmatu, vizuálně vnímá rytmické pohyby sebe i ostatních členů skupiny a při pohybu v podstatě vnímá rytmus celým svým tělem. Rytmické cítění podporuje například správné dýchání, koordinovanou chůzi a další.

Způsob, jakým v nás hudba probouzí nutkání se pohybovat, a fakt, že vlastní hra na tělo nebo nástroj v podstatě již pohybem jsou, ukazuje, jak silně provázanými oblastmi hudba a pohyb jsou. Proč tedy tohoto vztahu nevyužít, prohloubit tak prožitek z činnosti a rozvíjet schopnosti dítěte komplexněji? Podporování motorického vývoje dítěte se sluchovým postižením zároveň napomáhá rozvoji v oblasti komunikace. Oromotorika je podstatný faktor ve vývoji řeči a využívá-li dítě ke komunikaci vizuálně-motorického systému, je zapotřebí rozvíjet motoriku jemnou.

Propojení hudebních a pohybových činností nazývám v této práci rytmicko-pohybovou výchovou, právě pro schopnost rytmu oslovit děti slyšící i děti se širokým spektrem sluchových postižení. Zapojíme-li do činností další hudební výrazové prostředky, můžeme pracovat s rozmanitými podněty a rozvíjet tím také zbytky sluchu. Rytmicko-pohybová výchova má potenciál ve využití jak v mateřských školách pro sluchově postižené, tak i v běžných mateřských školách, ve kterých jsou integrovány děti se sluchovým postižením. Kromě zmíněných i nezmíněných možností rytmicko-pohybové výchovy získávají děti hlavně celostní zážitek z vnímání rozmanitých podnětů, zapojení se do skupinové tvorby a možnosti sebevyjádření a seberealizace.



## TEORETICKÁ ČÁST

### **1 SLUCH a SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ**

#### **1.1 Anatomie a fyziologie sluchu**

V anatomii sluchového ústrojí mluvíme o třech částech – vnějším uchu, středním uchu a uchu vnitřním.

Vnější ucho představují boltec a zvukovod. Boltec je chrupavčitá výchlipka, která na funkci sluchu nemá výrazný vliv, ale směřuje akustické vlnění do zvukovodu. Tímto chrupavčitě kostěným kanálem je zvuk veden do středního ucha. Tvar, délka a průměr zvukovodu je individuální a určuje množství procházející energie.

Vnější ucho a ucho střední odděluje tenká blanka, nazývaná bubínek, na které dochází ke změně akustické energie na mechanickou. Mechanická energie je pak vedena středním uchem, dutinou ve skalní kosti. Zde se nachází 3 kůstky, 2 svaly a 2 ústí. Zmíněné 3 kůstky jsou uspořádány do řetězu, který mechanickou energii vede. Kladívko, první kůstka, je přirostlá k bubínku a přejímá jeho vibrace. Ty jsou dále vedeny kovádkou a třmínkem, a následně rozechvívají tekutinu vnitřního ucha. Svaly středního ucha se nazývají sval třmínkový a napínač bubínku. Jejich hlavní funkce je ochranná, jelikož slouží k regulaci procházející energie, a tím zamezují poškození sluchového aparátu.

V dolní a přední straně dutiny středního ucha ústí Eustachova trubice. Její úlohou je vyrovnávat tlakový rozdíl ve vnějším a středním uchu, aby nedocházelo k nadměrnému napínání bubínku, které by omezilo vedení energie. Kromě Eustachovy trubice napomáhá vyrovnávání tlaků i sklípkový systém ve spánkové kosti, který je vyplněn vzduchem.

Vnitřní ucho se nachází ve skalní kosti. Je zde uložen hlemýžď společně s rovnovážným ústrojím. Třmínek rozechvívá tekutinu v hlemýždi, čímž stimuluje sluchové buňky, které získanou mechanickou energii mění na bioelektrickou. Ta je sluchovým nervem vedena do mozkového kmene, kde se dráhy vedoucí z obou sluchových aparátů kříží, a vedou do podkorové hmoty mezimozku. V této oblasti mozek dekoduje obecné zvuky jako je například hrom, smích apod. Dále v korové hmotě se nachází Heschlovy závity tvořící centrum sluchu, které umožňuje rozumění řeči (Lejska, 2003, s.15-18).

## 1.2 Oblasti slyšitelnosti zvuku

Z hlediska vlastnosti zvuků, které dokáže sluchový aparát člověka zachytit, se zabýváme dvěma vlastnostmi zvuku. Jsou jimi intenzita a frekvence. Za intenzitu můžeme považovat hlasitost zvuku a vyjadřujeme jí v jednotkách decibelů. Existují určité prahy vnímání intenzity zvuku. Prahem sluchu nazýváme minimální potřebnou intenzitu, která je pro člověka slyšitelná. Tato minimální hodnota je mezinárodně normalizovaná, ale nejedná se o jediný údaj v decibelech. Práh sluchu je totiž na různých frekvencích odlišný. Nejcitlivější je sluchový aparát k frekvenčním hodnotám 1 – 4kHz. Hodnoty prahu sluchu se také mohou lišit v závislosti na způsobu přijímání zvuku např. sluchátkem v jednom uchu, oběma sluchátky nebo poslechu z reproduktorů v akustické komoře. Druhým prahem je práh bolesti. Ten určuje hodnotu zvukové intenzity, při které jsou drážděny receptory bolesti v uchu. Pocit bolesti vyvolané silným zvukem pociťujeme při 130-140 dB. V některých publikacích se také mluví o prahu nepříjemného vjemu, jehož intenzita se pohybuje těsně pod prahem bolesti (Hrubý, 1998, s.26-28).

Zvuk je v podstatě kmitavý pohyb, který vytváří zvukové vlny. Tyto zvukové vlny jsou kmitající částice vzduchu, díky kterým se zvuk šíří. Frekvence vyjadřuje počet zmíněných kmitů za jednu sekundu. Tento počet kmitů určuje, jak budeme zvuk vnímat na škále od hlubokých tónů po vysoké. Lidské ucho dokáže slyšet zvuky mezi frekvencemi 20 – 20 000 Hz. Pro řeč je nejpodstatnější oblast 500 – 2 000 Hz. Tyto hodnoty také nazýváme řečovými frekvencemi (Horáková, 2012, s.22).

## 1.3 Sluchové postižení a klasifikace poruch

Na sluchové postižení lze nahlížet z pohledu medicínského a sociokulturního. Medicínské hledisko považuje za sluchové postižení každou poruchu sluchového ústrojí, kterou posuzuje podle funkčnosti sluchu. Sociokulturní hledisko nenahlíží na osoby s vadou sluchu jako na osoby s postižením, ale vnímá je jako členy jiné jazykové a kulturní menšiny, nazývané Neslyšící.

Sluchovou vadu popisuje Panská jako sníženou nebo chybějící schopnost vnímat sluchové informace. Výkonnost sluchového analyzátoru je snižena až ztracena (Panská, 2013, s.10).

Houdková (2005, s.18) ještě upozorňuje na rozdíly v terminologii. Poruchou sluchu míní pouze dočasnou ztrátu sluchu, která může být zapříčiněna například mazovou zátkou. Vada sluchu ovšem představuje trvalé poškození sluchového orgánu a funkce slyšení.

### **1.3.1 Dělení sluchových vad**

Rozdělení sluchových vad se liší v závislosti na autorovi publikace, ale nejčastěji bývají sluchové vady rozděleny podle místa vzniku, velikosti ztráty a doby vzniku v životě jedince (Panská, 2012, s.10).

#### **Místo vzniku**

Ohledně lokalizace vady rozdělujeme dvě hlavní skupiny – periferní nedoslýchavost či hluchotu a centrální nedoslýchavost či hluchotu (Šlapák, Floriánová, 1999, dle Horáková, 2012, s.12).

Mezi centrální vady sluchu řadíme komplikovaná poškození funkce slyšení, při kterých dochází k chybnému zpracování zvuků v korové a podkorové oblasti (Horáková, 2012, s.14). Muknšnábová (2012, s.29) je definuje jako slovní hluchotu, kdy poškození mozku narušuje diferenciaci zvuků. Příznaky centrálních poruch jsou natolik rozmanité, že diagnostika vady je velmi náročná (Panská, 2013, s.14).

Periferní defekty jsou daleko častější jev. Rozlišují se vady percepční a převodní. Při vadách převodu jsou sluchové buňky v pořádku, ale objevuje se omezení ve vedení zvuku do středního ucha. Důvodem může být perforace bubínku, mazová zátka, zvětšená nosní mandle a další. Percepční vady představují poškození vnitřního ucha, sluchových buněk v něm nebo sluchového nervu. Vady mohou být kochleárního původu, kdy nedochází k přeměně zvuku na elektrický signál, nebo vady retrokochleární, při kterých je narušeno vedení signálu hlavovým nervem a sluchovou drahou do mozku (Lavička, Šlapák, 2002 dle Panská, 2013, s.15). Vady percepční a převodní se mohou objevovat i v kombinaci.

#### **Velikost ztráty**

Svatava Panská (2013, s.10-12) vychází ze škály vytvořené organizací WHO a popisuje stupně postižení podle velikosti sluchové ztráty uvedené v decibelech.

Lehká nedoslýchavost je určena ztrátou mezi 26-40 dB. Ztráta není omezující v běžném životě. Komplikovaná ale může být komunikace v prostředí s nepříznivými podmínkami, jako je ruch, špatná akustika, velká vzdálenost mluvícího člověka apod.

Za střední nedoslýchavost považujeme ztrátu 41-55 dB. Velmi zde záleží na akustice konkrétního prostoru, protože při nepříznivých podmínkách dochází ke zkrácení vjemu. Je tedy zapotřebí využití sluchadel.

Těžká nedoslýchavost je definována ztrátou 56-70 dB. Jedinec zvládá komunikaci pouze ve vzdálenosti 1 metru. Jedná se o závažné poškození sluchu, protože člověk i přes nejlepší možnou kompenzaci nerozumí v rušném prostředí.

Velmi těžkou nedoslýchavost určuje ztráta 71-90 dB. Komunikace běžným způsobem je možná pouze v těsné blízkosti, a tak je k dorozumívání nezbytné využití kvalitní protetiky a odezírání.

Hluchotou nazýváme ztrátu větší než 90 dB. V tomto případě nelze komunikovat běžným způsobem a mluvíme o absenci schopnosti vnímat zvuky. Informace jsou zprostředkovávány především zrakem a je vážně narušen rozvoj řeči. Hluchota má dvě formy – praktickou a úplnou. Člověk s praktickou hluchotou má určité zbytky sluchu, ale nejsou dostatečně velké, aby je mohl využívat. V případě úplné hluchoty nevznikají žádné sluchové vjemy. Specifickou formou hluchoty je ještě ohluchlost, kdy dochází ke ztrátě až během života člověka. Metody péče poté určuje fakt, jestli vada vznikla před nebo po osvojení mluvené řeči v komunikaci.

### **Z hlediska doby vzniku**

Doba vzniku vady je podstatná při určování jejích příčin, pro určení metod komunikace i vzdělávání člověka se sluchovým postižením. Vady tedy dělíme na vrozené a získané. V případě získaných vad bereme v úvahu ještě úroveň vývoje řeči při vzniku vady.

Vrozené vady bývají podmíněné geneticky nebo jsou získané kongenitálně. Geneticky podmíněné vady se v 90 % dědí autosomálně recesivní formou. V případě, že v rodině se sluchové postižení již objevilo, může být provedena diagnostika DNA z plodové vody. V současné době je možné využít také metodu in vitro, kdy se do dělohy vkládá pouze zárodek s vhodnou kombinací genů. Sluchová vada se může vyskytovat samostatně nebo syndromicky.

V prenatálním období mohou být příčinou vzniku vady následující negativní vlivy na plod. Může se jednat o onemocnění matky jako například toxoplazmózu, různé teratogeny jako RTG nebo určitý typ antibiotik. Perinatálními příčinami může být protrahovaný porod, afyxie, nízká porodní hmotnost apod. (Lejska, 2003, dle Horáková, 2012, s.19-20).

Druhou možností jsou získané vady, které rozdělujeme na získané prelingválně a postlingválně. Záleží na tom, vznikla-li vada před nebo po osvojení mluvené řeči jako komunikačního systému. Prelingválně vznikají vady přibližně do šesti let. Příčinami mohou být infekce, traumata, úrazy hlavy a další. Panská (2013, s.14) upozorňuje, že tyto vady mají zásadní vliv na vývoj řeči. Vývoj se zastavuje a dítě zapomíná již naučené řečové stereotypy.

Za postlingvální vady považujeme všechny, které vznikly po fixaci řeči. Příčinou může být dlouhodobé vystavení nadměrnému hluku, které nenávratně poškozuje sluchové buňky, poranění hlavy, stáří, degenerativní onemocnění apod. (Lejska, 2002, dle Horáková, 2012, s.20).

## **2 Sluchová protetika**

Přístroj pro kompenzaci sluchové vady je elektroakustický zesilovací přístroj, jehož hlavním cílem je umožnit jedinci komunikaci mluvenou řečí. Volba konkrétního přístroje se posuzuje individuálně. Havlík (2007, dle Horáková, 2012, s.93) uvádí, že korekce vad u dětí je nejobtížnější a mohou se jí věnovat pouze špičkoví odborníci. Možnosti využití subjektivních diagnostických metod může být omezené, protože je u nich zapotřebí, aby děti byly schopné podat adekvátní zpětnou vazbu. Musí tedy být dostatečně zralé. Zároveň je nutné brát v potaz budoucí růst a vývoj dítěte.

### **2.1 Sluchadla**

Sluchadla jsou základní kompenzační pomůckou a setkáváme se s ní nejčastěji. Pro svou efektivnost jsou použitelné i u těžké nedoslýchavosti. Jen málokdy bývá ztráta sluchu úplná a je důležité se snažit, co nejvíce využít zbylé schopnosti sluchu (Horáková, 2012, s. 94). Jungwirthová (2010, s.32) zároveň upozorňuje, že míra ztráty

může být na různých frekvencích odlišná. Je proto potřeba brát na vědomí, že některé děti slyší lépe hlubší zvuky nebo naopak vyšší.

Základními částmi sluchadla je mikrofon, zesilovač, reproduktor, regulátor hlasitosti, přepínač programů, indukční cívka a případně přímý audiovstup. Funkcí sluchadla je zvuk nejen zesílit, ale i modulovat. Foniatr tedy určí a nastaví konkrétní program sluchadla a v průběhu času se hodnoty stále přeměňují a sluchadlo programuje podle aktuálních potřeb. Podle zákona o veřejném zdravotním pojištění (zákon č. 48/1997 Sb., ve znění pozdějších předpisů) jsou sluchadla dětem i dospělým financována z finančních prostředků všeobecného zdravotního pojištění. Možností je i volba dražších sluchadel, při zaplacení doplatku.

### **2.1.1 Dělení sluchadel**

Volba vhodných sluchadel se vždy posuzuje ke konkrétnímu případu a existuje více typů. Havlík (2007, dle Horáková, 2012, s.95) dělí sluchadla podle třech následujících kritérií.

Podle způsobu zpracování akustického signálu dělíme sluchadla analogová a digitální. Analogové sluchadlo je nejlevnější a nejjednodušší variantou. Mikrofonem snímá zvuk, který převádí na elektrický signál. Signál je pak zesílen a znovu ve formě zvuku reprodukován do ucha. Digitální sluchadla jsou v dnešní době využívanější, jelikož převádí akustický signál na digitální, který pak nejen zesilují, ale potlačují rušivé zvuky a zvýrazňují řeč (Horáková, 2012, s.96). Podle Jungwirthové (2015, s.33) jsou digitální sluchadla základní kompenzační pomůckou pro děti, a to i v případě, že se rodina rozhodne pro kochleární implantát. Před implantací totiž musí dítě alespoň půl roku využívat sluchadla. Efektivnost sluchadel závisí na velikosti vady, kvalitě sluchadel a jejich nastavení.

Ohledně charakteru přenosu zvuku existují také dvě varianty sluchadel. První možností je vysílání akustické energie do zvukovodu. Přenos pak probíhá stejně jako bez použití sluchadel vzduchem. Na tomto principu pracují veškerá závěsná, nitroušní i některá brýlová či kapesní sluchadla. Alternativou pro vedení energie vzduchem je vedení signálu kostí, kdy je elektrický signál se zesilovače veden do vibrátoru na spánkové kosti. Ten vysílá signál do voperovaného šroubu, velkého přibližně 4 mm, a energie je poté přes kost vedena až do středního ucha. Kost musí být na implantaci

dostatečně silná, a tak může být šroub zaveden nejdříve ve věku 6-8 let (Horáková, 2012, s.97).

Tvary sluchadel rozdělujeme na čtyři typy. Nejčastější variantou je závěsné sluchadlo, které má veškeré části pro zpracování zvuku v pouzdře za uchem. Zesílený a modulovaný zvuk je pak veden plastovou hadičkou do ucha a tvarovkou, která se vkládá do zvukovodu. Tvar i velikost zvukovodu je natolik individuální, že tvarovka se vyrábí pro konkrétního klienta. U dětí se musí tvarovka měnit také v závislosti na růstu. Nitroušní sluchadla se vkládají přímo do zvukovodu. Existují tři velikostní varianty – nejmenší kanálová, zvukovodová a největší boltcová. Většinou nejsou doporučovány dětem a seniorům. Dětem z důvodu růstu a seniorům pro náročnost nitroušních sluchadel na péči. Kapesní sluchadla se v dnešní době využívají minimálně, protože jsou méně praktická než současná sluchadla. Mikrofon, zesilovač a napájecí zdroj jsou uloženy v malé krabičce, kterou jedinec nosí například v kapsičce na krku. Od ní vede kabel zakončený tvarovkou. Pokud jedinec trpí krátkozrakostí nebo jinou vadou vyžadující korekci brýlemi, a zároveň má poruchu sluchu kompenzovanou sluchadlem s kostním vedením, může využít brýlových sluchadel, na kterých je vibrátor uložen na straničce brýlí (Havlík, 2007, dle Horáková, 2012, s.99).

## **2.2 Kochleární implantát**

Dítě se stává kandidátem na indikaci kochleárního implantátu ve chvíli, kdy pravidelně využívá sluchadla po dobu půl roku, a přesto se nerozvíjí přiměřeně věku (Jungwirthová, 2015, s.34). Podle Tichého (2009, dle Horáková, 2012, s.100) je kochleární implantát určen lidem s těžkým sluchovým postižením a neslyšícím. Horáková (2012, s.100) za ideální kandidáty považuje ohluchlé v kterémkoliv věku a děti prelingválně neslyšící do 6 let. Ideálním věkem k implantaci u malých dětí je věk mezi 2 a 4 rokem. Toto období umožňuje využití plasticity vyvíjejícího se mozku a přirozeného senzitivního období pro rozvoj řeči (Houdková, 2005, s.54).

Kochleární implantát zvuk nezesiluje, ale snímá, analyzuje a transformuje na elektrické impulzy. Pomocí 22 elektrod jsou stimulovány sluchové buňky v hlemýždi, čímž vzniká ve sluchových centrech mozku zvukový vjem.

V České Republice jsou 2 centra pro implantaci, z čeho Otolaryngologická klinika 2.LFUK FN Motol je určena výhradně pro děti. V současné době se u nás provádí implantace jednostranná a je hrazena zdravotní pojišťovnou (Horáková, 2012, s.104).

Po implantaci nastává poměrně dlouhé období odborné rehabilitační péče. Efektivita kochleárního implantátu závisí na době vzniku vady, délce trvání hluchoty, věku a osobnostních předpokladech, ze kterých Vymlátilová (2007, in Horáková 2012, s.104) zdůrazňuje hlavně nadání pro řeč a aktivní spolupráci s rodinou.

Negativní postoj k implantaci má komunita Neslyšících. Hluchotu nevnímají jako postižení ale jako příslušnost k jiné jazykové a kulturní skupině. Implantaci vnímají jako násilné zazařování do majoritní společnosti (Horáková, 2012, s.105).

### **3 Specifika vývoje dítěte se sluchovým postižením**

#### **3.1 Psychomotorika**

Pojem psychomotorika vyjadřuje psychický a tělesný vývoj dítěte. Obě složky jsou hlavně v prvních letech života natolik propojené, že se sledují současně. Psychomotorický vývoj je ovlivňován mnoha faktory. Je natolik individuální, že není možné přesně určit, v jakém věku by mělo dítě zvládat konkrétní činnosti. Vývoj ovšem probíhá v určitých fázích, které na sebe přímo navazují a jejich pořadí by mělo probíhat u všech dětí stejně. Délka konkrétních fází se může lišit v závislosti na vývoji mozku a nervové soustavy. Různá úroveň vývoje a odlišná prostředí, ve kterých děti vyrůstají, jsou důvodem, proč u dětí stejného věku pozorujeme vývojové rozdíly. Psychomotorický vývoj je velmi individuální.

Schopnost pohybu je propojena se smyslovým vnímáním. V prvních měsících života nás smyslové podněty k pohybu motivují. Díky tomu pohyb zpětně ovlivňuje smyslové vnímání, jelikož umožňuje objekt poznávat z větší blízkosti, případně z více úhlů a intermodálně. Takto zprostředkované poznávání má dále vliv i na vývoj řeči, a to v oblasti obsahu i formy. Proces poznávání rozvíjí slovní zásobu dítěte a z hlediska formy je podstatná oromotorika. Ta je nejvyšším stupněm vývoje motoriky a umožňuje správnou artikulaci slov (Půstová, 1997, s.5).

V současnosti je nejnižší možný věk dítěte v mateřské škole jsou tedy 2 roky. V tomto věku si je dítě v chůzi jisté. Jeho schopnost rovnováhy mu dovolí na moment přenést celou váhu na jednu nohu, aniž by upadlo. To mu umožní například kopnout do



míče. V rámci lokomoce dokáže měnit směr a přelézat i podlézat překážky. Využitím jemné motoriky dokáže manipulovat s korálky, postaví věž z kostek a začíná se seznamovat s prací s tužkou při kresbě čmáranic. Při hře běžně třídí barvy i tvary a začínají se objevovat napodobivé hry s panenkami, auty apod. Verbální komunikace probíhá v jednoduchých větách o 2-3 slovech a dítě často používá otázku „Co je to?“.

Ve třech letech se dítě na jedné noze už udrží delší dobu. Práce s těžištěm je znatelná i na chůzi, která už není na široké bázi a dítě zvládá i jednoduché poskoky. Jemná motorika dítěte umožňuje rozepínat a zapínat knoflíky, jíst příborem a dítě dokáže nakreslit hlavonožce. Zvládá tedy kruh, elipsu, svislé a vodorovné čáry. Děti si ještě stále hrají samostatně, ale vedle sebe. V hře napodobují činnosti dospělých pohyby i zvuky, dokáží poslechnout krátký příběh nebo skládat podle předlohy. Pro verbální komunikaci využívá krátké věty a dokáže si zapamatovat krátkou říkanku (Půstová, 1997, s.7).

Čtyřleté dítě většinou dokáže střídat nohy při chůzi po schodech. Skládá puzzle a obrázky z kostek. V kresbě se poměry částí těla hlavonožce začínají přibližovat proporcím lidského těla. Pozornost dítě udrží i u delšího příběhu a dítě běžně volí hry konstrukční i námětové. Verbálně dokáže popsat obrázek nebo vyprávět pohádku i za použití podřadných souvětí.

V pěti letech se zdokonaluje koordinace pohybů a jednodušší pohybové vzorce, jako například chůze do schodů, jsou zautomatizovány. Koordinace umožňuje také jízdu na kole nebo koloběžce. Dokáže manipulovat s nůžkami i lepidlem, zaváže si boty. Kresba je realistická a dítě nedává význam až hotovému obrazu, ale ví dopředu, co bude kreslit. V kolektivu dítě preferuje hru společnou, kdy se učí komunikovat s ostatními.

Šestileté dítě už dokáže při kopání do míče mířit a obecně zvládá pohybové hry. Staví trojrozměrné stavby a dokáže využít i stavebnice, které mají drobné části. Kresba už je detailní a dítě zvládá kreslit na určité téma. Při hře dokáže dodržovat daná pravidla. V rámci rozvoje řeči začíná chápat a používat slova abstraktního významu a orientuje se v časových pojmech (Půstová, 1997, s.8).

U dětí se sluchovým postižením probíhá většinou psychomotorický vývoj obdobně jako u dětí intaktních, ale bývá poněkud opožděný. Je-li indikovaná kompenzace, dítě se učí vnímat zvuk a pracovat s ním. Pro práci pedagoga při pohybových činnostech je

nutné dbát na vhodný směr a vzdálenost, ze které učitel mluví. Dále umožnit optimální světelné podmínky, aby dítě vidělo na ústa učitele. Ten by měl volit známá slova, stručné a jednoduché věty a správně artikulovat (Půstová, 1997, s.9).

### 3.2 Vývoj řeči

Při poznávání světa využívají děti veškerých smyslů. V případě sluchového postižení je ovšem jeden důležitý smysl narušen nebo zcela chybí a může docházet k sensorické deprivaci. Ta poté negativně ovlivňuje rozvoj řeči, verbální inteligenci a psychosociální oblasti (Šedivá, 2006, s.10).

V kojeneckém období se dítě začíná učit využívat sluch a učí se rozumět různým zvukům. Ty si dítě propojuje s určitou akcí, významem a vytváří si sluchovou mapu pro porozumění různým zvukům. První tři měsíce se dítě vyvíjí stejným způsobem jako dítě bez postižení. Po tomto období začínají být zřetelné odlišnosti vývoje, kdy dítě nemá zpětnou sluchovou vazbu, a tak není motivováno k napodobování zvuků a hře s mluvidly. Jelikož sluchové postižení je bez potřebné podpory rozvoje omezující v oblasti vzdělávací i sociální, je potřeba co nejdříve diagnostikovat sluchovou vadu, kompenzovat ji a rehabilitovat (Šedivá, 2006, s.10).

Vývoj řeči postupuje v jasných stádiích, která mohou mít různou délku, ale nelze je přeskočit. Podle Klenkové (2000, dle Horáková, 2012, s.67) se vývoj řeči rozděluje na dvě hlavní období – přípravné předřečové a stádia vlastního vývoje.

Herdová (2004, dle Horáková, 2012, s.67) popsala odlišnosti vývoje dítěte se sluchovým postižením v různých věkových stádiích.

V období novorozeneckém a kojeneckém je pozorovatelná absence úlekových reakcí jako je pohyb nebo pláč. Dítě neprobudí hlasitý zvuk, neotáčí hlavu za zvukem ani není pouhým hlasem utišitelné. Kolem šestého měsíce končí období reflexního žvatlání a u intaktního dítě se objevuje žvatlání. U dítěte se sluchovým postižením reflexní žvatlání ustává, ale napodobivé se neobjevuje. Ani v roce dítě nereaguje na podněty jako „paci paci“ bez vizuální předlohy. V roce až dvou letech stále nenapodobuje řeč a nepojmenovává předměty kolem sebe, nereaguje na zavolání a mluva je buď atypická nebo se neobjevuje vůbec. Pomalu se ale zlepšuje porozumění řeči a rozšiřuje se slovní zásoba (Horáková, 2012, str. 38).

Přítomnost sluchového postižení se projevuje v oblastech významných pro další vývoj řeči – v respiraci, fonaci i artikulaci. V oblasti respirace se objevuje narušená ekonomika dýchání. Dítě špatně pracuje s množstvím vzduchu při nádechu i výdechu. Dýchání není plynulé a často se v řečové expresi objevuje rozdělování slov, protože se dítě potřebuje znovu nadechnout. Ve fonaci se v kontextu sluchového postižení objevuje audiogenní dysfonie. Jedná se o hlasové změny v důsledku nedostatečné sluchové zpětné vazby. Projevuje se kolísáním tónové výšky i síly hlasu, monotónností projevu nebo změnou barvy hlasu. Velikost změny hlasu závisí na stupni sluchového postižení. Při lehkých poruchách jsou hlasové změny minimální. V případě vrozeného sluchového postižení nebo postižení vzniklého v prelingválním období, bývá hlas jedince nepřirozený, drsný a tlačný (Krahulcová, 2003, dle Horáková, 2012, s.51). Artikulace je pro jedince se sluchovým postižením namáhavá a nepřirozená. V případě nedoslýchavých je potřeba využít zbytků sluchu a rozvíjet řečové schopnosti za pomoci logopedické péče (Krahulcová, 2003, dle Horáková, 2012, s.52).

### 3.3 **Intelligence**

Úroveň inteligence má více faktorů. Vliv mají jak genetické předpoklady, tak i následné zrání a učení. Obecně inteligence má dvě oblasti, verbální a neverbální. U slyšícího dítěte se obě složky rozvíjí zároveň, ovšem u dítěte se sluchovým postižením verbální inteligence zaostává. Nedostatky jsou pozorovatelné v informovanosti a slovních vyjádření vztahů a situací (Šedivá, 2006, s. 10).

### 3.4 **Sociální oblast**

Hned po narození dítěte vznikají mezi dítětem a okolím sociální vztahy. Prvním, ve vývoji nejdůležitějším vztahem, je vztah s matkou nebo obecně primární pečující osobou. Podstatou tohoto vztahu v oblasti psychologie zabývá teorie attachmentu, která považuje zmíněný vztah jako determinující faktor pro emoční a sociální schopnosti v životě dítěte. Dítě se sluchovým postižením ale nemusí reagovat podle matky očekávání, například tím, že se neotáčí za jejím hlasem, a nereaguje na oslovení. V matce toto chování může vyvolat úzkost, a tak dostatečně dítě nestimuluje. Tím se právě může narušit i tento důležitý vztah.

Sociální schopnosti se rozvíjí záměrně i mimovolně. Dítě se sluchovým postižením může být méně často vystavováno situacím, ze kterého by mimovolně těžilo zkušenosti. Komplikovanější pro něj může být pochopení emocí a sociálních vztahů. Na základě toho se objevují i projevy vztahovačnosti, egoismu, nepřiměřené projevy emocí apod. (Šedivá, 2006, s 11).

### 3.5 **Osobnost**

V problematice sluchového postižení jsou dva různé způsoby, jak člověk může vlastní postižení vnímat. Prvnímu způsobu odpovídá pohled medicinský. Člověk je vnímán jako pacient s určitým znevýhodněním. Je tedy zařazován do vzdělávání pro něj upraveného, do speciálních škol pro sluchově postižené, nebo do hlavního vzdělávacího proudu, za využití podpůrných opatření. Druhý úhel pohledu nevnímá lékařskou diagnostiku jako rozhodující faktor pro výběr vzdělávacího zařízení. Člověk je vnímán jako osoba s odlišným komunikačním systémem a další intervence se tedy zaměřuje hlavně na jazykové a komunikační odlišnosti. Hlavním komunikačním prostředkem bývá znakový jazyk a u člověka se sluchovým postižením jsou rozvíjeny hlavně schopnosti vizuo-motorické. O zařazování dítěte tak rozhoduje jen jeho mentální úroveň. V případě, že rodiče používají znakový jazyk k dorozumívání, dítě zná tento komunikační systém od útlého věku a jeho kognitivní schopnosti odpovídají dětem, využívajícím artikulovanou řeč. V případě nedoslýchavosti je situace komplikovanější, protože dítě řeč slyší, ale nemusí ji porozumět. Ztrácí tak motivaci komunikovat, a to se pak odráží v oblasti jazyka i úzce propojené kognici (Potměšil, 2015, s.55).

V rámci vývoje osobnosti mluvíme o 2 složkách, temperamentu a charakteru. Temperamentem popisujeme určitý soubor vlastností, který je vrozený a výchovou téměř neovlivnitelný. Působením okolí a jedince se vytváří charakterové vlastnosti. V této oblasti už je pozorovatelný vliv případného sluchového postižení na osobnost. Jedním z nejsilnějších vlivů okolí jsou mezilidské vztahy, hlavně z hlediska komunikace a míry závislosti. Konkrétní podoba komunikace odráží míru blízkosti vztahu. Má-li dítě v komunikaci deficit, obtížně se orientuje v různorodosti sociálních vztahů ve společnosti. V prvních letech života je také pozorovatelná větší závislost dítěte se sluchovým postižením na matce. Dítě se drží v blízkosti matky tak, aby se o její

přítomnosti mohlo stále ujišťovat. Tato závislost vychází z faktu, že, pro nedostatek sluchové kontroly, se musí o matčině přítomnosti stále ujišťovat zrakem. Celková úroveň samostatnosti je poté v dětském věku lehce opožděná (Potměšil, 2015, s.65).

## **4 Komunikace jedinců se sluchovým postižením**

### **4.1 Komunikační systémy**

Podle zákona o znakové řeči (zákon č. 423/2008 Sb., ve znění pozdějších předpisů) má každý člověk právo, zvolit si odpovídající komunikační systém podle vlastních potřeb. Má právo na výuku konkrétního komunikačního systému, pomocí něho se vzdělávat a běžně ho využívat. Obecně se dá říci, že většina nedoslýchavých, využívajících sluchadlo nebo kochleární implantát, volí jako hlavní komunikační systém mluvenou řeč a odezírání. V případě zcela neslyšících lidí bez sluchadel se více využívá znakový jazyk.

Osoby se sluchovým postižením se potýkají se stejným problémem jako každá minoritní společnost, protože řeší tlak podřizování se majoritě. Největším problémem tedy není sluchová ztráta jako taková, ale právě vytvoření vhodného komunikačního systému (Freeman, Carbin a Boese, 1992, dle Horáková, 2012, s. 50). Využívá se buď systémů auditivně-orální komunikace nebo vizuálně-motorických systémů.

#### **4.1.1 Auditivně-orální komunikační systémy**

Auditivně-orální systémy využívají sluch a mluvenou řeč. Sluchem jsou přijímány informace z okolí a umožňují kontrolu vlastního mluveného projevu. Mluvená řeč je potřebná v komunikaci s majoritou.

Sluchová vada má vliv na respiraci, fonaci i artikulaci, čímž mluva přestává být srozumitelná. Čím horší je srozumitelnost, tím komplikovanější je zařazení do intaktní společnosti (Souralová, 2005, dle Horáková 2012, s.53).

Odezírání je vizualizací mluvené řeči. Pro stejné polohy mluvidel při artikulaci více hlásek, nemůže odezírání plně nahradit sluch, takže je využívána spíše nedoslýchavými. Pro možnost odezírat z úst je potřeba splnění několika podmínek. Strnadová (1996, dle Horáková, 2012, s.54) zmiňuje následující dvě skupiny podmínek.

Mezi vnější podmínky patří nepřerušovaný zrakový kontakt, vhodné osvětlení i pro dobře viditelná mluvidla, vzdálenost, tempo a rytmus řeči a způsob výslovnosti mluvícího. Mluva by měla být zvýrazněná a pomalejší, ale na druhou stranu přehnaná artikulace porozumění komplikuje. Vnitřními podmínkami je míněn aktuální psychický a fyzický stav komunikujícího a úroveň schopností a dovedností (Horáková, 2012, s.54).

#### **4.1.2 Vizualně-motorické komunikační systémy**

Nejvýznamnějším vizualně-motorickým komunikačním systémem je Český znakový jazyk, jelikož se jedná o plnohodnotný jazyk s veškerými atributy jazyka. Má vlastní slovní zásobu, gramatiku, znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnosti a historický záměr. Podle zákona o znakové řeči (zákon č. 423/2008 Sb., ve znění pozdějších předpisů) je základním komunikačním systémem všech, kdo ho za něj považují.

Nejmenší jednotkou je znak, který má složku manuální a nemanuální. Manuální složka zahrnuje tvar a pohyb ruky, místo, kde je znak prováděn, orientaci dlaně, vzájemnou polohu ruky k druhé ruce i k tělu. Simultánně se doplňuje znak mimikou a gestikou, které považujeme právě za složky nemanuální (Macurová, 2001, dle Horáková, 2012, s.51).

Dalším systémem je znakovaná čeština, se kterou bývá Český znakový jazyk mylně zaměňován. Přebírá totiž znaky právě ČZJ, ale gramaticky vychází z Českého jazyka. Znakovanou češtinu tedy využívají lidé ohluchlí, kteří již gramatiku češtiny znají.

Prstová abeceda je systém postavení prstů a dlaně, které odpovídají konkrétním písmenům abecedy. Existuje jednoruční i dvouruční forma. Pro komunikaci je to velmi pomalá varianta, a tak většinou není využívána jako primární komunikační systém, ale spíše komunikaci doplňuje (Horáková, 2012, s.63).

#### **4.2 Komunikační metody**

Komunikační systémy představují různé možné způsoby, jakými lze zprostředkovávat informace mezi dvěma lidmi. Komunikační metodou je pak volba komunikační kódu, který je přijatelný pro obě strany komunikujících. Je možné zvolit kombinaci různých komunikačních systémů, podle potřeb konkrétního jedince (Krahulcová, 2002, s.15).

Podle Hrubého (1999, str.55) není v případě nedoslýchavých dětí potřeba přemýšlet o vhodné komunikační metodě. Při vhodné korekci sluchu, která probíhá už od raného věku, mohou jedinci využívat běžného způsobu vzdělávání. Vzdělávání by však mělo probíhat ve spolupráci s SPC. Druhou možností je také zařazení do školy pro nedoslýchavé, kde se optimální komunikační metoda volí. Je tedy sporné, je-li lepší základní vzdělávání přizpůsobit nedoslýchavosti dítěte, a vystavit ho tak větší změně při případném přechodu na běžnou střední školu, nebo ho zařadit do běžného proudu vzdělávání hned na začátku povinné školní docházky.

#### **4.2.1 Orální komunikace**

Pro orální komunikaci je nejdůležitější schopnost mluvit. V historii byla tato metoda obecně upřednostňována natolik, že školy pro sluchově postižené věnovaly čas rozvoji řeči i na úkor vzdělání. Věnovaly se tedy pouze slabým stránkám jedince. Vládla totiž myšlenka, že člověk s nižším vzděláním se začlení do společnosti lépe nežli člověk, který nedokáže komunikovat majoritním způsobem (Hrubý, 1999, s.58).

V současnosti se v rámci orální komunikace využívá klinického přístupu. Primární je tedy vhodnou korekcí přiblížit sluchové vnímání co nejbližší normě a využít ho pro rozvoj mluvené řeči. Rozvoj je orientován hlavně na sluchovou výchovu, schopnosti odezírání a řečovou výchovu.

Tato metoda není všeobecně využitelná, ale v případě méně závažných vad nebo velmi účinné korekce je výhodou učit dítě komunikačnímu systému majority. Další výhodou mluvené řeči je, že její mluvená podoba odpovídá grafické. Zná-li člověk mluvenou řeč, je čtení a psaní méně náročné k osvojení (Šedivá, 2006, str.38).

Orální komunikaci je možné doplnit vizuálně-motorickými znaky. V historii byla velmi dlouho preferována čistá forma, která ovšem není obecně vyhovující. V současnosti je sluchová protetika kvalitnější a umožňuje většímu počtu dětí využít zbytky sluchu pro rozvoj řeči orální metodou. V případě potřeby je ale rozvoj běžně podporován vizuálními prostředky.

Řeč bývá doplňována například o cued speech, Frochhammerovou metodou nebo Mund-Hand prstovou abecedou (Krahulcová, 2002, str.29).

#### **4.2.2 Totální komunikace**

Totální komunikace vznikla jako reakce na nedostatky komunikace orální. Někteří absolventi s těžšími formami sluchového postižení, u kterých se primárně rozvíjela schopnost mluvení vycházeli jako funkčně negramotní. Na rozdíl od nich děti z rodin, kde se běžně používal český znakový jazyk byly v této oblasti zdatnější. Orientace na mluvu se tedy přesměrovala na porozumění s využitím všech k tomu potřebným prostředků. Do škol se navrátilo znakování. Totální komunikace byla vnímána nejdříve jako filozofie poté jako metoda.

Totální komunikace vychází z přesvědčení, že člověka nedělá člověkem schopnost mluvy, ale myšlení. Dává důraz na využití senzitivního období vývoje řeči člověka, které končí kolem šestého roku věku. Neslyšící dítě také potřebuje volný čas pro hru a přirozený rozvoj, stejně jako dítě intaktní, a přehnaná intervence ho přetěžuje. Hlavním specifikem této metody je právo naučit se všechny dostupné dorozumívací prostředky a při vzdělávání využívat všech, které jsou pro konkrétního jedince i činnost nejvhodnější (Hrubý, 1999, s.62).

#### **4.2.3 Bilingvální komunikace**

Bilingvální komunikace vychází vývojově z komunikace totální a už podle názvu se jedná o komunikaci dvoujazyčnou. Zatímco totální komunikace klade důraz na znakový národní jazyk, bilingvální komunikace vnímá oba jazyky jako sobě rovné. Vzdělávání probíhá ve znakovém jazyce a mluvený jazyk se vyučuje jako cizí. Děti se tudíž učí mezi jazyky překládat, aby byly schopné se zapojit jak do společnosti slyšících, tak i lidí se sluchovým postižením (Hrubý, 1999, s.63).

#### **4.2.4 Simultánní komunikace**

Simultánní komunikace stojí na principu současného využívání dvou komunikačních prostředků. Tato metoda se v dnešní době už téměř nepoužívá, protože hrozí riziko, že vyučovaný bude mísit dva komunikační prostředky do jednoho. Zároveň tato metoda způsobuje kognitivní přetížení, které neprospívá procesu učení (Krahulcová, 2002, s.33).



## **5 Edukace dětí se sluchovým postižením**

### **5.1 Nástin historie**

Surdopedie je oblastí vzdělávání, ve které se od druhé poloviny dvacátého století odehrálo nejvíce zásadních změn. Dříve jedinou dostupnou možností sluchové protetiky byla sluchadla analogová. Ta ovšem zesilují veškeré přijímané zvuky stejně, a tak u těžších sluchových vad nebyla efektivní. Jedinci tedy využívali Český znakový jazyk a byli zařazováni do speciálních internátních škol. V dobách socialismu bylo ale i ve speciálních školách zakázáno využívání znaků, za účelem klást důraz výhradně na mluvenou řeč. Všeobecné vzdělávání žáků tak bylo opomenuto, protože většinu času věnovali žáci a učitelé právě rozvoji mluvené řeči. V porozumění řeči byli žáci odkázáni pouze na odezírání, které je velmi obtížné, a je nutné si některé hlásky domýšlet. Vlastní mluvené projevy žáků bývaly pro chybějící zpětnou sluchovou vazbu nesrozumitelné, a tak bylo mnoho času věnováno také logopedické péči. Pokroky ovšem nebyly úměrné její vysoké náročnosti (Jungwirthová, 2015, s. 49).

Technický pokrok ovšem zkvalitnil kompenzaci sluchových vad, a zvýšil tak počet jedinců, kteří, přes své sluchové postižení, mohou komunikovat mluvenou řečí. Po roce 1998 byl znakový jazyk ve speciálních školách uznán jako přirozený jazyk a byly doporučovány internáty s neslyšícími vychovateli.

Život lidí s těžkou sluchovou nedoslýchavostí byl velmi komplikovaný, protože mnoho u nich nepoužívalo ani znakování ani mluvenou řeč. V dnešní době je kompenzace kvalitnější a o mnoho více dětí může i přes těžkou nedoslýchavost využívat mluvené řeči (Jungwirthová, 2015, s.50).

### **5.2 Možnosti předškolního vzdělávání**

Vzdělávání dětí se sluchovým postižením je legislativně zakotveno ve školském zákoně (zákon č. 561/2004 Sb.) a vyhlášce o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Z těchto dokumentů vyplývá, že děti mají možnost být vzdělávány v hlavním vzdělávacím proudu ve formě individuální nebo skupinové integrace. Další možností je zařazení do školy pro sluchově postižené.

Do mateřských škol běžně dochází děti ve věku 3-7 let. Ovšem změna školského zákona umožňuje od září 2017 zařazovat do předškolního vzdělávání také děti dvouleté. Ve vývojové psychologii se v období třech let věku mluví o počátečních projevech tendence kontaktu s vrstevníky. V tomto období si děti již nehrají výhradně vedle sebe, ale hra se stává společnou aktivitou. Kromě kontaktu s vrstevníky nabízí mateřská škola nové řečové podněty, hry a činnosti rozvíjející schopnosti a dovednosti dítěte i zkušenost s autoritami (Květoňová-Švecová, 2004, s. 74).

Při rozhodování o volbě konkrétního školského zařízení hraje roli mnoho aspektů. Kromě specifických potřeb vycházejících ze sluchového postižení dítěte, je potřeba zvážit celkové možnosti rodiny, jako je vzdálenost školy, sourozenci, dojíždění apod. Z hlediska školy je potřeba zvážit, jestli využívané komunikační metody jsou vhodné pro komunikační systém, který dítě v běžném životě využívá. I mezi školami pro sluchově postižené najdeme různé postoje k využívání znakového jazyka. Výběr školy s rodinou diskutuje SPC, které může ovlivnit rozhodnutí rodiny také svým postojem k integraci (Jungwirthová, 2015, s.51-53). Vaněčková (1996, dle Květoňová-Švecová, 2004, s.74) považuje za nejvhodnější zařazení do běžné MŠ, protože dítě připravuje na budoucí integraci i zařazení do intaktní společnosti. Konečné rozhodnutí o volbě školy náleží zákonným zástupcům dítěte.

Ředitele příslušné školy zkontaktuje rodina, speciálně pedagogické centrum nebo raná péče. Mohou si domluvit informační schůzku ještě před zápisem do mateřské školy. Věk dítěte se řeší pouze v případě nějaké další komplikace, jinak dítě nastupuje v běžném věku. Úroveň řeči je u dětí se sluchovou vadou posuzována podle doby, po kterou dítě využívá vyhovující kompenzační pomůcky. Využívá-li čtyřleté dítě kompenzační pomůcku 2 roky je v normě, aby jeho mluva odpovídala dvouletému dítěti bez postižení. Dále se probírá forma integrace a konkrétní způsob, jakým ji každá ze zúčastněných osob bude podporovat. Případně lze využít i možnosti asistenta pedagoga (Jungwirthová, 2015, s. 74).

Výběr konkrétní třídy je v kompetenci ředitele školy. Obecně Jungwirthová (2015, s.82-83) považuje za vhodnější menší třídu, kde je méně hluku, učitelka může při mluvení stát blíže k dítěti. Pokud je ovšem menší třída plná dětí se specifickými potřebami, je vhodnější běžná třída, přestože je větší. Vhodnější je vždy klidnější

prostředí, které závisí na osobnosti učitelky a dětí. Učitelka by samozřejmě měla mít potřebné vzdělání, ale daleko důležitější je zájem o dítě a jeho integraci.

Speciální mateřské školy jsou většinou zřizovány při základních školách pro sluchově postižené. Navštěvují je děti od 3 do 6 let, v případě odkladu školní docházky do 7 let. Mateřskou školu navštěvují děti s různým stupněm vady a pedagogové tak musí být seznámeni se současnou úrovní schopností a dovedností dítěte, aby na ně mohly navázat. Proto je nezbytná spolupráce MŠ, SPC a rodiny.

Cíle práce ve speciální mateřské škole se neliší od cílů běžné mateřské školy, pouze na některé z nich klade větší důraz. Květoňová-Švecová (2004, s.75) vyzdvihuje při práci s dětmi se sluchovou vadou navazování komunikace, rozvoj hlasu a řeči, rozvoj zrakového vnímání pro nácvik odezírání, hmatové vnímání, rozvoj motoriky jemné i hrubé, rozvoj grafomotoriky, reedukaci sluchu a další.

Předškolní vzdělávání by mělo probíhat za pomoci speciálního pedagoga, který provádí intervenci v rodině a zároveň rozvíjí komunikaci v MŠ.

## **6 Rytmicko-pohybová výchova**

S hudebními i pohybovými činnostmi se setkáváme jak v předškolním, tak v povinném základním vzdělávání. To dokazuje, že naše společnost přikládá důležitost oběma z těchto oblastí. Hudba i pohyb jsou navzájem přirozeně provázané, a tak se nejen v předškolním vzdělávání běžně vzájemně doplňují. Koncept hudebně-pohybové výchovy jako jednoho celku podporuje toto propojení a využívá přínosů, které z něho vyplývají. Hudba a pohyb společně vytvářejí novou kvalitu (Dvořáková, 2011, s. 56).

Nejvlivnějším hudebním výrazovým prostředkem je rytmus. Lišková (2012, s. 81) uvádí: „Hudba působí na člověka především svým rytmem. Rytmus podněcuje k podupávání nohama, pohupování, ťukání prsty apod.“. Vyvolává v nás touhu zapojit se, a umocnit tak estetický zážitek z písně či skladby. Nejen rytmus, ale i další hudební prostředky, se tak stávají motivátory k pohybu. Nenásilně podněcují člověka pohybovat se v souznění s hudbou, a poznávat možnosti vlastního těla i nové kvality pohybu. Například se lze pohybovat do rytmu, provádět stejné pohyby v různém tempu nebo vyjadřovat melodii dynamičností pohybů (Dvořáková, 2011, s. 61).

V rámci vzdělávání dětí se sluchovým postižením má propojení hudebních a pohybových činností velký potenciál. Ve vnímání hudby běžným způsobem se objevují různá omezení nebo je poslech hudby úplně znemožněn. Rytmus je ovšem vnímatelný i dalšími způsoby, a tím umožňuje dostupnost hudebních činností i lidem s nejtěžšími formami sluchového postižení. Jak uvádí Antonová (2011, dle Hricová aj., 2013, s. 18): „Při práci s rytmem neexistuje ani u preligválně neslyšících jedinců žádné omezení vázané na vrozené sluchové postižení, je potřeba jen zvolit vhodné metody práce.“

Pohyb je jedním z nejpřirozenějších projevů člověka, a zvláště předškolní věk se vyznačuje zvýšenou pohybovou aktivitou. Pohybová výchova se orientuje na rozvoj nelokomočních, lokomočních i manipulačních schopností a dovedností (Dvořáková, 2011, s. 56). Jejím cílem je kultivace pohybového aparátu, schopnost spontánně se pohybovat a nacházet radost z pohybu. Pohybová aktivita má také vliv na psychiku dětí. Fyzická uvolněnost podporuje vyrovnanost dítěte a napomáhá k soustředění (Lišková, 2012, s. 47).

Využití rytmu má mnoho přínosů také v integraci dětí se sluchovým postižením. Rytmus se stává spojovacím komunikačním prostředkem, protože je dostupný a srozumitelný pro slyšící, nedoslýchavé i neslyšící. Rytmus má v tomto ohledu mnoho výhod. Pro činnosti není zapotřebí specifických vloh a nároky na zručnost hráče jsou minimální. Základy jsou natolik jednoduché a dobře osvojitelné, že se každý může zapojit bez předešlé přípravy. Člověk se přirozeně dokáže napojit na rytmus skupiny a tímto prožitkem se kolektiv stmeluje (Matoušek, 2003, dle Hricová aj., 2013, s.11). Při činnostech se využívá hlavně hry na tělo a jednoduché nástroje jako jsou bubny. Hra na tělo je smyslovým podnětem vizuálním i hmatovým, a díky ní člověk dokáže vnímat rytmus celým svým tělem. Na druhé straně hra na bubny rozvíjí motorickou koordinaci, vizuomotoriku, paměť i pozornost. Zároveň dává prostor tvořivosti a působí relaxačně. Hricová (2013, s. 11) doporučuje bubny africké, jejichž zvuky i vibrace jsou dobře vnímatelné.

## 6.1 Hudba a její význam

### 6.1.1 Kvalitativní znaky hudby

Kvalitativní znaky hudby jsou zároveň hudebními výrazovými prostředky. Vyjadřují vlastnosti zvuků v kontextu hudby. Základními vlastnostmi zvuku je jeho barva, síla, výška a délka, na základě kterých, rozeznáváme výrazové prostředky hudby – rytmus, melodii a harmonii. Zmíněné výrazové prostředky mohou být v konkrétních hudebních prvcích různě dominantní (Kantor, 2009, s.134).

#### **Barva zvuku**

Už v prenatalním věku člověk dokáže rozeznávat různé lidské hlasy. Barva zvuku je tvořena kombinací různých parciálních zvuků. Různé kombinace jsou důvodem různorodosti zvuků, které v našem okolí vnímáme. Schopnost rozeznávat konkrétní zvuky nazýváme zvukovou diferenciací a lze ji rozvíjet přímou zkušeností s různými barvami zvuků. Každý člověk preferuje jiné barvy zvuků a není výjimkou ani zvýšená citlivost k různým barvám zvuku.

#### **Síla**

Fyzikálním vyjádřením síly je intenzita a závisí na energii zdroje zvuku. Síla zvuků může mít negativní účinky v případě nadměrného hluku nebo absolutního ticha. Podle Mátejové a Mašury (1992, dle Kantor, 2009, s.135) mají lidé dlouhodobě se pohybující v hlučném prostředí více infarktů, neuróz a více trpí na únavu. Na druhou stranu nedostatek sluchových podnětů může vést k deprivaci a dále psychickým poruchám. Z důvodu schopnosti sluchové adaptace může mít negativní vlivy také zvuková monotonie.

Pro centrální nervovou soustavu je ideální dostatek rozmanitých zvuků, aby člověk stále získával nové zkušenosti o adekvátní hlasitosti v konkrétní situaci, lokace zdroje zvuku apod. Důležitá je i dynamika síly zvuku, která upoutává pozornost člověka ke zvuku. Stejně jako u barvy, i k síle mají lidé individuální preference.

V hudbě má podstatnou roli také ticho, tedy nulová síla zvuku. Dává zvuku prostor, strukturu a význam. Rozvíjí také představivost při očekávání dalšího zvuku a využívá okamžiku překvapení. Síla zvuku při poslechu silně působí na emoce (Kantor, 2009, s.136).

### **Výška tónu**

Výška tónu odpovídá frekvenci akustického vlnění. Běžně se graficky zobrazuje ve formě notace. Vnímání různých výšek tónu se naskrz kulturami liší. Opět se liší i individuální preference, a to už od narození. Kojenec může reagovat podrážděně uslyší-li hlas výškově výrazně odlišný od matčina hlasu nebo jiné pečující osoby. Obecně vysoké tóny vzbuzují napětí a nízké uvolňují (Kantor, 2009, s.137).

### **Délka tónů a tempo**

Délka tónu má úzký vztah k tempu, protože z hudebního hlediska se jedná o rytmické prvky. Změny tempa mají vliv na fyziologické i psychické procesy. Ve většině případů jedinci preferují tempa podobná tepu srdce, tedy 75-100 úderů za minutu. Takové tempo je pro člověka také nejlépe udržitelné po delší dobu. Udržitelnost tempa je menší je-li příliš rychlé nebo příliš pomalé. Situaci stěžuje také fakt, že při takových tempech klesá i pozornost posluchače (Kantor, 2009, s.137).

### **Rytmus**

Slovo rytmus vzniklo z řeckého vyjádření pro pořádek a pravidelnost. Jako jediný výrazový prostředek se může objevit samostatně bez melodie a harmonie a pro tuto práci je také nejpodstatnějším prvkem. Ze všech výrazových prostředků je totiž nejpřístupnější i pro osoby s úplnou hluchotou. Je také stěžejním prvkem pro skupinové hudební činnosti, při kterých se členové nechávají rytmem vést, a společná tvorba pak zní celistvě. Rytmus má projevy hudební i nehudební. Přirozený nehudební rytmus můžeme vnímat na somatické úrovni v tepu srdce, dýchání, spánkových cyklech apod. Podvědomě ho tedy vnímá každý člověk. Skrze jeho nehudební projevy se také lze učit s ním pracovat v hudební podobě. Rytmické činnosti zároveň nejsou náročné na zručnost zúčastněného, jelikož využívají hry na tělo a rytmických nástrojů, se kterými se člověk naučí rychle pracovat.

Z hlediska muzikoterapie by měl zdravý člověk v harmonii s tělesnými a psychickými rytmy, dokázat se přizpůsobit, ale zároveň si udržet vlastní rytmus.

Hudební pohled na rytmus souvisí také s motorikou. Člověk může zvládat rytmus vnímat, ale nemusí být schopný ho zahrát. Rytmus může mít aktivizační účinky, které

vyvolávají touhu se zapojit do hudby například zpěvem, tancem či hrou na nástroj. Tyto rytmy mívají přízvuk na druhou dobu nebo se mohou zrychlovat. Relaxační rytmy mají málo akcentů, tóny jsou v pomalejším tempu a provázané a pocitově vedou k pasivitě. Využívají se například v ukolébavkách. Regulačními rytmy nazýváme veškeré rytmy, které nejsou zařaditelné ani do jedné z předchozích skupin.

Podle Škodové a Jedličky (2003, in Kantor 2009, s.139) rytmické cvičení podporují řečovou reprodukci u mnoha typů narušené komunikační schopnosti.

### **Melodie**

Ve většině hudebních kultur je melodie základní složkou hudby. Jedná se o řadu tónů následujících za sebou, které tvoří určitý celek. Princip celistvosti dává řadě tónů hudební význam. (Franěk, 2005, s.74). Melodie zvyšuje účinky rytmu. Má emociální náboj a dovoluje vnímat i vyjadřovat širokou škálu pocitů (Mátejová, Mašura, 1992, dle Kantor, 2009, s.140). Tento vztah emocí a melodií se projevuje i opačně. Prožívání různých emocí nám může asociovat melodie, které aktuálnímu psychickému stavu odpovídají. Ve spojení se slovy pak vzniká píseň. Bunt (2002, dle Kantor, 2009, s. 140) poznamenává, že člověk je k vnímání melodií velmi citlivý, a již v kojeneckém věku je schopen vytvářet jednoduché melodické sekvence.

### **Harmonie**

Harmonií se rozumí kombinace více tónů nebo melodií v jeden moment. Kombinace tónů může být buď libozvučná, která uvolňuje napětí, nebo nelibozvučná, která napětí vyvolává (Zenkl,2000 dle Kantor, 2009, s.141). Stejným způsobem se dá posuzovat i soubor rytmických variací, které mohou být kompatibilní nebo v opačném případě se budou vzájemně rušit. Z hlediska rytmických činností je to nejnáročnější aktivita, jelikož jedinec musí vnímat svou variaci zvlášť a zároveň být schopný ji zapojit do celku.

## **6.1.2 Hudba v kontextu sluchového postižení**

### **Vnímání hudby**

Podle o Skilleho (Kantor, 2009, s.143) existuje pět způsobů vnímání zvuku. Prvním způsobem je běžné slyšení za přenosu zvuku vzduchem. Kmitající molekuly vzduchu

vytváření tlakové vlny, které stimulují bubínek. Odtud je zvuk veden přes kůstky středního ucha až ke kochlee, ve které jsou stimulovány sluchové buňky (viz. kapitola 2.1). Pro další čtyři způsoby se používá souhrnný termín taktilní zvuk. Tyto čtyři způsoby rozlišují, na jaké úrovni jsou zvukové vibrace vnímány. Kinestetické vnímání je schopnost vnímat vibrace země, které pociťujeme celým tělem receptory ve svalech. Cítit můžeme kroky procházejícího člověka kolem nás nebo pohyby těžkých těles. V rytmicko-pohybových činnostech můžeme vnímat vibrace například při rytmickém dupání. Haptickým vnímáním nazýváme stimulaci nervových zakončení v kloubech. Taktilní vnímání odpovídá schopnostem hmatu. Jsou tak stimulovány kožní receptory. Běžně získáváme zkušenosti taktilním vnímáním při hře na různé hudební nástroje. Posledním způsobem je vnímání prostřednictvím kostního spojení, kterého se využívá na příklad u sluchadel s kostním vedením zvuku.

### **Vlastní hudební tvorba**

Vlastní hudební produkce v rytmicko-pohybových činnostech vycházejí z principů muzikoterapie. Činnost by měla být nezávislá na předchozích zkušenostech a cílem není dosáhnout estetické úrovně. Jak Extraart (2005, dle Kantor, 2009, s. 151) upozorňuje: „Hudba není v muzikoterapii spoutána konvenčními pravidly estetiky, ale slouží jako prostředek pro vzájemnou komunikaci a expresi vnitřních světů.“

V hudebních činnostech se využívají tři prostředky tvorby – tělo, hlas a hudební nástroje.

Za použití pouze vlastního těla jsme schopni vytvořit širokou škálu zvuků. Vlastnosti zvuku si uvědomujeme více způsoby. Vizuálně pozorujeme změny poloh těla, sluchem vnímáme akustické vlastnosti zvuku, a vibrace můžeme vnímat kinesteticky a hapticky. Použitím vlastního těla jako hudebního prostředku, zároveň rozvíjíme jemnou i hrubou motoriku, hmatové schopnosti i sluchovou analýzu (Mátejová, Mašura, dle Kantor, 2009, s.151). Zmíněné činnosti můžeme využít i pro kontakt s druhými, např. tleskáním ve dvojicích. Běžnými způsoby využití těla je tleskání, pleskání, dupání, luskání, klepání prsty do napnutých lící nebo napodobování zvuků rty a jazykem. Existuje mnoho variací těchto činností, a je přínosné, se s nimi seznámit před využíváním hudebních nástrojů (Kantor, 2009, s.152).



Každý člověk má jedinečnou barvu hlasu a jeho emoční prožívání se na hlase projevuje. Požívá-li člověk například negativní emoce, jako je strach nebo úzkost, jeho hlasivky se stáhnou, čímž změní kvalitu hlasu. S tématem sluchového postižení také souvisejí Tomatisovy zákony. Ten upozorňuje, že frekvence, které neslyšíme, neobsahuje poté ani náš hlas. Dojde-li například ke ztrátě sluchu na vyšších frekvencích, člověk ke komunikaci volí řečové frekvence hlubších tónů. Jeden z Tomatisových zákonů obecně vyjadřuje (Sollier, 2004, dle Kantor, 2009, s.152): „Pokud dojde ke změnám ve slyšení, náš hlas se také okamžitě změní.“

Do způsobů hlasových projevů v hudbě patří řeč, kreativní zpěv a zpěv písní. Řeč má několik znaků, které zároveň považujeme za hudební výrazové prostředky. Například práce s tichem, v řeči odmlkami, je výrazovým prostředkem, ale zároveň umožňuje řečníkovi se mezi slovy nadechnout. Proto je stěžejní schopnost správné respirace a hospodaření s množstvím vdechovaného a vydechovaného vzduchu. Využití rytmu, dynamiky a intonace je podstatná pro to, aby řeč nepůsobila monotónně. Pod pojmem kreativní zpěv se skrývá převážně improvizace s melodiemi. Činnost nemá přímo sémantický význam. Jedná se o prozkoumávání různých možností, jakými lze jednoduchá melodie modulovat. Známým hlasovým projevem je také píseň. Jedná se o hudební melodii v kombinaci s textem. Existuje široký repertoár různých písní i hudebních stylů. Pro přínosnou práci s písněmi je tedy podstatné dbát na vhodný výběr. Melodie by měla být zajímavá ovšem ne příliš náročná na vyzpívání. Text by měl odpovídat věku pro jeho plné porozumění (Kantor, 2009, s.153).

Po důkladném seznámení s rytmem i dalším hudebními výrazovými prostředky můžeme začít využívat hudebních nástrojů. Svou rozmanitostí rozhodně přitahují pozornost a každý si může najít nástroj, jemu vyhovující. Prvním krokem je důkladné seznámení se s nástrojem, kdy člověk sám prozkoumává jeho vlastnosti a volně experimentuje s možnostmi jeho využití. Kromě tradičních nástrojů se běžně využívá Orffův instrumentáň. Jedná se o soubor jednoduchých nástrojů jako jsou bubínky, tympány, ozvučná dřívka, dětské činely a mnoho dalších. Využit lze také etnických nástrojů, které jsou netradičně laděné. Jednoduché nástroje si lze vyrobit, čímž se ozvláštní zážitek hry na ně. V případě motorického omezení je možné přizpůsobit velikosti nástrojů nebo jejich úchopy (Kantor, 2009, s.156)

## 6.2 Pohyb a jeho význam

### 6.2.1 Kvalitativní znaky pohybu

Pohyb je možné posuzovat z několika hledisek. Do těch kvantitativních patří například rychlost, směr nebo zrychlení, a mají měřitelné fyzikální parametry. Pro tuto práci jsou ovšem podstatnější kvalitativní znaky. Komplexně jsou uvedeny v následujících osmi oblastech (Měkota a Cuberek, 2007, s.52).

#### **Rytmus**

Jedním z nejdůležitějších znaků pohybu je stejně jako v hudbě rytmus. Rytmičké vzorce najdeme jak ve fázích jednotlivých pohybů, tak i jejich variacích. Předností rytmu je jeho nakažlivost. Tím se stává i komunikačním prostředkem. Pouhý pohled, na v rytmu se pohybujícího sportovce či tanečníka, v nás vyvolává pocit vlastní účasti. Při skupinových činnostech nás společný rytmus motivuje k lepším výkonům a odvádí pozornost od únavy těla (Měkota a Cuberek, 2007, s.53). V pohybu se rytmus projevuje ve čtyřech dimenzích – časové, dynamické, v opakování a v seskupování elementů.

Konkrétní pohybové činnosti se většinou dají rozložit na určité fáze. Rytmus pohybu v čase je vyjádřen délkou trvání jednotlivých fází. V tanci je rytmus pohybů jednoznačný, protože se nechává vést hudebním doprovodem. V jiných sportech je ovšem rytmus pohybů stejně důležitý. Například skok do dálky se dá nejobecněji rozdělit na fázi rozběhu a fázi skoku. Fázi rozběhu tvoří krátké a rychlé kroky a fázi výskoku dlouhý plynulý pohyb. Tyto fáze se samozřejmě dají dále podrobněji rozdělovat. Časový aspekt dále doplňuje dynamičnost konkrétních pohybů. Různé fáze pohybů jsou odlišně akcentovány, tedy je při nich použita různá síla svalových stahů. Stejně jako v řeči rozeznáváme přízvučné a nepřízvučné slabiky, také fáze pohybu jsou akcentované nebo neakcentované. Pohybové vzorce tvoří rytmické celky také opakováním. Obyčejná chůze jakožto základní pohybová činnost je v opakováním jednotlivých kroků. Vázáním pohybů s různým časem trvání, dynamičností i opakováním se vytváří pohybové seskupení. Soubor těchto za sebou jdoucích pohybů opět vytváří rytmické vzorce (Měkota a Cuberek, 2007, s.54).

### **Sdružování pohybů**

Lidské tělo je jeden celek. Pohyb jedné části má vliv na ostatní části těla. Toho se při pohybových činnostech učíme využívat. Například švih nohou vpřed nám může pomoci při výskoku dostat tělo do větší výšky. Centrální částí těla je trup. Jeho rotace, předklon či záklon může napomoci pohybu jednotlivých končetin.

### **Plynulost**

Plynulost pohybu je určitě estetickým aspektem, ale hlavně napomáhá celkovému provedení pohybu. Jednotlivé fáze by měly být provázané a nepřerušované. Plynulost posuzujeme v prostoru pozorováním drah těla. U plynulých pohybů odpovídají oblým křivkám, zatímco dráhy neplynulých pohybů mají ostré úhly. V čase považujeme za plynulé pohyby nepřerušované, které stále pokračují a klidová fáze přichází až po jejich provedení. Pro udržení plynulosti pohybu i při dynamických činnostech je stěžejní naučit se pracovat se svalovým tonem, tedy postupným přechodem z napětí do relaxace svalu a opačně (Měkota a Cuberek, 2007, s.56).

### **Preciznost**

Preciznost pohybu se dá popsat jako jistota v realizaci činnosti. Posuzuje se podle druhu činnosti na zaměření na cíl nebo průběh. V prvním případě se porovnává aktuální výkon s nejlepším možným výsledkem a většinou pro něj existuje přesné objektivní ohodnocení. Preciznost průběhu činností se stává hlavním předmětem pozorování při činnostech, při kterých je průběh pohybu zároveň jejím cílem. Typickým příkladem je tanec. Preciznost se posuzuje po stránce technické a estetické. Tím se do jejího hodnocení dostává subjektivní pohled hodnotící osoby. Precizního provedení je jednodušší dosáhnout při menších pohybech, protože člověk ovládá menší skupinu svalů (Měkota a Cuberek, 2007, s.58).

### **Konstantnost**

Konstantnost pohybu se posuzuje s ohledem na čas i na prostor. Jedná se o přesnost provedení pohybů při opakování (Měkota a Cuberek, 2007, s.56). Nejběžnějším příkladem je chůze. V ideálním případě při chůzi neměníme délku kroků. Konzistentní je i frekvence kroků a práce s těžištěm při přenášení váhy z nohy na nohu.

Obecně se dá konstantnost zhodnotit jako stabilita průběhu činnosti. Pohybové vzorce, které se opakují, mají konstantní podobu. Jsou běžně využívány a bývají automatizovány. Člověk se tedy na jejich provedení nemusí soustředit.

### **Rozsah**

Pohybový rozsah těla jinak nazýváme flexibilitou. Jedná se o prostorovou rozsáhlost pohybu (Měkota a Cuberek, 2007, s.59). Pro každý sport i běžnou pohybovou činnost je vyžadována flexibilita různých částí těla, a také různých úrovní. Pro rozsah je určující stavba kloubů a protažení svalů. V pohybových činnostech je člověk omezen jeho minimálním a maximálním kloubním úhlem. V případě svalů, je možné pravidelným protahováním dosáhnout větší flexibility.

### **Razantnost**

Razantnost pohybu popisuje Schnabel (1998, dle Měkota a Cuberek, 2007, s.61) jako velikost síly vynaložené při provádění pohybu. Ve sportu je podstatná například pro směr ve volejbale, v tenise pro odpal míčku do dostatečné vzdálenosti apod. Náročné je při vynaložení větší síly udržení směru pohybu a také přesné načasování. Pro nalezení ideální velikosti vynaložené síly nám pomáhá i změna akustického efektu. Při vynaložení větší síly bývá i akustický efekt výraznější.

### **Harmonie**

Měkota a Cuberek (2007, s.62) uvádějí: „Harmonie je soulad, úměrnost a vyrovnanost dílčích pohybů.“ Harmonie je estetickým aspektem pohybu, a tím se stává velmi těžce definovatelnou. Jedná se o celkový dojem z pohybu, který má působit celostně a dokonale. K vyvolání harmonického dojmu není nutné využít obtížných prvků, protože hlavním kritériem je celistvost, které lze dosáhnout i využitím prvků jednodušších.

## **6.2.2 Pohyb v kontextu sluchového postižení**

Sluchové postižení způsobuje největší komplikace v oblasti komunikace. Ačkoliv se to na první pohled nezdá, souvisí tato problematika také s vývojem motoriky. Jak uvádí Ilona Bytešníková (2012, s. 141), vývoj řeči je s motorikou ve vzájemné korelaci. Tento

fakt vychází z motorického vývoje. Nejdříve se u dítěte rozvíjí hrubá motorika, na kterou navazuje motorika jemná. Teprve po zvládnutí těchto pohybových vzorců se může správně rozvíjet také grafomotorika a oromotorika. Právě správná oromotorika je předpokladem pro zvládnutí artikulované řeči. V případě nedostatečné zpětné sluchové vazby je schopnost uvědomování si polohy mluvidel stěžejní pro vyvozování hlásek. Také v případě, že dítě komunikuje za využití znakového jazyka, je nezbytné rozvíjet jemnou motoriku, pro správné provedení znaků.

### **Rozvoj hrubé motoriky**

Vývoj pohybových dovedností začíná u postupného osvojování držení těla a jeho ovládnutí. Navazuje přesnější koordinace pohybů a jejich rytmizace v pohybových vzorcích, jako je například chůze. Pohyby hrubé motoriky mohou mít lokomoční charakter, jako zmíněná chůze, poskoky apod., nebo charakter nelokomoční, zahrnující držení těla a jeho různé polohy.

Rozvoj pohybových schopností je ovlivněn faktory genetickými, zralostí centrální nervové soustavy, výživou nebo cílenou stimulací pohybem.

V kojeneckém období dochází k prudkému tělesnému vývoji a poté se tempo zpomaluje. Ve třech letech života by dítě mělo zvládat základní dovednosti jako je lezení, chůze, stoj a běh. Koordinace pohybů se dále zpřesňuje, čímž je umožněn vývoj jemné motoriky (Bytešnicková, 2012, s.141-142).

### **Rozvoj jemné motoriky**

**Jemná motorika** zahrnuje pohyby řízené drobnými svaly těla, při kterých je běžně potřeba zrakové kontroly. Spolupráce zraku a jemné motoriky se nazývá vizuomotorika. Zvládnutí jemné motoriky pak umožňuje rozvoj grafomotoriky, která je stěžejní pro nácvik psaní.

Lipnická (2007, dle Bytešnicková, 2012, s.146) upozorňuje, že vývoj probíhá etapovitě a tyto etapy mají u každého jedince jinou délku trvání. Je proto naprosto běžné, že děti stejného věku jsou na různé úrovni kresby i psaní. Před nástupem do školy se tedy práce v mateřské škole zaměřuje také na grafomotorické činnosti, které uvolňují svaly paže ruky i zápěstí, a seznamují dítě se správným držením psací potřeby.

Rozvoj jemné motoriky předchází rozvoji řeči a má-li dítě nedostatky v jemné motorice, velmi často se objevují komplikace i v řeči (Bytešnicková, 2012, s.146).

### **Oromotorika**

Předpokladem verbální komunikace a srozumitelné výslovnosti je zvládnutá motorika mluvidel. Lechta (2002, dle Bytešnicková, 2012, str.133) popisuje oromotoriku jako mechanický akt, precizně koordinovaný proces jemné motoriky řečového aparátu. Společně s respirací a fonací tvoří podmínky pro rozvoj řeči.

Artikulace hlásek je jeden z nejnáročnějších procesů jemné motoriky. Zahrnuje pohyby jazyka, měkkého patra a práci s čelistním úhlem a tvarem rtů.

Rty mohou být při artikulaci různých hlásek aktivní nebo pasivní. Vertikálními pohyby se pak upravuje velikosti štěrbiny pro vzduchový proud a horizontální pohyby, takzvané protažení do úsměvu, štěrbinu zkracuje nebo prodlužuje. Velikost štěrbiny také ovlivňuje pohyb dolní čelisti, která určuje čelistní úhel.

Dalším artikulačním orgánem je jazyk, který je nejpohyblivějším svalem v celém těle. Svým pohybem mění objem dutiny ústní a vytváří různé překážky pro vzduchový proud. Je potřebná přesnost pohybů, protože i malá změna polohy jazyka může změnit artikulovanou hlásku za jinou, nebo vzniká nesrozumitelný zvuk.

Pomocí zvednutí měkkého patra se oddělí dutina ústní od rezonančních dutin, čímž se utvoří patrohltanový uzávěr. Jeho poklesem dochází k rezonanci dutiny nosní (Lechta, 2002, dle Bytešnicková, 2012, s.133-135).

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **7 Cíl a metodika práce**

Praktická část bakalářské práce se zabývá aplikací rytmicko-pohybových činností v mateřských školách, ve kterých jsou děti se sluchovým postižením vzdělávány. Jedná o běžné MŠ a MŠ pro sluchově postižené.

#### **Výzkumná otázka:**

Jaké jsou zásady pro vytvoření rytmicko-pohybové činnosti, aby byla aplikovatelná v MŠ pro sluchově postižené i v běžných MŠ s integrací?

#### **Dílčí cíle**

- Zjistit, jakým způsobem probíhají pohybové a hudební činnosti v MŠ pro sluchově postižené a MŠ běžných, ve kterých jsou integrovány děti se sluchovým postižením. Autorka vybrala dohromady 4 MŠ - 2 běžné a 2 pro sluchově postižené.
- Na základě získaných informací a odborné literatury sepsat zásady pro přípravu činností rytmicko-pohybové výchovy.
- Dále vytvořit konkrétní blok činností, jehož využitelnost autorka ověří v jedné MŠ pro sluchově postižené a jedné běžné MŠ.

#### **Metodika**

Poznatky o průběhu činností v mateřských školách jsem získávala přímým pozorováním. Volila jsem formu nezúčastněného pozorování, aby má přítomnost co nejméně ovlivňovala průběh činnosti. Zaměřovala jsem se na strukturu a znaky činností, skupinu dětí a celkový průběh. Své poznatky jsem v průběhu zapisovala.

Hodnocení vlastní činnosti v MŠ jsem provedla dvěma způsoby. První bylo určené pro děti a druhé pro přítomnou učitelku mateřské školy. Děti po skončení činnosti hodnotily, jak se jim líbila. Vybíraly mezi třemi možnostmi „nelíbila“ – „nevím/byla průměrná“ – „líbila“. Děti své hodnocení vyjadřovaly postojem těla, které byly předem určeny k vyjádření zmíněných možností hodnocení. Přítomné učitelky se po skončení činnosti vyjadřovaly k průběhu bloku a slovně ho hodnotily.

## **8 Výzkum práce mateřských škol**

Na různých pracovištích probíhají hudební a pohybové činnosti odlišně. Určila jsem tedy pro pozorování několik kritérií, na které jsem se zaměřila. Pozorovaná kritéria jsou u všech pracovišť stejná:

- 1) Typ zařízení**
- 2) Charakter postižení dítěte/děti a jeho kompenzace**
- 3) Počet dětí a věk**
- 4) Využívané komunikační systémy**
- 5) Forma pohybových a hudebních činností**  
(průběh zvlášť/společně, délka, četnost, prostor a další)
- 6) Činnosti**
- 7) Pomůcky**
- 8) Aktivní zapojení dětí (zpěv, hra na tělo, nástroje, pohyb)**
- 9) Prostor pro tvořivost/plnění pokynů**
- 10) Střídání činností, rozmanitost**

### **8.1 MŠ1 pro sluchově postižené**

V mateřské škole jsou vzdělávány děti s různým stupněm nedoslýchavosti, většinou kompenzované sluchadly. Jedno dítě má jednostrannou kompenzaci kochleárním implantátem. Ve třídě je maximální počet 20 dětí a v den pozorování se jich sešlo 11. Tento rok jsou ve třídě děti od 4 do 6 let. Ve třídě jsou 2 učitelky a jedna asistentka pedagoga.

Škola je zaměřená na rozvoj orální komunikace, a tímto způsobem jsou vedené veškeré aktivity. Při činnostech učitelky používají krátké, jasné pokyny (podej, míň, rychleji apod.). Znakování se nevyužívá vůbec, ale všechny učitelky v případě potřeby základy Českého znakového jazyka znají. Pro některé děti je pohodlnější používat znakování, a tak ve volném čase si tak mohou povídat mezi sebou.

Činnosti hudební a pohybové aktivity jsou zařazovány společně. Konají se každý den ve stejný čas a trvají přibližně 40 minut. Všichni společně odchází do tělocvičny,



kteřá se nachází hned vedle třídy, je prostorná a je vybavena různými pomůckami. K dispozici je také piano, které učitelka denně využívá.

### **Činnosti:**

- Do tělocvičny přichází děti postupně z umývárny. Hned po příchodu mají za úkol každý zvlášť prolézt domečkem (=přenosný stan), tunelem a sednout si na lavičku u zdi. Tam děti čekají, dokud se ostatní nedostaví a učitelka mezitím postupně oslovuje děti, hází jim míč a děti ho posílají zpět kutálením. Při oslovování učitelka čeká na oční kontakt a hází se slovem „hop“.
- Společně všichni udělali kruh a zopakovali si 4 básničky s pohybem. Byly to obecně poměrně známé básničky např: „Bum, bum, ratata“ nebo „To jsou prsty, to jsou dlaně“.
- S doprovodem klavíru si potom zazpívaly 3 lidové písničky – „Až já budu velká“, „Cib, cib, cibulenka“ a „Mámo, táto v komoře je myš“. Písničky děti již znaly, takže se snažily zpívat. Stály na místě, ale volně se pohupovaly do rytmu.
- Následovala hudební hra v kruhu, „Zajíček ve své jamce“. Jeden seděl uprostřed, ostatní zpívali a chodili za ruce po kruhu. Nakonec dítě uprostřed vyskočilo a vybralo někoho dalšího, kdo ho vystřídá. Hra se opakovala 4krát.
- Další částí bylo zpívání písniček s pohybem. Začalo se písničkou „Kolo, kolo mlýnský“, pokračovalo „Pásla ovečky“ a „Hlava, ramena, kolena palce“.
- Pustila se písnička z rádia („Rudlo, ty šmudlo“) a všichni pochodovali po kruhu. Obměňovali přitom pohyby rukou. Nejdříve mávali, kroužili pažemi, napodobovali ptáčka apod.
- Po skončení písničky prováděli několik cviků na místě. Nejdříve si ve stoje, s mírně rozkročenými nohama, dali ruce v bok a otáčeli se ze strany na stranu. Pak děti podle pokynů zvedaly kolena nebo natažené nohy, zkoušely položit pravou ruku na levé koleno apod. Dále udělaly vzpor klečmo a napodobovaly kočičku, jak líže mlíčko. Potom se pokoušely udržet rovnováhu, když natahovaly jednu ruku a opačnou nohu. Dále si v sedu natáhly nohy před sebe a snažily se dotknout špiček. Nakonec dělaly

posilovací cviky na zádech opření o lokty, kdy napodobovaly jízdu na kole a stříhání nůžkami. Poslední cviky vymýšlely samy děti, každý měl možnost jeden vymyslet.

- Činnosti zakončily 2 pohybové hry. V první hře byly děti rozdělené do dvou týmů. Každý tým utvořil zástup a měl za úkol si určitým způsobem posílat míč zepředu dozadu. Když se míč dostal k poslednímu, ten ho vzal, běžel před prvního stojícího a míč poslal znovu dozadu. Celý zástup se tak pomalu posunoval kupředu. Děti nejdříve zkoušely míč posílat nad hlavou, pak pod nohama a nakonec stranou. Při druhé hře byl po prostoru rozmístěné polštářky. Děti běhaly po prostoru a když učitelka zhasla světlo, rychle si musely najít polštářek a sednout si na něj. Polštářků bylo vždy o jeden méně než dětí. Ten, kdo si nestihl na žádný sednout, vypadl a šel si sednout na lavičku.
- Na závěr si paní učitelka volala z lavičky každé dítě zvlášť. Tentokrát vždy pošeptala jméno, děti prolezly obručí, kterou držela a řadily se k odchodu u dveří tělocvičny.

**Využité pomůcky:** stan-domeček, tunel, polštářky, míče, obruče, (rádio, klavír)

Z hudebního hlediska děti hlavně zpívaly, hra na tělo ani nástroje zařazena nebyla. Děti ovšem celou dobu využívaly pohyb jako cíl aktivity i jako doprovodnou složku. Při činnostech převážně plnily pokyny a napodobovaly činnost učitelek, měly ale prostor vymýšlet vlastní cviky. Činnosti byly různorodé a ohledně sluchového vnímání se pracovalo s rozmanitými sluchovými podněty – zpěv, klavír, rádio

## 8.2 **MŠ2 pro sluchově postižené**

V současné době jsou ve třídě děti s těžkou nedoslýchavostí kompenzovanou sluchadly a děti s kochleární implantací jednostrannou i oboustrannou. V případě, že MŠ nenaplní třídy dětmi se sluchovým postižením, umožňuje využít volná místa i dětem s jiným postižením. Třidu tedy navštěvují také dvě děti se sociálním znevýhodněním a chlapec s diagnostikovaným autismem. Do třídy dochází 8 dětí ve věku 5-6 let. Pro vysokou nemocnost se na pozorované činnosti spojily dvě třídy a celkem se zapojilo 9 dětí. V každé třídě jsou dvě učitelky.

Mateřská škola je určena pro děti s těžkou formou sluchového postižení a využití ČZJ je pro práci nezbytná. Stále se zaměřují také na orální řeč, ale u některých dětí využívají primárně znakování. Postižení dětí jsou velmi rozmanitá, a tak v komunikaci přistupují ke každému dítěti individuálně.

Čas ani délka aktivit není striktně zakotvena v harmonogramu dne. Činnosti jsou tedy přizpůsobovány konkrétním podmínkám a programu. Pedagogický personál se zaměřuje v rámci plnění řízených činností na individuální práci. Společné pohybové aktivity tedy probíhají při pobytu na zahradě formou jednoduchých pohybových her jako je například hra „Rybičky, rybáři jedou“. Pro obměnu mohou učitelky využít tělocvičnu, kde připravují pro děti různé opičí dráhy. Hudební prvky, převážně ve formě reprodukované hudby z CD přehrávače, využívají učitelky pro získání pozornosti dětí a motivaci pro další činnosti. Na hudbu děti volně tančí. Do činností ve třídě zapojují učitelky také písničky s pohybem.

Kromě třídy probíhají pohybové činnosti také v rámci pobytu na zahradě. Je zde k dispozici velké betonové hřiště, na kterém probíhají řízené pohybové hry. V areálu je také tělocvična, která je využívána v případě nepříznivého počasí.

#### **Činnosti:**

- Děti volně tančily ve třídě na písničku z CD.
- V kruhu se všichni chytili za ruce a při chůzi po kruhu zpívaly „Kolo, kolo, mlýnský“. Na slovo „bác“ všichni skočili do dřepu. Dále napodobovali řezání pilkou, a nakonec si opět stoupli a na místě se zatočili.
- Na písničku „Cib, cib, cibulenká“ děti stály s rukama v bok a pohupovaly se ze strany na stranu. Slovo „maličká“ doprovodily podřepem a napodobovaly chování děťátka. To samé napodobily i po slově „veliká“ vestoje.
- Činnosti zakončily říkankou „Paci, paci, pacičky, to jsou moje ručičky“. Na „paci,paci“ tleskaly do rytmu, poté ručičky ukazovaly před sebou. Prsty přitom střídavě roztahovaly a zavíraly v pěst. To samé prováděly s nohama. „Ťapi, ťapi“ doprovázeli chůzí na místě a pak pleskali rukama o stehna. Následovala část se zapojením znaků z Českého znakového jazyka. Říkanka

dále představuje několik částí těla a vysvětluje k čemu slouží. Děti na části těla ukazovaly a jejich význam vyjadřovaly znaky.

- V rámci pobytu venku děti ještě hráli hru „Na babu“ a „Rybičky, rybáři jedou“.

**Pomůcky:** žádné

Děti se snažily podle jejich možností zapojit do zpěvu i recitace. Dále se zapojovaly také nápodobou učitelčiných pohybů. Prostor pro volný pohybový projev mají při tanci na hudbu. Činnosti podle vysvětlení učitelky běžně neprobíhají v bloku, ale jsou jednotlivě zařazovány do programu dne. V případě, že pozornost dětí upadá a činnost děti přestává bavit, navazuje na aktivitu volná hra.

### 8.3 MŠ1 běžná s integrací

V současné době třídu navštěvuje 20 dětí a vede ji jedna učitelka. Jedná se o věkově smíšenou třídu, takže věk dětí se pohybuje mezi 3 a 6 rokem. Ve třídě je integrovaná pětiletá děvče s jednostrannou kochleární implantací. Na druhém uchu nosí sluchadlo pro kompenzaci středně těžké nedoslýchavosti. Podezření na sluchovou vadu bylo zjištěno již v batolecím věku a vzápětí se začalo se speciální péčí. Při skupinové práci se učitelka ujišťuje, že integrovaná dívka na ní dobře vidí.

Činnosti probíhají společně a navzájem se propojují. Jsou zařazovány každý den po ranní volné hře a trvají přibližně 30 minut. Pro činnosti využívají prostor na koberci ve třídě.

**Činnosti:**

- Činnosti začínaly ranním rituálem „Dobrý den“. První část byla formou písňe a děti na ni chodily za ruce po kruhu. Následovala básnička, při které děti pohybem naznačovaly, koho dnes zdraví – slunce, zem, kameny, zvířata apod. Nakonec se chytly za ruce, opět chodily po kruhu a zpěvem posílaly pozdrav dětem, které dnes nedorazily.
- Děti se v kruhu zastavily a následovala prstová cvičení. Nejdříve měly za úkol spojit palec s ukazováčkem. V rytmu básničky „Čáp sedí pod dubem“ se pak střídavě dotýkaly postupně všech prstů téže ruky. Další prstové cvičení bylo motivované písní „Běžel tudy zajíček“. Děti měly dát ruku

v pěst a zdvihnout ukazováček a malíček. Písničku pak zpívaly, pohupovaly se v kolenou a pokrčovaly zdvižené prsty. Naznačovaly tak stříhání ušima.

- Další činnost byla motivovaná jako výlet za zvířátky. Učitelka hrála na tamburínu a podle tempa jejího hraní chodily děti pomalu nebo běžaly. Když hrát přestala, měly děti za úkol se zastavit a zapózoovat jako socha. Učitelka pak chodila a dotykem oživovala sochy. Děti se tedy měly začít pohybovat a ostatní hádaly, co socha dělá.
- Další činností byla hra na vlak. Děti udělaly zástup za učitelkou a chytily se za ramena. Učitelka představovala mašinu, která se rozjíždí a pomalu opakovala ŠŠŠ-ŠŠŠ. Děti se k ní připojily a všechny do rytmu chodily po prostoru. Tempo se různě zrychlovalo a zpomalovalo.
- V další činnosti děti stále představovaly vlak a opakovaly ŠŠŠ-ŠŠŠ. Tentokrát pracovaly s hlasitostí. Napodobovaly přijíždějící a odjíždějící vlak tím, že postupně přidávaly a ubíraly na hlasitosti.
- Další činností byly hádanky o zvířátkách. Když děti uhodly, měly napodobit dané zvíře.
  - Žába-skoky ze dřepu
  - Jelen-dlouhé skoky
  - Opice-chůze po vnější straně chodidel
  - Slon-napodobení chobotu a dupání
- Následovala pohybová hra „Byl jednou jeden Adam, sedm synů měl“. Děti zpívaly a chodily za ruce v kruhu. Poté někoho vybraly a ten měl vymyslet cvik. Všichni ho pak napodobovaly po celou další část písně.

**Pomůcky:** žádné

Děti se do činností zapojovaly zpěvem a pohybem. Pohyby napodobovaly podle učitelky. Při hře na sochy vymýšlely různé pózy činností a zvířat. Dále ve hře „Byl jest jeden Adam“ vymýšlely různé pohyby, které ostatní opakovaly. Činnosti byly rozmanité a děti se aktivně zapojovaly po celou dobu.

#### 8.4 MŠZ běžná s integrací

Třidu celkem navštěvuje 28 dětí ve věku 5-7 let. V den výzkumu se ve třídě sešlo 23 dětí a při činnostech byla přítomná jedna učitelka. Ve třídě je integrován šestiletý chlapec s jednostrannou úplnou hluchotou. Protože je druhý sluchový aparát funkční, zjistila se přítomnost postižení až v pěti letech.

Z hlediska komunikace se učitelky soustředí, aby k chlapci promlouvaly ze strany slyšícího ucha a při skupinových činnostech se ujistí, že mají chlapce naproti sobě. Případně si ověřují, jestli chlapec porozuměl. Toto opatření se podle učitelek a pracovníků SPC jeví jako v současnosti dostačující.

Pohybové činnosti probíhají denně, po skončení volné hry. Vždy začínají ve stejný čas a trvají přibližně 30-40 minut. Hudební činnosti většinou probíhají ve formě řízené činnosti 2x-3x týdně. Pro pohybové činnosti je využívána polovina třídy s kobercem. Hudební činnosti většinou probíhají na koberci v kruhu nebo děti sedí na židličkách kolem učitelčiných kláves.

##### **Činnosti:**

##### *Pohybové činnosti*

- Činnosti běžně začínají přirozenými cviky. Učitelka hrála na klávesy a děti podle tempa chodily do rytmu po prostoru. Učitelka tempa různě měnila a přidávala další prvky. Děti například vyskakovaly, když uslyšely důrazně zahráný akord. V tempu nakonec došly až na značky, které jsou na koberci nalepené.
- Na značkách probíhaly zdravotní cviky. Učitelka stála naproti dětem, ukazovala a popisovala, jak pohyb provádí. K popisu používala odbornou terminologii postavení těla. V mírném stoji rozkročném s rukama v bok začaly kýváním hlavou dopředu a dozadu. Nejdříve cvik prováděly pomaleji, pak učitelka udávala tempo pohybů slovy „raz-dva“. Ruce pak daly podél těla, a do rytmu se ukláněly ze strany na stranu. Dále měly děti za úkol zvednout před sebe nohu a pod kolenem tlesknout. Nohy střídaly a podle učitelky postupně zrychlovaly tempo. Poté si děti klekly, měly si do rytmu sedat na paty a vracet do výchozí pozice.
- V tureckém sedu následovala básnička s pohybem: „Sedí Váša na trůnu, tuze mu to sluší, nemá ani korunu, ale oslí uši.“

- Cviky na značkách zakončily výskoky snožmo z místa. Nejdříve děti dělaly malé výskoky, pak větší a nakonec největší. Nakonec ještě pochodovaly na místě a zvedaly nohy co nejvýše. Pak pochodovaly a dostaly se tak do kruhu.
- V kruhu začínaly pohybové hry. Učitelka rozpočítala děti, a každý druhý měl udělat krok vpřed. Tak byly vybrány myšky. Ostatní se v kruhu chytily za ruce a udělaly „brány“. Děti v kruhu představovaly lovící kočky. Myšky běhaly po prostoru a různě prolézaly. Kočky říkaly básničku: „Myšky, myšky, běhejte, pochyťat se nedejte, myška málo běhala, do pasti se dostala.“. V tu chvíli kočky zavřely brány a pochyťané myšky se staly večeří. Hra se opakovala 4x a děti se v rolích střídaly.
- Nakonec ještě děti lezly jako zvířátka po čtyřech v kruhu, postupně se unavovaly a lehly si na záda. Následovala přibližně pětiminutová relaxace, kterou učitelka doprovázela příběhem.

#### Hudební činnosti

- Děti si daly židličky do půlkruhu kolem učitelky, která hrála na klávesy. Začaly prodýcháním s nádechem nosem a výdechem ústy. Postupně výdech prodlužovaly a snažily se vzduchový proud nepřerušit. Dále si hrály na vítr, kdy do dýchání zapojily hlas slabikou „fí“. Děti různě přidávaly a ubíraly na síle hlasu podle toho, jestli podle učitelky napodobovaly malí větřík nebo vichřici.
- Dále děti zavřely oči a poslouchaly učitelčinu hru na klávesy. Zároveň hádaly, o jakou písničku se jedná.
- Poté se zazpívaly 2 písničky, které už dobře znaly – „Kolik je na světě očí?“ a „Rampouch“. Při druhé písničce děti tleskaly do slov „sem“ a „tam“, která se zde několikrát opakují.
- Další písničku „Čáry, máry, ententýky, poletíme do Afriky“ zpívaly děti ve stoje a provázely píseň pohybem.
- S klávesovým doprovodem zazpívaly „Máme doma místo psa kytku masožravou“, „Svátek zvířat“ a „Pohádkový les“. Nakonec zpívaly s kytarou písně „Kozel“ a „Kapr“.

**Pomůcky:** žádné

Pohybové činnosti byly zaměřené výhradně na kvality pohybu, jen pohybová hra byla doplněná básničkou. Děti plnily pokyny učitelky nebo dodržovaly daná pravidla her, tvořivé činnosti zařazeny nebyly. Pohybová cvičení byla složená z dětem známých cviků s různými obměnami. Postupně přecházely z přirozených cviků, přes zdravotní k pohybovým hrám a relaxaci.

Při hudebních činnostech děti zpívaly již naučené písně. Některé z nich doplňovaly pohyby vyjadřujícími význam slov nebo písně doprovázely tleskáním. Učitelka obměňovala doprovodné nástroje – klávesy a kytaru.



## 8.5 Tabulka průběhu činností ve vybraných MŠ

	<i>MŠ1 pro SP</i>	<i>MŠ2 pro SP</i>	<i>MŠ1 běžná</i>	<i>MŠ2 běžná</i>
<i>Počet dětí</i>	20	8	20	28
<i>Věk dětí</i>	4-6	5-6	3-6	5-7
<i>Postižení a kompenzace</i>	nedoslýchavost - různé stupně, kompenzace sluchadly, kochleární implantace	nedoslýchavost - těžká, kompenzace sluchadly, kochleární implantace	nedoslýchavost levého ucha- kompenzace sluchadly, kochleární implantace na pravém uchu	jednostranná úplná hluchota, bez kompenzace
<i>Způsob komunikace</i>	orální	orální, ČZJ	orální	orální
<i>Forma pohybových a hudebních činností</i>	společně, propojené	odděleně, ale HČ jsou doprovázené pohybem	společně, propojené	odděleně, občasné zapojení pohybu k písni nebo rytmizace pohybu
<i>Četnost</i>	denně	PČ denně, HČ cca 1x měsíčně	denně	PČ denně, HČ cca 3x týdně
<i>Prostor</i>	tělocvična	třída, tělocvična, venkovní hřiště	třída	třída
<i>Hudební formy</i>	zpěv, piano, reprodukováná hudba	zpěv, reprodukováná hudba	zpěv, klávesy, reprodukováná hudba	zpěv, klávesy, kytara, reprodukováná hudba
<i>Prostor pro tvořivost</i>	vymyšlení cviků	volný tanec na hudbu	vymyšlení cviků a póz při hře na sochy	volný tanec na hudbu
<i>Pomůcky</i>	stan-domek, tunel, polštářky, míče, obruče	žádné	žádné	žádné

(SP= sluchově postižené, PČ=pohybové činnosti, HČ = hudební činnosti)

## **9 Vytvoření rytmicko-pohybové činnosti**

### **9.1 Obecné zásady**

Při tvorbě obecných zásad jsem vycházela z předchozího pozorování a doplňujících komentářů učitelek, které mi o průběhu činností sdělily. Zároveň jsem vycházela z praktických příruček s náměty na pohybové činnosti, hudební činnosti, činnosti pro děti se sluchovým postižením, rytmické a hudebně-pohybové činnosti. Zásady jsem pro přehlednost rozdělila do 4 oblastí.

#### **Z hlediska pohybových činností**

- Každé pohybové činnosti by měly začínat zahřátím těla, aby se předešlo případnému zranění. Vhodné jsou přirozené cviky jako běh, poskoky apod.
- Pro správné provedení pohybu je potřeba zkontrolovat správnou výchozí pozici těla.
- Nutné je střídání aktivizace a relaxace na úrovni pohybů i činností. V rámci pohybů je potřeba se vyhnout přílišnému přetěžování dítěte například dlouhým stojem na jedné noze. Z hlediska činností slouží střídání nejen jako prevence přetížení, ale pomáhá i pro udržení pozornosti dětí.
- Pohyby je dětem potřeba připodobňovat a pracovat s představivostí.

#### **Z hlediska hudebních činností**

- Na začátku činností aktivizujeme sluchový aparát cvičeními na detekci a diferenciaci zvuků.
- Neomezujeme se pouze na zpěv, ale i na rytmizaci, hudební tvorbu a další.
- Dodržujeme zásady hlasové hygieny. Nekřičíme, nenamáháme hlasivky při nemoci apod.
- Výběr písně by měl být adekvátní k věku dětí.
- Neučíme odděleně text a melodii písně. Vhodnými způsoby nácviku jsou metody ozvěny nebo nápodoby.
- Rytmus nejdříve učíme ze známých slov a říkadel. V rámci písní a básní se nejdříve zabýváme rytmem slabik a poté se můžeme zaměřit na metrum, tedy

rytmus dob. Neměly bychom ovšem zkoušet oba způsoby na jedné písni, může to být matoucí.

### Z hlediska propojení v rytmicko-pohybové výchově

- Pro rozpoznání správného propojení existují následující pravidla. Pohyb slouží jako vyjádření hudby nebo jako prostředek pro hudební tvorbu. Druhou možností je, že vnímáním hudby je ovlivňováno provedení pohybu.
- Začátek činností je věnován pohybové a hudební průpravě, aktivizaci pohybového a sluchového aparátu.
- Je přínosné využívat co nejvíce hudebních a pohybových prvků, jako je dynamika, tempo, rytmus, výška tónu a další. Není však vhodně je zařazovat všechny v jeden den, měly by sloužit jako různé obměny.

### Další všeobecné zásady

- Činnosti řadíme od známých k novým.
- Podstatná je vizuální podpora ve formě obrázků a pomůcek nebo pohybu.
- Výhodné je postavení celé skupiny do kruhu, protože na sebe všichni vidí.
- Důležitá je obměna činností, aby aktivity byly zajímavé a nebyly unavující.
- Činnosti by měly být zaměřené na zážitek z průběhu, nikoliv na výkon.
- Důležitý je pocit úspěchu a pochvala.
- Dítě by mělo dostat prostor pro vlastní tvorbu a formování průběhu činností. Neměly bychom činnosti omezovat na pouhé plnění pokynů.
- Pro činnosti je vhodné používat různorodých pomůcek.

## 9.2 Tvorba vlastní činnosti

Výše zmíněné zásady jsem se snažila co nejvíce promítnout do vlastní přípravy. Blok činností jsem tvořila tak, aby byl zajímavý a rozmanitý, ale abych zároveň děti nezahltila přemírou činností a pomůcek. Vytvořila jsem tedy osnovu pro přibližně 40-ti minutový blok, který se dá využít v rámci cvičení nebo řízené činnosti. Nabízí činnosti jednoduše modifikovatelné pro různé básničky i písničky, a tím je lehce přizpůsobitelný

jakémukoliv tématu. Zároveň jsem využila pěti pomůcek, u kterých se domnívám, že jsou přínosné pro práci s dětmi se sluchovým postižením.

Blok byl motivovaný na jarní témata, jelikož jeho realizace probíhala v měsíci březnu. Začíná hrou na vítr a déšť. Následuje přivolávání sluníčka písní a radovánky zvířátek, těšících se z krásného počasí. Při závěrečné relaxaci vnímáme příjemný jarní vánek.

### **1) Rituál**

V mateřských školách se s rituály běžně pracuje. Každá škola může mít jiné a mohou být zařazovány různě během dne. Je tedy možné je zapojit i na začátku těchto činností, protože tím zajistíme, že začínáme činností, kterou všichni velmi dobře znají. Zároveň je to prostor pro zaujetí pozornosti celé skupiny dětí.

### **2) Aktivizace sluchových funkcí**

Začala jsem pohybovou hrou, která pracuje s tichem a zvukem. Děti musí zaměřit pozornost na sluchové podněty a reagovat na ně podle předem domluvených pravidel. Rozvíjí se tím schopnost detekce zvuku. Poté jsem připojila druhý zvuk s jinou domluvenou reakcí a děti zaměřovaly pozornost na vlastnosti zvuku. Rozeznáváním dvou různých zvuků pracovaly se schopností diferenciací.

Pomůcky: Tamburína

- *Děti se pohybují po prostoru a učitelka provází chůzi slovem, kterým evokuje atmosféru procházky za slunečného dne. Zabouchá-li učitelka prudce do tamburíny, naznačuje tím dešťovou přeháňku. Děti se tak musí schovat do domečku, za který můžeme považovat roh místnosti nebo může být znázorněn například provazy na zemi, obručemi apod. Dále můžeme přidat chrastění tamburínou znázorňující vítr. Na tento signál se musí každý chytit něčeho pevného jako je nábytek atd. Zvukové signály nepravidelně střídáme a děti na ně příslušně reagují.*

### **3) Aktivizace pohybového aparátu**

Navazujeme na téma větru. Každé dítě dostane pruh izotermické folie a na něžnou hudbu se pohybuje po prostoru. Aktivita slouží pro uvolnění těla a uvědomování si pohybu. Díky folii, která šustí a vlaje, děti experimentují s různou kvalitou pohybu těla. Hudba pohyb doprovází a motivuje.

Pomůcky: pruhy izotermické folie, reprodukováná hudba (Uhlíř, Svěrák – „Chválím tě, země má“)

- *Na něžnou hudbu se děti volně pohybují po prostoru a experimentují s fólií. Poté co necháme dětem prostor samostatně poznávat, můžeme reagovat na jejich nápady a vyzkoušet si je společně. S fólií můžeme vlát nahoře, dole, dynamicky, plynule, vyhazovat ji a chytat apod.*

#### **4) Rytmická cvičení, doprovod známé písně rytmičnými prvky**

V této činnosti je rytmus hlavním prvkem. Vítr přivál mrak, začíná pršet a my rytmicky napodobujeme déšť hrou na tělo. Postupně zkusíme 3 různé rytmy. První rytmus vychází ze slabik slov, aby děti začínaly nejjednodušším prvkem. Poté se tempo rytmu se zpomaluje a zároveň přibývá na dynamičnosti.

- *S dětmi napodobujeme bouřku, která přichází a pak odchází. Používáme rytmickou hru na tělo následovně:  
Opakujeme tiše slova PR-ŠÍ-PR-ŠÍ a v rytmu slabik třeme o sebe dlaně. Rytmus odpovídá čtyřem stejně dlouhým dobám s důrazem na první době. Poté začíná pršet víc a padají velké kapky. Střídavě pleskáme rukama o stehna a říkáme slovo KA-PE na první a třetí dobu. Nakonec přichází bouřka a hrom. Ten ztvárníme skokem na obě nohy, současným plesknutím rukou o stehna a zvoláním slova HROM. Ten se ozývá na každou první dobu a další tři tiše čekáme. Bouřka pak odchází a z kapaní přechází na jemné pršení až ustává úplně.  
Tímto způsobem poté doprovodíme píseň „Prší, prší“. Má 2 sloky a včetně repetic 12 veršů. První sloku tedy bouřka přichází a rytmy měníme po 2 verších. V případě druhé sloky postupujeme stejně jen s ustávajícím deštěm.*

#### **5) Popěvek s pohybem, tvorba hudebního doprovodu a modifikace písně**

V této jediné činnosti jsem nepoužila známou píseň ze dvou důvodů. Chtěla jsem si sama vyzkoušet nácvik nové písně a zároveň se v ní lépe pracuje s hudebními obměnami. V případě známé písně člověk více přiklání k původní, známé podobě.

Budu používat spíše termín popěvek, vzhledem k jeho délce. Jednalo se pouze o 4 verše básničky, kterou jsem znala z předchozí praxe. Tu jsem propojila s melodií písně „Pět minut v Africe“ od P. Jurkoviče a J. Žáčka. Děti se s popěvkem seznamovaly společně s doprovodným pohybem a metodou ozvěny. Každý verš jsem tedy zazpívala,

ukázala pohyby a děti vzápětí opakovaly. Po několika opakování jsem začala zpěv doprovázet na ukulele. Ukulele je velmi praktické, protože děti mohou tempo písně také vidět na pohybu ruky. Zároveň svou velikostí mi dovolovalo alespoň naznačovat provázející pohyby písně.

Děti pak doprovázely hrou na tělo. Nejdříve nejjednoduššími prvky, následně složitějšími, a nakonec samy vymýšlely další způsoby. Je možné hrát rytmus písně, který odpovídá slabikám slov nebo metrum, které odpovídá dobám písně. Nikdy bychom ale v jedné činnosti neměly používat obě možnosti. Pro mladší děti je jednodušší rytmus podle slabik.

Poté doprovázely zpěv jednoduchým nástrojem. Zvolila jsem skládací harmoniku z tvrdého papíru ve formátu A3. Když děti drží složenou harmoniku za jeden konec a druhým koncem bouchají o dlaň druhé ruky, ozývá se rachotivý zvuk. Hlasitost zvuku odpovídá síle papíru. Kromě obyčejné čtvrtky jsem vyzkoušela papír na akvarel, který vyvozuje zvuk výraznější. Ve třídě o velkém počtu dětí by zvuk mohl působit až rušivě. Na druhou stranu by mohl být vhodnější u dětí s těžší formou sluchového postižení.

Nakonec jsme pracovaly se čtyřmi obměnami popěvku. Pro ty jsem si připravila obrázky zvířat, která připodobňovala charakter obměny.

Ve chvíli, kdy děti budou zvyklé na tento způsob práce, je možné rozdělit je do dvou skupin a každé skupině určit jinou obměnu. Začínající skupina zazpívá první polovinu popěvku s vlastní obměnou a pokračuje druhá skupina s obměnou jinou.

- Nácvik písně s pohybem  
*Vyšlo slunce, zasvítilo, (kruhový pohyb pažemi, ze dřepu do stoje)*  
*na nebi se otočilo. (otočit se na místě)*  
*Každá kytká maličká, (úklony stranou se zdviženými pažemi)*  
*radost má ze sluníčka. (poskoky na místě)*
- Doprovod hrou na tělo
  - *Tleskáme a poté pleskáme o stehna metrum popěvku.*
  - *Tleskáme střídavě před a za tělem. Poté střídavě pleskáme o pravé a levé stehno.*
- Doprovod s nástrojem  
Pomůcky: papírová harmonika

- *Nejdříve se učíme správně držet harmoniku. Vezmeme ji složenou za jeden konec a máváme nad hlavou jako s vějířem.*
- *Poté zkusíme bouchnout koncem harmoniky o dlaň druhé ruky tak, aby se při úderu složila úplně. Tím se ozve zvuk.*
- *Doprovázíme popěvek boucháním o dlaň, stehna, zemi apod. Děti mají možnost vymýšlet nové způsoby.*
- **Obměny**  
*Pomůcky: obrázky myši, lva, želvy, zajíce*
  - *Děti stále pokračují se hrou na skládací harmoniku.*
  - *Zkusíme 4 obměny v rámci hlasitosti a tempa popěvku. Děti motivujeme obrázky zvířat, kterými dětem přibližujeme podobu konkrétní obměny. Z hlediska hlasitosti zpíváme a hrajeme tiše jako myši a hlasitě jako lvi. Pokračujeme pomalým tempem, jako je chůze želvy, a rychlým, jako je skákající zajíc.*

## **6) Píseň jako motivace ke zdravotním cvikům**

Pro doprovod zdravotních cviků jsem vybrala písničku „Krávy, krávy“ ve formě reprodukováné hudby z CD. Píseň má 7 slok, z nichž každá představuje jedno zvíře. To posloužilo jako motivace k 7 cvikům, pro které bylo dostatek času díky častým repetičím v písni.

- *Na píseň „Krávy, krávy“ provádí děti zdravotní cviky motivované zvířaty v jednotlivých slokách. Každá sloka začíná otázkou na řeč konkrétního zvířete. V této části se děti pohupují v kolenou, otáčí se ze strany na stranu na ostatní děti a krčí rameny, že „neví“. Každou sloku pak provádí jiný cvik.*
  - *Krávy – stoj mírně rozkročný, ruce spojené nad hlavou, úklony hlavy ze strany na stranu i zepředu dozadu (kravský zvon)*
  - *Kočky – stoj mírně rozkročný, kruhy pažemi střídavě vpřed (škrábání)*
  - *Pejsci – stoj mírně rozkročný, ruce v bok, otáčení vzad směrem za rameno (otáčení za ocasem)*
  - *Hadi – spojené ruce, krouživými pohyby vytahování těla ze dřepu do výponu (lezení hada)*

- *Kapři – leh na břicho, zvednutí všech končetin nad podložku a uvolnit (plácání)*
- *Žáby – výskoky z dřepu (žabí skoky)*
- *Němé tváře – napodobení zvířete podle vlastního výběru*

### **7) Pohybové hry s písni**

Pohybové hry jsem ozvláštnila využitím chrastícího náramku z těstovin, který si mohou vyrobit i samy děti. S jeho využitím mohou děti vytvářet hudební doprovod rytmickými pohyby, které náramek rozezná. V první hře se využívá píseň „Kočka leze dírou“ s rytmickou chůzí. Děti hází kostkou, upravenou pro tuto hru. Na každé straně je zvíře představující způsob, jakým lze zpívat a pohybovat se. Používanými termíny jsou protiklady pomalu/rychle (želva/zajíc), tiše/hlasitě (myš/lev) a malý/velký (mravenec/slon). Poslední dvojice určuje primárně pohyb, dvě předchozí pohyb i zpěv. Zobrazení odpovídá obrázkům využitým v činnosti s písničkou o slunci. Jako další hru lze také zařadit hru na sochy s využitím chrastícího náramku jako doprovodu k hudbě.

- *Děti zpívají píseň „Kočka leze dírou“ a rytmicky se pohybují se po kruhu. Podle melodie postupně přecházejí ze dřepu do vzpřímené chůze a naopak. Do rytmu u toho chrastí náramkem. Jedno dítě pak hodí kostkou a pohyb a zpěv se musí změnit podle výsledku na kostce.*
- *Hra na sochy je jedna z nejznámějších her v MŠ. Děti tančí po prostoru a chrastí náramkem. Když se hudba pozastaví musí se zastavit i pohyb všech dětí. Děti se mohou jen zastavit v prostoru nebo vytvořit sochu podle vlastní fantazie.*

### **8) Relaxace**

Na konec činnosti lze zařadit také relaxaci. Děti leží na zádech a se zavřenýma očima vnímají tíhu svého těla. Relaxaci doprovodíme klidnou hudbou, můžeme znovu využít šustivé fólie a navodit tak atmosféru lehkého jarního vánku.

## **10 Realizace činností v praxi**

Do obou MŠ jsem přišla brzy ráno, abych se s dětmi seznámila a zapamatovala si jejich jména. V obou mateřských školách byly děti komunikativní a během ranního programu mne mezi sebe přijaly. Neměla jsem tedy problém s tím, že by stud před cizím člověkem ovlivňoval jejich spolupráci při činnostech.



## 10.1 MŠ1 pro sluchově postižené

Ve třídě se ten den sešlo 15 dětí a do činností se zapojily také 2 učitelky. V rámci zahájení denním rituálem měly děti hned po příchodu prolézt tunelem, domečkem a posadit se na lavici. Paní učitelka pak každému hodila míč a každým se znovu pozdravila. Poté jsem začala s vlastními činnostmi. První hru na detekci zvuku děti zvládaly. Některé děti ovšem potřebovaly zároveň vidět, že na tamburínu hraji. Nejdříve jsem zdvihala ruce nad hlavu, pak postupně zkoušela hrát za zády. Bylo nutné hrát na tamburínu do té doby, než všechny děti zareagovaly. Je možné, že některé se spíše orientovaly podle ostatních než podle slyšeného zvuku. Všechny ale reagovaly poměrně pohotově. Při sluchové diferenciaci bubnování a chrastění sem si všimla 3 dětí, které se orientovaly více podle reakcí ostatních.

Izotermická folie byla pro děti velmi zajímavá a okamžitě s ní začaly pobíhat po prostoru a prudce mávat. Původní motivace hudbou a slovem k plynulému pohybu se nepodařila. Po chvíli jsem tedy reagovala na činnosti, které iniciovaly děti. Běhaly jsme po prostoru, kroužily pažemi apod. K tomu se připojily všechny děti.

Při rytmických cvičení jsme rytmus několikrát opakovaly, než se všichni sjednotily. Rytmus PR-ŠÍ-PR-ŠÍ a KA-PE děti zvládaly dobře. Pouze při rytmizaci HROMU byly nedočkavé, tak začínaly vždy o něco dříve. Propojení s písní některým dětem pomohlo udržet rytmus, jiné naopak začaly být v rytmu nejisté.

Nácvik popěvku bylo potřeba několikrát zopakovat. Děti se nejdříve zapojovaly pohybem, posléze také zpěvem. Děti se stále dívaly a mně nebo paní učitelky a činnost napodobovaly podle nás. Díky přítomnosti učitelek jsem mohla hrát na ukulele. V případě, že bych činnost vedla sama, musela bych pohyby provádět společně s dětmi celou dobu. Na práci s harmonikou a obměnami děti reagovaly podle pokynů. Ke konci činnosti už bylo znatelné, že začínají projevovat zájem o jiné věci, proto usuzuji, že činnost byla poměrně dlouhá.

Na písničku „Krávy, krávy“ reagovaly děti, že ji znají a do cvičení se zapojily aktivně. Bylo potřeba zřetelně a nahlas říkat, o jakém zvířeti bude další sloka, aby děti věděly, co napodobujeme.

Při pohybových hrách děti chápaly rozdíly v pohybování i zpěvu. Některé napodobovaly pohyby dospělých. Několik z nich samo rozpoznalo podle výsledku na

kostce, jak má pohyb vypadat a samy ho tak prováděly. Ke konci písni často zrychlovaly, aby mohly opět házet kostkou.

Činnosti jsou běžně zakončovány hrou na vyřazování, aby se děti postupně řadily na lavičky před odchodem. Zvolila jsem tedy vyřazovací podobu hry na sochy, kterou děti dobře znaly. Relaxace neproběhla z časových důvodů a do činností ve školce zařazována nebývá. Z toho důvodu, že děti relaxaci v tomto smyslu neznají, a v činnostech měly potřebu zrakové kontroly, si nejsem jistá, jestli bych byla schopná relaxaci provázet.

## 10.2 **MŠ1 běžná s integrací**

Ve třídě se sešlo 18 dětí a činnost opět začínala rituálem. Každé ráno si přeji dobrý den. Začínají částí s písničkou, při které se drží za ruce a chodí do kruhu. Následuje básnička s pohybem, při které děti zdraví zemi, zvířata apod. Poté jsem navázala se svým blokem. Učitelka se nezapojila, ale činnosti pozorovala a byla připravená v případě potřeby asistovat.

Při první činnosti děti reagovaly pohotově a samy mi také sdělily, že podobnou hru hrávají. Držela jsem tedy tamburínu za zády a celkově jsem činnost o několik opakování zkrátila.

Když děti dostaly folie, zkoušely s nimi vlát a šustit, převážně ale stály a čekaly, co se bude dít. Začaly jsme tedy společně a ve chvíli, když jsme vyzkoušely několik způsobů, jak s foliemi vlát a experimentovat, začaly děti přidávat nápady vlastní.

Při rytmických cvičení napodobování deště stačilo 3x rytmus zopakovat a děti se sjednotily. Rytmizace při slově HROM byla opět nejobtížnější, protože děti měly 3 doby čekat. Začala jsem tedy do těchto tří dob říkat pomocné slovo „če-ká-me“ a děti se opět sjednotily. Ve chvíli, když jsem s pomocným slovem přestala, dokázaly ještě dvakrát rytmus udržet samy. Integrované děvče zvládalo všechny tři rytmické prvky a zároveň opravovala svou kamarádku stojící vedle ní. Při propojení rytmů s písni bylo potřeba zpomalit tempo zpěvu, abychom rytmus sjednotily.

Pro nácvik popěvku s pohybem stačily 3 opakování metodou ozvěny a jeden společný nácvik. Při doprovázení na ukulele jsem tedy nepotřebovala asistenci učitelky, protože děti si popěvek i pohyb pamatovaly. Stačilo jim sledování náznaků pohybů,

kteře jsem u hraní zvládala. Při hraní na harmoniku opět potřebovaly ukázkou několika možností hraní a poté začaly vymýšlet vlastní.

Píseň „Krávy, krávy“ byla pro děti známá. Cviky napodobovaly podle mých pohybů. V poslední sloce měly za úkol předvést oblíbené zvíře. Nejdříve se nezapojovaly, ale když jsem znovu zopakovala, jaká zvířata v písni byla, vzápětí si vybraly.

Při pohybové hře děti aktivně házely kostkou a hádaly, jaký výsledek padne další hod. Konec popěvku zrychlovaly a věnovaly pozornost opět kostce. Na konci hry mne děti upozornily, že nepadl ani jednou slon, tak jsme si ho i přesto nakonec vyzkoušely.

Z časových důvodů bylo potřeba blok zkrátit. Protože děti hru na sochy běžně ve školce hrají a v první realizaci neproběhla relaxace, zvolila jsem na zakončení právě relaxaci. Děti ležely na zádech se zavřenýma očima a poslouchaly hudbu. Já jsem se po chvíli připojila a začala relaxaci provázet slovem. Zároveň jsem chodila kolem dětí a s vlající folií evokovala vánek. Děti se pak postupně zvedaly a odcházely na svačinu.

## **11 Hodnocení realizace**

### **11.1 Děti**

Do veškerých činností se zapojily všechny děti. Po celou dobu spolupracovaly a samy vymýšlely další možná využití pomůcek. Na konci činnosti měly možnost ohodnotit, jestli pro ně činnost byla zábavná. K hodnocení jsme využily 3 stupně. Když děti činnost nebavila, podřeply. Když je bavila, zvedly ruce nad hlavu. V případě, že se nedokázaly rozhodnout nebo jim činnost přišla průměrná, stály s rukama v bok. V MŠ pro sluchově postižené z 15 dětí zvedlo ruce deset a pět stálo s rukama v bok. V běžné MŠ z 18 dětí zvedlo ruce 12 a ostatní stály s rukama v bok. Integrované děvče stálo s rukama nad hlavou. Podle učitelky jsou obecně hudební činnosti její oblíbené.

Je ovšem potřeba vzít v úvahu, že některé děti se mohly stydět vyjádřit, že je činnost nezaujala. Je možné, že neporozuměly, že mají práci samy hodnotit. Zároveň jejich hodnocení mohlo být ovlivněno kamarády nebo většinovým názorem.

### **11.2 Učitelé MŠ**

Učitelka z MŠ pro sluchově postižené zhodnotila činnost jako zajímavou a v praxi využitelnou. Ve vlastní praxi by však v jeden den využila méně pomůcek a pracovala by s nimi déle. Děti pomůcky zaujaly, ale z hlediska harmonogramu připravených činností

nebylo možné se nějakou činností zabývat déle. V běžné praxi by dala větší prostor pro experimentování s jednou pomůckou. Stejně tak by pracovala v činnostech s popěvkem, která zahrnovala více podobných činností za sebou. Ocenila připravené pomůcky a pro svou práci si ofotila obrázky zvířat a obrázky z hrací kostky.

Učitelka z běžné MŠ ocenila celkovou podobu bloku, zejména postup od jednoduššího ke složitějšímu a různorodost činností. Upozornila mne, že jsem u některých činností zapoměla stát naproti integrovanému děvčeti tak, aby na mne dobře viděla. Ocenila připravené pomůcky, zvláště hrací kostku a chrastící náramek. Využitím kostky děti určují podobu činnosti. Náramek učitelku zaujal svou jednoduchostí, že si ho mohou děti vytvořit samy. Zároveň přirozeně motivuje k pohybu.

## **12 Shrnutí a závěr**

Pozorování činností proběhlo ve všech plánovaných mateřských školách. V každé ze zmíněných škol se prvky rytmicko-pohybových činností vyskytovaly. To poukazuje na přirozenou provázanost hudby a pohybu. Podoba i míra využívání těchto činností se v různých školách lišily. Zároveň musíme brát v úvahu, že výsledky pozorování nemohou poskytnout komplexní představu o způsobu práce na těchto pracovištích. Zachycují spíše příklady činností, kterými jsou dětem hudební a pohybové zážitky zprostředkovány. Mohou tedy sloužit jako inspirace pro pedagogy mateřských škol a všechny další, kteří s dětmi se sluchovým postižením i dětmi intaktními pracují.

Zpětná vazba realizace rytmicko-pohybových činností byla ve skrze pozitivní. Děti spolupracovaly a působily, že je činnost zaujala. Průběh činností se ovšem lišil. V MŠ1 pro sluchově postižené začaly děti experimentovat s pomůckami, jakmile je dostaly. Pokaždé když dostaly novou pomůcku, dostaly tedy před připravenou činností prostor pro zkoumání jejich vlastností. Poté se do připravených aktivit všechny děti zapojovaly bez problému. Rytmus pohybů či hraní na nástroje bylo potřeba vícekrát opakovat, než se všichni sjednotili. V některých činnostech se úplné sjednocení nepodařilo. Ovšem na základě toho, jak se děti v přesnosti rytmických pohybů postupně zdokonalovaly, se dá předpokládat, že při častějším zařazení těchto činností do programu by sjednocení dosáhly.

V MŠ běžné s integrací se děti zapojovaly se zájmem. Podle učitelky jsou rytmicko-pohybové činnosti zařazovány do programu velmi často a zároveň písničky z bloku pro ně byly známé. Je tedy možné, že právě to bylo důvodem, že s dětmi nebylo zapotřebí prvky mnohokrát opakovat. Při práci s pomůckami nejdříve vyčkávaly, jaká bude připravená činnost, a poté vymýšlely další způsoby, jak pomůcku využívat. Integrovaná dívka se zapojila do všech činností a zvládala je bez obtíží.

Musíme brát v úvahu, že realizace proběhla pouze na dvou MŠ a v každé pouze jeden den. Svou roli mají také další vlivy, jako je aktuální psychický i fyzický stav dětí, zkušenost dětí s podobnými činnostmi a další. Není tedy možné podle výsledků realizace předpokládat reakce dětí na jiných pracovištích, ani odlišovat reakce dětí z MŠ pro sluchově postižené a MŠ běžné s integrací.

Obě učitelky zhodnotily činnosti jako podnětné a v praxi využitelné. Samozřejmě je nutné, aby činnosti byly přizpůsobovány potřebám dětí v konkrétním zařízení. Je

možné použít jednotlivé činnosti i celý blok. V případě použití celého bloku by ho autorka doporučila o 1-2 činnosti zkrátit, protože ani v jedné MŠ se nepodařilo ho z časových důvodů uskutečnit kompletně. Zároveň při posledních činnostech klesala aktivita a pozornost dětí.

Realizace bohužel nemohla proběhnout na pracovišti, ve kterém se ke komunikaci využívá Českého znakového jazyka. Autorka totiž jazyk neovládá, a tudíž nemohla s dětmi činnosti ověřovat. Z pozorování v MŠ2 pro sluchově postižené je ovšem patrné, že rytmicko-pohybové činnosti jsou zařaditelné i na takovýchto pracovištích. Přestože jsou podle učitelek rytmicko-pohybové činnosti zařazovány spíše sporadicky, zapojovaly se do nich děti se zájmem a poměrně úspěšně. Blok vytvořený v této práci, by zde nemohl být aplikován komplexně. Do programu by bylo potřeba zapojit nejdříve jednodušší činnosti a opakovat spíše kratší aktivity častěji.

Jelikož se rytmicko-pohybové prvky běžně v mateřských školách objevují, je jejich propojení přirozené a může být velmi přínosné. Při adekvátním přizpůsobení potřebám dětí mohou být obohacující i zajímavé jak pro děti se sluchovým postižením, tak i pro děti bez postižení.

### **13 Literatura**

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.

D'ANDREA, Floriana, 1998. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování: hry a cvičení pro děti od 5 do 10 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-232-7.

DVOŘÁKOVÁ, Hana, 2011. *Pohybové činnosti v předškolním vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Raabe. ISBN 978-80-86307-88-6.

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

HOROVÁ, Ladislava, 2014. *Ve školce je bezva*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0649-1.

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

HRICOVÁ, Lenka. Andrea MIKOTOVÁ a Jana PADĚLKOVÁ, 2013. *Rytmus jako most mezi dvěma světy: informační materiál k možnostem inkluzivního vzdělávání smíšených skupin slyšících lidí, lidí se sluchovým postižením a lidí s hluchoslepotou*. Brno: knihovnicka.cz. ISBN 978-80-263-0298-8.

HRUBÝ, Jaroslav, 1998. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu 2.díl*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 80-7216-075-3.

HRUBÝ, Jaroslav, 1999. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu 1.díl*. Vyd. 2. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 80-7216-096-6.

JUNGWIRTHOVÁ, Iva, 2015. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0944-7.

KANTOR, Jiří. Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER, 2009. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2846-9.

KRAHULCOVÁ, Beáta, 2002. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0329-2.

KULHÁNKOVÁ, Eva, 1999. *Písničky a říkadla s tancem: náměty pro pohybovou výchovu dětí od 3 do 10 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-306-4.

KULHÁNKOVÁ, Eva, 2000. *Hudebně pohybová výchova: metodická příručka pro hudební výchovu ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-437-0.

KULHÁNKOVÁ, Eva, 2006. *Taneční hry s písničkami: od 4 let do 9 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-108-5.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, 2004. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-063-8.

LEJSKA, Mojmír, 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-7.

LIŠKOVÁ, Marie, 2006. *Hudební činnosti v předškolním vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Raabe. ISBN 987-80-87553-65-7

MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina, 2014. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5034-7.

PANSKÁ, Svatava, 2013. *Aplikované pohybové aktivity osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3655-5.



POTMĚŠIL, Miloň, 2015. *Osobnost dítěte v kontextu vady sluchu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4729-2.

PŮSTOVÁ, Zuzana, 1997. *Psychomotorický vývoj sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-022-2.

ROUČKOVÁ, Jarmila, 2006. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-158-1.

ŠEDIVÁ, Zoja, 2006. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-232-2.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Alena TICHÁ, 1999. *Lidové písničky a hry s nimi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-323-4.

### **Zákony a vyhlášky**

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č 423/2008 Sb., o znakové řeči

Zákon č. 48/1997 Sb., o veřejném zdravotním pojištění

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

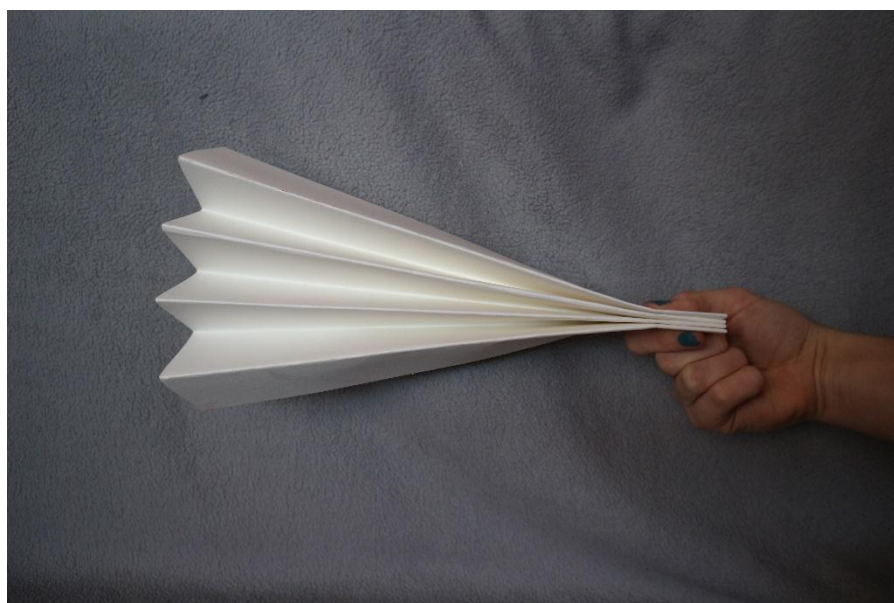
## 14 Přílohy

### POUŽITÉ POMŮCKY

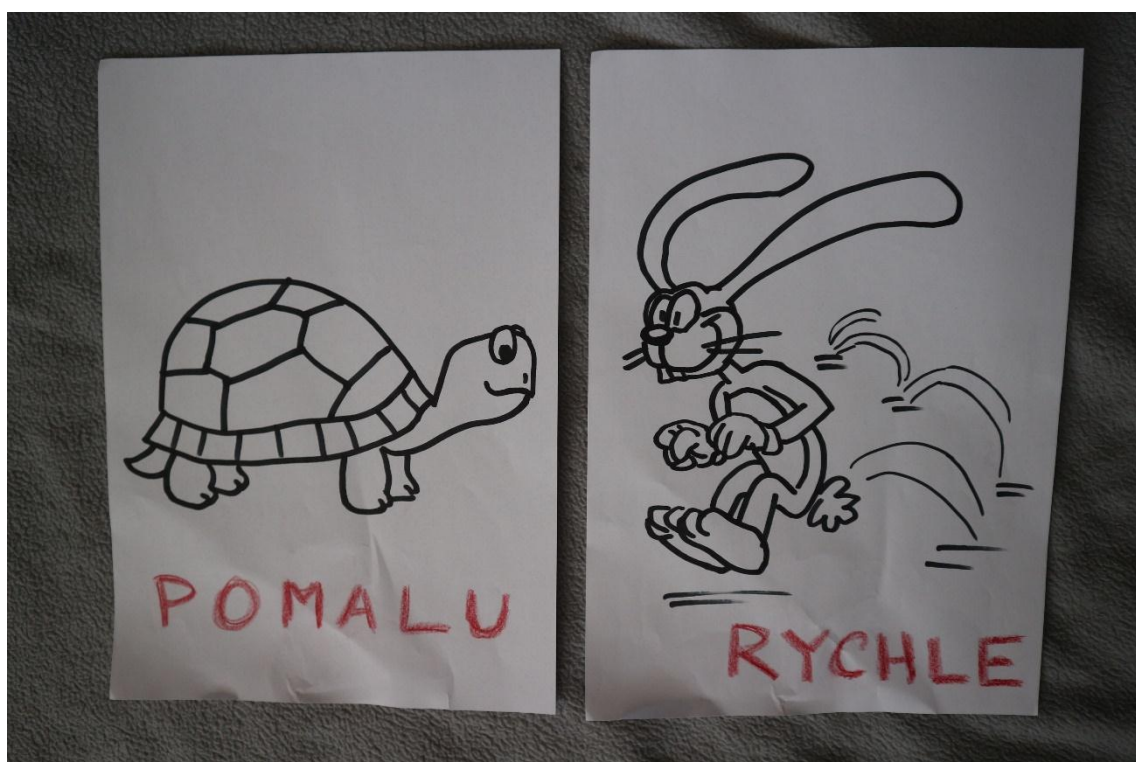
1. Izotermická folie – ustřižený pruh



2. Harmonika ze čtvrtky/papíru na akvarel



3. Vizualizace kvality hudební tvorby a pohybu



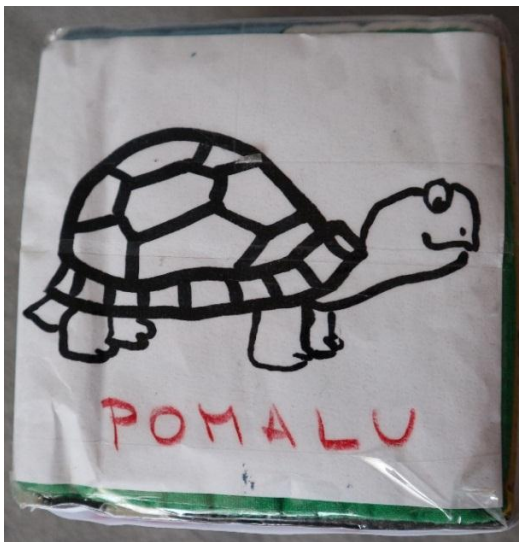
#### 4. Hrací kostka



Měkká kostka, chrastící při pohybu



Podoba upravená pro činnosti



Strany hrací kostky

## 5. Chrastící náramek



## PÍSNÍČKY a BÁSNÍČKY

### Z MŠ1 pro sluchově postižené

- Bum, bum, ratata,  
čert buší na vrata.  
A hromuje třesky  
plesky  
a svolává hrom  
a blesky,  
že je rohatý,  
taky chlupatý.
- To jsou prsty,  
to jsou dlaně,  
mýdlo s vodou patří  
na ně.  
A po mýdle dobré  
jídlo  
a po jídle zase  
mýdlo.
- Až já budu velká,  
bude ze mne selka.  
Přijte k nám, já vám  
dám,  
plný krajáč mléka.
- Cib, cib, cibulenka,  
mak, mak,  
makulenka.  
Když jsem byla  
maličká,  
chovala mě matička.  
A teď když jsem  
veliká,  
musím chovat  
Jeníka.
- Táto, mámo  
v komoře je myš,  
táto, mámo  
v komoře je myš.  
Pustíme tam  
kocoura,  
on tu myšku  
vyšťourá.
- Zajíček ve své jamce  
sedí sám, sedí sám.  
Ubožáčku, co je ti,  
že nemůžeš skákat?  
Chutě skoč, chutě  
skoč a vyskoč!
- Kolo, kolo mlýnský,  
za čtyři rýnský.  
Kolo se nám  
polámalo,  
mnoho škody  
nadělalo.  
Udělalo bác!  
Vezmeme si hoblík,  
pilku,  
budem si hrát ještě  
chvilku.  
Až to všechno  
spravíme,  
ták se zatočíme.
- Pásla ovečky  
v zeleném háječku,  
Pásla ovečky  
v černém lese.  
Já na ní dupy dupy  
dup,  
ona zas cupi, cupi,  
cup.  
Houfem ovečky  
seberte se všecky,  
houfem ovečky  
seberte se.
- Hlava, ramena,  
kolena, palce.  
Kolena, palce,  
kolena, palce.  
Hlava, ramena,  
kolena palce.  
Oči, uši, pusa, nos.

## Z MŠ2 pro sluchově postižené

- Kolo, kolo mlýnský,  
za čtyři rýnský.  
Kolo se nám  
polámalo,  
mnoho škody  
nadělalo.  
Udělaló bác!  
Vezmeme si hoblík,  
pilku,  
budem si hrát ještě  
chvilku.  
Až to všechno  
spravíme,  
ták se zatočíme.
- Cib, cib, cibulenka,  
mak, mak,  
makulenka.  
Když jsem byla  
maličká,  
chovala mě matička.  
A teď když jsem  
veliká,  
musím chovat  
Jeníka.
- Paci, paci, pacičky,  
to jsou moje ručičky.  
Ťapy, ťapy, ťapičky,  
to jsou moje  
nožičky.  
Ručky, aby dělaly,  
nožky, aby běhaly.  
Očka, aby viděla,  
ouška aby slyšela.  
Pusinka je na papání  
a nosánek na  
čuchání.



### MŠ1 s integrací

- Dobrý den, dobrý den, pojdte všechny děti ven!  
Dobrý den, dobrý den, ať je krásný celý den!  
Kdo je z dětí dneska tady, zazpívá si s chutí s námi.  
Dobrý den, dobrý den, ať je krásný celý den!  
Dobrý den, slunce, dobrý den, nebe, dobrý den, země, dobrý den, kameny, rostliny a stromy.  
Dobrý den, zvířátka ušatý a beránci rohatý,  
dobrý den, ptáci, co v povětší létáte, ryby, co ve vodě plavete, a děláte malé vlny a velké vlny.  
Dobrý den Ty, dobrý den já.  
A kdo tady s námi není, tomu pošlem pozdravení.  
Dobrý den, dobrý den, ať je krásný celý den!
- Čáp sedí pod dubem,  
Hraje karty s holubem.  
Holubička pláče, že jí sněd koláče.
- Běžel tudy zajíček, houpy, houpy.  
Nesl pytel žemliček, houpy, houpy.  
Počkej na mě, zajíčku, houpy,houpy.  
Dej mi jednu žemličku, houpy, houpy.  
Běžel zajíc přes kopec, houpy, houpy.  
udělal kotrmelec, houpy,houpy.
- Byl jest jeden Adam, sedm synů měl.  
Nejedli, nepili, jenom takhle dělali.

## MŠ2 s integrací

- Pan král sedí na trůnu,  
na hlavě má korunu.  
Plášť zapnutý  
knoflíčkem,  
v ruce žezlo  
s jablíčkem.

- Kolik je na světě očí?  
kolik je na světě  
snů?  
kolik se koleček  
točí?  
kolik je nocí a dnů?

Toho i toho je  
mnoho,  
lidí a věcí a jmen.  
Jediné slunce je  
jedno,  
a to když vyjde, je  
den.

Kolik je na světě  
školek?  
kolik je na světě  
škol?  
Kolik je kluků  
a holek?  
Kolik je šlapacích  
kol?

Toho i toho je  
mnoho,  
toho i toho je moc.  
Jediné slunce je  
jedno  
a to když zajde, je  
noc.

- Rampouch sem,  
rampouch tam,  
cinká a já  
poslouchám  
rampouch sem,  
rampouch tam

a já poslouchám.  
Cinkání rampouší  
znělku na mě  
vyzkouší  
rampouch sem,  
rampouch tam,  
ani nedutám.

- Čáry, máry,  
ententyky,  
poletíme do Afriky.  
Přidrže si čepice ...  
Hop! a už jsme  
v Africe:

Lvi a lvice pod  
palmami  
hrozitánsky špulí  
tlamy,  
loví myši v oáze,  
přibývají na váze.

Sloni troubí písně  
sloní,  
až nám z toho  
v uších zvoní,  
vytrubují zvesela  
jako správná kapela.

Pštrosi mají krásné  
peří,  
pyšně si ho  
nakadeří,  
kýchneš-li však  
nablízku,  
strčí hlavy do písku.

- To je zmatek, když  
zvířata mají svátek.  
To je zmatek, to jsou  
mi věci.

Kočky dělají psi  
kusy,  
psi se zase kočkují.  
Paví očka v akváriu  
vzájemně se  
očkují.  
Všecko je dnes  
povoleno,  
když maj svátek  
zvířata.  
Všude voní trus  
a seno,  
doupata jsou  
vyhřátá.

- Hádej, hádej,  
kampak půjdem  
dnes?  
Čeká na nás  
pohádkový les.

Kdopak by se vlka  
bál?  
Půjdem ještě trochu  
dál.  
K perníkové  
chaloupce,  
Vede cesta do  
kopce.

Hádej, hádej...

Rákosníček,  
vodníček,  
Hlídá si svůj  
rybníček.  
Čípak jsou ty  
korálky?  
Přece víly Amálky.

- Byl jeden pán  
ten kozla měl.  
Velice si  
s ním rozuměl.  
Měl ho moc rád,

opravdu moc.  
Hladil mu fous  
na dobrou noc

Jednoho dne  
se kozel splet.  
Rudé tričko  
pánovi sněd.  
Když to pán zřel,  
zařval je-jé.  
Svázal kozla  
na koleje.

Zapískal vlak,  
kozel se lek.  
To je má smrt,  
mečel mek mek.  
Jak tak mečel,  
vykašlal pak  
rudé tričko,  
čímž stopnul vlak.

- Na rybníce jsou  
velké vlny,  
dělají se od přírody.  
Kapr ten je opatrný,  
nevystřčí čumák  
z vody.

Šplouchy, šplouchy,  
štika žere mouchy.  
Žbluňky, žbluňky,  
a kapr meruňky.

Nevylézej kapře  
milý,  
je tam velké vlnobití.  
Chlupy vodě se  
naježily  
a mohl by ses  
utopiti.