

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

2022

Markéta Glosová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ

Bakalářská práce

Markéta Glosová

**Hudební činnosti dětí předškolního věku
v mateřských školách pro sluchově postižené**

Olomouc 2022

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

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci *Hudební činnosti dětí předškolního věku v mateřských školách pro sluchově postižené* vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce a uvedla všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

vlastnoruční podpis autora

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych tímto poděkovala svému vedoucímu práce Mgr. BcA. Pavlu Kučerovi, PhD. za čas, rychlost a trpělivost, kterou mi věnoval, a hlavně rady a odbornou pomoc, které mi při psaní mé práce poskytl. Také bych chtěla poděkovat paním učitelkám z MŠ pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí a Olomouci, které se zapojily do mého výzkumu a poskytly mi svůj čas k realizaci rozhovorů.

OBSAH

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Osoba se sluchovým postižením	9
1.1 Klasifikace sluchových poruch a vad.....	10
1.2 Komunikace osob se sluchovým postižením.....	12
1.2.1 Orální komunikační systémy	12
1.2.2 Vizually motorické komunikační systémy.....	15
2 Systém výchovně-vzdělávací péče v ČR	17
2.1 Integrace v mateřských školách běžného typu	18
2.2 Mateřské školy pro sluchově postižené.....	19
2.2.1 Rámcový vzdělávací program pro sluchově postižené v MŠ.....	24
3 Hudební činnosti.....	26
3.1 Hudební činnosti v RVP pro předškolní vzdělávání	27
3.2 Hudba u osoby se sluchovým postižením	27
3.3 Rytmus a jeho vnímání u osob se sluchovým postižením.....	32
PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
4 Cíl a metodologie výzkumu.....	35
4.1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	36
4.2 Analýza rozhovorů	37
4.3 Analýza výsledků výzkumu	47
4.4 Závěr praktické části	50
Závěr.....	52
Seznam bibliografických citací	53
Seznam internetových zdrojů	56

Seznam obrázků	58
Seznam zkratk	59
Seznam příloh	60

Úvod

Tématem bakalářské práce jsou hudební činnosti dětí předškolního věku v mateřských školách pro sluchově postižené. Už od dětství jsem byla hudbou doprovázena. Navštěvovala jsem hodiny klavíru a později mě hudba doprovázela při tanci společenských tanců. Dodnes ji nejvíce využívám jako prostředek k uvolnění a ke zlepšení nálady. V průběhu studia jsem se začala více zajímat o osoby se sluchovým postižením, hlavně o jejich kulturu. Zajímalo mne, jak mohou vnímat hudbu, jestli někdo hraje na hudební nástroj nebo tančí. Vzpomněla jsem si i na své dětství v mateřské škole, které bylo provázené písničkami, říkankami a básničkami. Chtěla jsem zjistit, co děti se sluchovým postižením dělají v mateřských školách. Měla jsem možnost se setkat s dětmi se sluchovým postižením na praxích a pochopit, že hudba pro ně může znamenat to stejné jako pro mě, i když třeba v jiných formách.

Teoretická část je složena ze tří kapitol. V první kapitole jsou popisovány termíny jako osoba se sluchovým postižením, neslyšící/ Neslyšící, rodina s dítětem se sluchovým postižením a také stále se ještě vyskytující pojem „hluchoněmý“. V další části se objevují druhy sluchových vad. Dále jsou v první kapitole charakterizovány komunikační systémy osob se sluchovým postižením, orální a vizuálně motorické. Druhá kapitola, která popisuje systém výchovně-vzdělávací péče v ČR, se věnuje možnosti vzdělávání dětí se sluchovým postižením. Je zmíněna integrace do běžné mateřské školy a vzdělávání v mateřských školách pro sluchově postižené. Kapitola obsahuje popis všech mateřských škol pro děti se sluchovým postižením v ČR. Poslední kapitola v teoretické části se dotýká hudebních činností, které jsou podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání zahrnuty do obsahu vzdělávání dětí se sluchovým postižením. Část této kapitoly se věnuje samotnému sluchovému analyzátoru a jakými cestami dochází k přenosu zvuku. Co je to zvuk a čistý tón. Věnuje se i pojmům jako je hudební paměť a hudební vlohy. V této části se také vyskytují názory a zkušenosti osob se sluchovým postižením a jejich vnímání hudby. V poslední části této kapitoly je více popsán rytmus, jakožto časová dimenze hudby. Je v ní zmíněno více druhů vnímání rytmu a také využití rytmu u dětí se sluchovým postižením při rozvoji řeči.

Praktická část bude obsahovat výzkumné šetření za pomoci kvalitativního výzkumu, metodou polostrukturovaného rozhovoru. V praktické části budou stanoveny hlavní

a dílčí cíle práce. Výzkumnými vzorky budou pedagogové mateřských škol pro sluchově postižené. Na základě dat budou vypracovány přehledy hudebních činností, které jsou součástí obsahu vzdělávání v mateřských školách pro sluchově postižené.

Cílem této práce je poukázat na důležitost hudebních činností v mateřské škole, které nepředstavují jenom hru na hudební nástroj či zpěv. Upozornit na vnímání hudby u dětí se sluchovým postižením, které je jiné než u slyšící společnosti, ale stejně důležité. Zmapovat hudební činnosti, které jsou vykonávány v mateřských školách pro sluchově postižené.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Osoba se sluchovým postižením

Pojmenování jedinců se sluchovým postižením není vždy jednoznačné a dochází k častému nedorozumění či chybné terminologické záměně. Termínem „osoba se sluchovým postižením“ chápeme obecné označení pro jedince, který trpí různou velikostí ztráty sluchu. Mezi další obecný termín bývá řazen i „osoba s vadou sluchu“. Tyto obecné termíny nám už nedokážou zachytit velké rozdíly mezi těmito osobami jakou je velikost vady sluchu (např. lehká nedoslýchavost), kdy daná vada vznikla (např. prelingvální nedoslýchavost), k jaké kulturní a jazykové menšině se hlásí (neslyšící, Neslyšící) apod. (Hrubý, 1999).

Pojem „ohluchlý“ zahrnuje osoby, které ztratili sluch v průběhu svého života. Pokud dojde k ohluchnutí po alespoň částečném ukončení základního vývoje jazyka a řeči, komunikace se slyšícími nebude vykazovat takové problémy, jako u osob, které ohluchli v nejranějším věku (Hrubý, 1999; Suralová, 2003).

Pojem „nedoslýchavý“ zahrnuje osoby s různým stupněm nedoslýchavosti – lehká až těžká nedoslýchavost. U osob s nedoslýchavostí dochází ke zhoršení sluchu oproti běžné populaci, ne však k jejímu úplnému vymizení (Hrubý, 1999).

Podle Hrubého (1999, s. 47) je *„úplná hluchota, ke které dojde před vytvořením řeči, je jediné zdravotní postižení a asi jediná vnější podmínka vůbec, která vede k tomu, že se člověk stává členem kulturní a jazykové menšiny“*. Uživatelé znakového jazyka chtějí být označovány za Neslyšící (s velkým písmenem), protože se považují za jazykovou a kulturní menšinu. Komunitu spojuje jak jejich společný jazyk, tak jejich specifická kultura a společenství Neslyšících. Do komunity Neslyšících se řadí nedoslýchaví, ohluchlí, uživatelé znakového jazyka, slyšící děti neslyšících rodičů a někteří tlumočníci. Neznamená to však, že mezi Neslyšící musí automaticky patřit všichni sluchově postižení (Hrubý, 1999; Langer, 2013a).

Pojem „hluchoněmý“ je nesprávné označení osob se sluchovým postižením, které se místy, i v dnešní době, používá. Toto označení bylo až do poloviny 20. století, hojně používáno především učiteli sluchově postižených, kvůli zdůraznění závažnosti postižení sluchu a následné naučení orální řeči (Hrubý, 1999). Podle Sováka (2000, s. 116) je pojem

„hluchoněmota“ „těžká vývojová vada mezilidské komunikace ve složce impresivní (hluchota) a ve složce expresivní (němota)“. Nelze obecně nazývat všechny sluchově postižené za hluchoněmé, i přes to, že příčinou hluchoněmoty je závažné postižení sluchu, které vede k nepřirozenému rozvoji řeči (Langer, 2013a).

V posledních letech je tendence upřednostňovat označení „osoba se sluchovým postižením“ nikoli „sluchově postižená osoba“. Toto označení jasně volí na první místo oslovení osoby a teprve až na druhém místě označuje jeho stav (Langer, 2013a).

Do skupiny osob se sluchovým postižením se řadí i dítě se sluchovým postižením, které je už od útlého věku zbaveno možnosti dorozumívat se mluvenou řečí, která je hlavním způsobem předávání informací ve slyšící společnosti. Dítě se sluchovým postižením je kvůli absenci sluchového vjemu ochuzeno o rozvoj mluveného jazyka. Mnohem přirozenější se pro něj stává přijímat informace prostřednictvím vizuálně-motorického komunikačního systému – znakový jazyk. Tento model funguje jen u dětí, které se narodily v neslyšící rodině, v níž je běžným komunikačním prostředkem právě znakový jazyk. Dítě se sluchovým postižením se rodí převážně slyšícím rodičům, kteří znakový jazyk většinou neovládají, proto je důležité včas určit komunikační prostředek v rodině (Souralová In Renotiérová, 2003).

Důležitou a neopomenutelnou skupinou, která je v kontaktu s dětmi se sluchovým postižením, jsou jejich rodiče. Rodiče dětí se sluchovým postižením, kteří sami většinou sluchovou vadu nemají, čelí velké změně, která jim vstoupila do života. Změna se může týkat způsobu rodinné komunikace; ztrátou času, díky nově vzniklým povinnostem; ztrátou přátel, kteří nebudou adekvátně sdílet své strasti se svými dětmi; stěhování se kvůli blízkosti škol pro sluchově postižené apod. (Hrubý, 1999).

1.1 Klasifikace sluchových poruch a vad

Dle speciálně pedagogického pohledu lze klasifikaci sluchových poruch a vad dělit podle tří hledisek:

- velikost sluchové ztráty,
- místo vzniku sluchové poruchy,
- doba vzniku sluchové poruchy.

Velikost sluchové ztráty ovlivňuje schopnost jedince vnímat zvuky z okolního

prostředí. Hlasitost (kvantita) zvuků vyskytujících se v prostředí člověka je uváděna v decibelech (dB) a je vyjádřena stupnicí od 0 do 140 dB (Langer, 2013a).

Klasifikace dle Světové zdravotnické organizace (World Health Organization) z roku 1980 dělí velikost sluchové ztráty na normální sluch (ztráta do 25 dB u dospělých, do 15 dB u dětí), lehká sluchová porucha (ztráta 26–40 dB u dospělých, 16–40 dB u dětí), střední sluchová porucha (ztráta 41–55 dB), středně těžká sluchová porucha (ztráta 56–70 dB), těžká sluchová porucha (ztráta 71–90 dB), úplná ztráta sluchu – hluchota (ztráta nad 90 dB) (Langer, 2013a).

Dle místa vzniku sluchové poruchy rozlišujeme periferní poruchy, pod které spadají převodní poruchy, percepční vady, smíšené poruchy a centrální vady. **Převodní porucha** se vyznačuje poškozením mechanismu převodu mechanické energie v zevním nebo středním uchu (zevní zvukovod, bubínek, řetěz kůstek až po oválné okénko včetně). Samotná převodní porucha nemůže způsobit úplnou hluchotu, protože percepce je zachována pomocí kostního vedení zvuku. Poškození z oblasti nervové (senzoneurální) je význačné pro **percepční vady**. Jedná se o poruchu funkce Cortiho orgánu v hlemýždi (kochleární vady sluchu) nebo narušení sluchové dráhy ve sluchovém nervu (suprakochleární vady sluchu). Percepční vady jsou velmi často ireverzibilní vadami (nezvratné) a mohou způsobit úplnou ztrátu sluchu i přesto, že převodní aparát funguje bezchybně. **Smíšené poruchy** vznikají kombinací percepční a převodní vady. **Centrální vady** jsou komplikované patologické vady v podkorovém a korovém systému sluchové dráhy (sluchové centrum) (Langer, 2013a; Hložek, 2012).

Z hlediska doby vzniku sluchové poruchy rozlišujeme prelingvální sluchovou poruchu a postlingvální sluchovou poruchu. Prelingvální sluchové poruchy vznikly v rozmezí 4–7 let věku dítěte, tedy před ukončením základního vývoje jazyka a řeči. Tento fakt neumožňuje nebo omezuje osvojení si mluveného jazyka. Postlingvální sluchové poruchy vznikly po ukončení základního vývoje jazyka a řeči. Jedinec má osvojený mluvený jazyk a řečové dovednosti (Langer, 2013a). Krahulcová (2002) uvádí i hereditární (dědičné) a kongenitální (vrozené) sluchové poruchy.

Sobotková (in Květoňová-Švecová, 2004) zdůrazňuje význam včasného odhalení sluchové vady v raném věku dítěte. Včasným odhalením sluchové vady může dojít k včasnému stanovení systematického intervenčního programu, který se týká nejen dítěte se sluchovým postižením, ale také celé rodiny. Časný intervenční program se pokládá za

základ pro rozvoj neslyšících dětí a jejich rodin a za první krok v pozdější školní úspěšnosti. Pomůže rodičům s výběrem komunikačního systému nebo s výběrem předškolního vzdělávání.

1.2 Komunikace osob se sluchovým postižením

Ve většině případů je právě komunikace každodenním problémem neslyšícího člověka. Překážky se objevují jak v elementární komunikaci na ulici, v obchodech, na úřadech, tak i v definování sebe sama za pomoci jazyka (Antonova, 2011).

Zákon č. 348/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči v § 1 (úvodní ustanovení) v odst. 2 říká: *„Neslyšící a hluchoslepé osoby mají právo svobodně si zvolit z komunikačních systémů uvedených v tomto zákoně ten, který odpovídá jejich potřebám. Jejich volba musí být v maximální možné míře respektována tak, aby měly možnost rovnoprávného a účinného zapojení do všech oblastí života společnosti i při uplatňování jejich zákonných práv.“* Antonova (2011, s. 54) zmiňuje další možnosti, kdy se neslyšící mohou vyjádřit ke slyšící společnosti: *„umělecká tvorba je určitě jednou z řečí, která Neslyšícímu umožňuje překročit práh prokleté němoty a promluvit ve společnosti slyšících – promluvit volně, zároveň srozumitelně a být pochopen“.*

Antonova (2011) uvádí „neslyšící děti většinou nepocítují absenci sluchu, ale nedostatek plnohodnotné komunikace“. Právě díky sluchovému postižení vzniká u dítěte komunikační bariéra. Jediným způsobem, jak této bariéře zabránit, je zabezpečení optimálního vývoje jazyka (Langer, 2013b).

1.2.1 Orální komunikační systémy

Mluvená řeč

Základním komunikačním prostředkem majoritní společnosti je mluvená řeč. Její zvládnutí je považováno za základní podmínku úspěšné socializace do společnosti. Z čehož vyplývá, že u osoby se sluchovým postižením dochází k obtížím v socializaci a integraci do slyšící majoritní společnosti, kvůli smyslové bariéře, která brání spontánně rozvíjet řečové kompetence (Langer, 2013b). Dle Krahulcové (2002) je mluvená řeč (orální řeč) u osob se sluchovým postižením předmětem diskusí a sporů. Na jedné straně ukazují slyšící populaci odmítající mluvenou řeč osob s těžkým sluchovým postižením,

kteřá je pro ně příliš těžká a nepřirozená. Na druhé straně popisuje především slyšící odborníky zabývající se výchovou a vzděláváním, sociální rehabilitací sluchově postižených, kteří zdůrazňují důležitost mluvené řeči, jako předpoklad zvládnutí národního jazyka a psané podoby jazyka. Mluvená řeč je tedy považována za účinnou, ale ne za pouze jedinou komunikační formu, která by rozvíjela pojmotvorný proces, tvorbu slovních forem myšlení, zvládnutí psané podoby národního nebo většinového jazyka (tamtéž).

U dětí se sluchovým postižením je vývoj mluvené řeči obvykle **opožděný** (u nedoslýchavých dětí), **přerušovaný** (při ztrátě sluchu od určitého věku) nebo **omezený** (především u těžce sluchově postižených dětí) (Langer, 2013b)

Podle Krahulcové (2002, s. 71–72) se charakteristika vývoje řeči odvíjí od „stupně sluchového postižení; přítomnosti nebo absence dalšího postižení; věku a dosaženého stadia vývoje řeči, kdy sluchové postižení vzniklo; exogenních sociálních faktorů stimulačního rodinného prostředí z hlediska úspěšné nebo neúspěšné obousměrné komunikace; časné diagnostiky a časného startu speciální rehabilitační péče, ovlivněné rodinnou výchovou, později od kvality rehabilitační péče a spolupráce s rodinou“.

U osob se sluchovým postižením se vyskytuje narušení ve všech fázích řečové produkce (respirace, fonace, artikulace) i v jednotlivých jazykových rovinách (lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické, foneticko-fonologické a pragmatické) (Langer, 2013b).

Dýchání (respirace) v průběhu mluvení u osob se sluchovým postižením se projevuje větší spotřebou dechu, nedostatečnou plynulostí a koordinací mezi vdechem a výdechem, častým přerušování výdechu (výdechová křivka je odlišná), hlasité dýchání. Mezi hlavními projevy tvoření hlasu (fonační projevy) patří kolísání tónové výšky i síly hlasu, monotónnost hlasového projevu, změna barvy hlasu a časté hlasové vady. Výslovnost (artikulace) se u osob se sluchovým postižením projevuje specificky změněnou artikulací téměř všech vokálů a konsonantů. Další obtíže ve výslovnosti jsou spojené s respirací a fonací (Krahulcová, 2002; Langer, 2013b).

Čtení a psaní

Dalším komunikačním prostředkem majoritní společnosti je čtení (recepce) a psaní (produkce) mluveného jazyka. Čtení a psaní mluveného jazyka se nabízí jako vhodná forma komunikace s neslyšícími, protože není přímo odkázána na využívání sluchu.

Tento komunikační prostředek však není možné využívat jako plnohodnotnou komunikaci s neslyšícími kvůli jejich nedostatečné funkční gramotnosti. Funkční gramotnost se rozumí efektivní využívání psaných/tištěných informací, přičemž základem je gramotnost formální, kdy dojde k rozpoznávání jednotlivých písmen, skládání je do slov a slova do vět. Kvůli znemožnění spontánního a přirozeného osvojení mluveného jazyka u dětí se sluchovým postižením, dochází k jejich nedostatečné jazykové kompetenci v mluveném jazyce. Slyšící děti se začínají učit číst a psát ve věku, kdy je ukončen základní vývoj jazyka a řeči a již mají znalosti zvukové formy jazyka. Děti se sluchovým postižením se díky logopedické péči (již ve třech letech) dostávají do kontaktu se psanou formou mluveného jazyka ve chvíli, kdy ho ještě nemůžou ovládat (Langer, 2013b; Komorná, 2008).

Předpokladem úspěšné recepce a produkce psaných textů je soubor dosavadních znalostí a zkušeností, který obsahuje znalosti jazykové (jazykové kompetence); znalosti věcné, encyklopedické; znalosti interakční; znalosti strategické spojené s produkcí textu; speciální znalosti využívané při recepci a interpretaci textu (Komorná, 2008).

Odezírání

Odezírání je dovednost slyšících i sluchově postižených vnímat mluvenou řeč zrakem a porozumět obsahu sdělení podle pohybů úst, mimiky, gest a dalších projevů hovořící osoby (Strnadová, 2008).

K úspěšnému odezírání je potřeba znát užitý jazyk; téma a situační kontext rozhovoru; způsob, jakým hovořící osoba mluví; vhodné osvětlení; vzájemná vzdálenost a pozice komunikujících osob. Důležitým faktorem pro rozvoj schopnosti odezírat je určitá kombinace vrozených vloh. Jen asi čtvrtina celkové populace má vhodnou kombinaci vloh pro rozvoj odezírání. Stav sluchu není rozhodující pro získání schopnosti odezírat, naopak se slyšící lidé mohou naučit odezírat mnohem lépe než neslyšící (Strnadová, 2008).

Zrakem vnímáme jen třetinu toho, co je možno slyšet, proto odezírání nemůže nikdy plně nahradit slyšení řeči. Při odezírání jsou viditelné mluvní pohyby (pohyby rtů, čelistního úhlu, zubů a jazyka při artikulaci) a mluvní obrazy (hlásky, slabiky, slova). Pro všechny české hlásky se uvádí 11 základních jednotek mluvních obrazů a pohybů (kinémů), z toho 4 kinémy pro samohlásky (A, Á; E, É, + I, Í, Y, Ý; O, Ó; U, Ú, Ů) a 7 kinému pro souhlásky (např. B, P, M; F, V) (Strnadová, 2008; Langer, 2013b).

1.2.2 Vizuálně motorické komunikační systémy

Prstové abecedy

Krahulcová (2002, s. 217) definuje prstovou abecedu (daktylní abecedu) jako „*slovní vizuálně-motorická komunikační forma, při které se užívá různých poloh a postavení prstů k vyjádření písmen*“. Dítě se sluchovým postižením díky prstové abecedě dokáže provádět analýzu a syntézu slova, a tím lépe pochopit a zapamatovat si slovo a jeho strukturu. Na rozdíl od znaků v psané podobě, znaky v prstové abecedy může věrně napodobovat bez speciálního prostředí a pomůcek i před dosažením školní zralosti. Pokud se v prostředí okolo dítěte se sluchovým postižením komunikuje prstovou abecedou, dochází k podobnému rozvíjení řeči jako u slyšícího dítěte. V psané nebo orální podobě komunikace tento rozvoj není možný (Krahulcová, 2002).

Podle zapojení artikulující ruky/rukou prstová abeceda rozlišuje formu jednoruční a formu dvouruční abecedy (Langer, 2013b).

V surdopedické praxi jsou dále využívány fonemické znakové kódy, které napomáhají vizualizovat a produkovat jednotlivé hlásky. Do fonemických znakových kódů řadíme pomocné artikulační znaky, Cued Speech, Hand – Mund systém, chirografii a fonetickou prstovou abecedu (Krahulcová, 2002, Langer, 2013b).

Umělé znakové systémy

Umělé znakové systémy vznikly oproti přirozeným znakovým systémům cíleným a řízeným procesem s konkrétním cílem. Do umělých znakových systémů se řadí manuálně kódovaný mluvený jazyk (znakovaná čeština), Gestuno (Langer, 2013b).

Znakovaná čeština (znakovaný český jazyk) patří do manuálně kódovaných mluvených jazyků. Znakovaná čeština využívá vizuálně-motorické prostředky (znaky), převzaté z českého znakového jazyka, které sestavuje na základě gramatických a syntaktických pravidel českého jazyka. Proto je znakovaná čeština pro slyšící lehčí než pro neslyšící, protože slyšící ovládá gramatiku českého jazyka lépe než neslyšící (Krahulcová, 2002, Langer, 2013b).

Gestuno spadá pod umělé znakové systémy. Podle Krahulcové (2002, s. 66) je Gestuno „*nadnárodní, internacionální znakový systém určený zejména pro tlumočení oficiálních textů*“.

Znakový jazyk

Langer (2013b, s. 59) definuje znakový jazyk jako „*nevokální jazykové systémy užívané menšinovými komunitami neslyšících různých národů*“. Znakové jazyky se od mluvených jazyků liší svou vizuálně-motorickou povahou a využíváním trojrozměrného prostoru (Langer, 2013b).

Znakové jazyky neslyšících se považují za plnohodnotné jazyky, protože splňují všechny potřebné rysy přirozených jazyků. Do těchto rysů řadíme existenci dvojí artikulace (dvojího členění), systémovost, znakovost, produktivnost a historický rozměr znakových jazyků (Langer, 2013b).

Do národních znakových jazyků patří mimo jiné i český znakový jazyk, který je využíván českými Neslyšícími. Není odvozen od majoritního mluveného českého jazyka, využívá svoji vlastní gramatiku a znakovou zásobu. Český znakový jazyk používá tři typy **vyjadřovacích prostředků komunikace**: verbálně-nevokální (jednotlivé znaky – pohyby a pozice rukou, obličej, popř. horní částí trupu); neverbálně-nevokální (gesta, mimika, posturika, proxemika); neverbálně-vokální (hlasové projevy, smích). **Druhy znaků v českém znakovém jazyce** se dělí do čtyř skupin: znaky ukazovací (deiktické); znaky napodobovací (ikonické), do kterých se řadí znaky průhledné (transparentní) a průsvitné (translucentní); znaky symbolické (arbitrární) a znaky specifické (Langer, 2013b).

Znakový jazyk nese velký význam při rozvoji osobnosti jedince se sluchovým postižením. Antonova (2011) zmiňuje kritické období vývoje dítěte (zhruba do 6 let), protože toto období nelze vzít zpátky, kvůli důležitosti osvojení si řeči (mluvené či znakové podobě). Langer (2013b) také upozorňuje na včasné vytvoření takového prostředí, kde dítě se sluchovým postižením úspěšně naváže komunikaci s matkou. Pokud dítě se sluchovým postižením vyrůstá v prostředí, kde je využíván ke komunikaci znakový jazyk, vede to k jeho příznivým výsledkům v jazykovém, psychickém i sociálním rozvoji (tamtéž).

2 SYSTÉM VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PÉČE V ČR

V následující kapitole je popsán systém výchovně-vzdělávací péče v ČR, jeho legislativní zakotvení. Podrobněji jsou popsány formy vzdělávání pro děti se sluchovým postižením a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Na závěr jsou popsány všechny mateřské školy pro sluchově postižené v ČR.

Vzdělávání dětí se sluchovým postižením legislativně vymezuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon). Dle § 16 odst. 9) téhož zákona se pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením zřizují školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy. Školský zákon primárně předpokládá zařazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami (i dítě se sluchovým postižením) do příslušné spádové školy běžného typu, kde má nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření. Pokud podpůrná opatření podle odst. 2) téhož zákona nepostačují, dojde k zařazení dítěte do specializované vzdělávací instituce pro osoby se sluchovým postižením určeným postupem.

Školský zákon provádí vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vyhláška zahrnuje i žáka s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání. Tato vyhláška popisuje podpůrná opatření, která rozděluje do pěti stupňů podle výše podpory dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávání. Příloha č. 1 ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. obsahuje podrobný přehled podpůrných opatření. V § 6 vyhláška umožňuje poskytování podpůrných opatření žákovi používajícímu jiný komunikační systém než mluvenou řeč. V § 7 téže vyhlášky se žákovi umožňuje vzdělávání s využitím tlumočnicka českého znakového jazyka, pokud není český znakový jazyk komunikačním systémem všech účastníků vzdělávacího procesu. Dále v § 8 téže vyhlášky se žákovi umožňuje využití přepisovatele pro neslyšící, pokud mluvený český jazyk s oporou v psaném textu není komunikačním systémem všech účastníků vzdělávání. Dle § 24 je v mateřských školách pro sluchově postižené rozsah speciálně pedagogické péče určen na nejvýše 3 hodiny denně. V neposlední řadě vyhláška stanovuje pravidla vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9) školského zákona (forma individuální či skupinové integrace) nebo převedení žáka do školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením („speciální škola“).

2.1 Integrace v mateřských školách běžného typu

Zákon č. 561/2004 Sb. tzv. školský zákon primárně předpokládá zařazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami (i dítě se sluchovým postižením) do příslušné spádové školy běžného typu, kde má nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření. Z popsaného je tedy možno integraci vnímat jako primární formu vzdělávání. Zákonný zástupce dítěte se sluchovým postižením má právo na zařazení svého dítěte do spádové mateřské školy běžného typu. Ředitel školy má povinnost vytvořit vhodné podmínky odpovídající potřebám dítěte dle § 16 školského zákona.

Pro rodiče dětí se sluchovým postižením nastává těžký úkol v podobě zvolení nejvhodnějšího vzdělávacího zařízení pro své dítě. Jungwirthová (2015) uvádí důvody rodičů, proč volí speciální školu a také časté argumenty pedagogů proti integraci. Mezi důvody rodičů, proč volí speciální školku se řadí každodenní logopedie, menší počet dětí ve třídě, naučí se český znakový jazyk, v běžné školce by to dítě nezvládalo nebo že dítě má další přidruženou vadu např. kombinace sluchového s tělesným postižením. Mezi časté argumenty učitelů pro integraci se objevuje, že tyto děti patří do speciálních zařízení, že jim bude lépe mezi „svými“, že oni sami nejsou speciálními pedagogy nebo logopedy, mají ve třídě plný počet dětí a integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami bude na úkor ostatních žáků. Dalšími argumenty jsou, že pedagogové nemají zkušenost s tímto problémem, nemůžou hlídat sluchadla nebo kochleární implantát. Všechny důvody a argumenty autorka vysvětluje a popisuje a snaží se je vyvrátit. Nejčastějším motivem pro zvolení integrovaného vzdělávání je snadnější a bližší dostupnost do spádové školky než dojíždění nebo využití internátního pobytu dítěte (Langer, 2013).

Jedním z aspektů pro rozhodování vzdělávacího zařízení jsou určité faktory vhodnosti integrace, do kterých např. spadá stupeň sluchového postižení, úroveň komunikačních dovedností ve většinovém jazyce (český jazyk v našich podmínkách). Dalším aspektem jsou podmínky, které zajišťuje škola. Mezi ně se řadí např. zajištění optimálních technických podmínek a respektování preferovaného komunikačního systému, který si dítě vybralo (Langer, 2013).

2.2 Mateřské školy pro sluchově postižené

Mateřské školy pro sluchově postižené (dále jen MŠ pro sluchově postižené) jsou zřizovány dle § 16 odst. 9) školského zákona. V ČR je zřízeno 14 MŠ pro sluchově postižené v 11 městech (viz příloha č. 1). Většina MŠ pro sluchově postižené je zřízena spolu se základní či střední školou. Při MŠ pro sluchově postižené bývají přidružena i speciálně pedagogická centra a internáty. Níže jsou stručně popsány všechny MŠ pro sluchově postižené v ČR.

Mateřská škola, Liberec

Mateřská škola v Liberci nabízí vzdělávání pro děti se sluchovým postižením nebo s narušenou komunikační schopností od tří do sedmi let. Bezbariérová moderní budova sídlí spolu se základní školou. V celém rozsáhlém areálu se nachází i speciálně pedagogické centrum, internát, školní jídelna. V mateřské škole pracuje šest učitelek a jedna asistentka pedagoga. Maximální kapacita mateřské školy je 24 dětí, které jsou rozděleny do tří tříd. Děti jsou přijímány vždy na základě doporučení od speciálně pedagogického centra pro vady řeči, speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené nebo od foniatra. Mateřská škola aplikuje školní vzdělávací program „Barevné kuličky poznávání“. Ve všech třídách probíhá intenzivní logopedická péče – individuální i kolektivní. Cílem výchovně vzdělávacího procesu je podpora a rozvoj individuálních schopností, zjišťování a rozvíjení komunikačních dovedností, náprava vadné výslovnosti a nalezení nejvhodnějšího způsobu komunikace (ZŠ a MŠ logopedická Liberec, 2021).

Mateřská škola Štefánikova, Hradec Králové

Mateřská škola Štefánikova nabízí dětem logopedickou a surdopedickou péči. Mateřská škola sídlí spolu se základní školou, střední školou, vyšší odbornou školou, speciálně pedagogickým centrem a internátem. Mateřská škola je rozdělena na MŠ logopedickou a MŠ pro sluchově postižené. V mateřské škole jsou zřízeny čtyři třídy a v roce 2021/2022 je plánováno opětovné otevření i další třídy. Ve škole jsou zřízeny dvě plně vybavené logopedické pracovny, kde probíhá individuální logopedická péče (ILP) pro děti se sluchovým postižením 3–5x týdně. Hlavním cílem ILP je rozvinutí funkční komunikace (MŠ Hradec Králové, 2021).

Mateřská škola pro sluchově postižené, Plzeň

Mateřská škola pro sluchově postižené nabízí vzdělávání pro děti od tří let s různými stupni sluchového postižení a kombinovanými vadami. Mateřská škola je součástí základní školy spolu se speciálně pedagogickým centrem pro sluchově postižené a internátem. Mateřská škola aplikuje školní vzdělávací program „Neslyším, ale rozumím“, který vychází z Rámcového programu pro předškolní vzdělávání (ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, b. r.).

Mateřská škola pro sluchově postižené, České Budějovice

Mateřská škola pro sluchově postižené nabízí vzdělávání pro děti se sluchovým postižením a s vadami řeči. Mateřská škola je součástí základní školy spolu se střední školou, speciálně pedagogickým centrem, internátem a dětským domovem. Kapacita školy je 28 dětí. Děti jsou rozděleny do dvou tříd logopedických a jedné třídy surdopedické. V surdopedické třídě „Sluníčka“ pracují dvě paní učitelky a jedna asistentka pedagoga. Tato třída je určena pro děti od tří let s různým stupněm sluchového postižení a kombinovanými vadami. Ve třídě je podporován komunikační rozvoj dětí na základě bilingválního přístupu. Je využívána i totální komunikace, znakový jazyk a mluvená řeč. Děti navštěvují individuální logopedii pod vedením školního logopeda a fyzioterapii. Školní vzdělávací program (ŠVP) mateřské školy si bere za cíl přijímat děti se sluchovým postižením a s jiným druhem postižení jako jedinečné osobnosti, a vytvářet pro ně takové prostředí. Obsah ŠVP je rozdělen podle měsíců na různá témata (MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, Riegrova 1, České Budějovice, 2018).

Bilingvální mateřská škola Pipan, Praha 5

Bilingvální mateřská škola Pipan nabízí vzdělání pro děti se sluchovým postižením, s vadami řeči, s kombinovaným postižením, ale i děti intaktní. Škola je součástí komplexu Centra pro dětský sluch Tamtam. Pedagogický sbor se skládá ze tří pedagogů, které mají speciálně pedagogickou kvalifikaci a jednu asistentkou pedagoga. Kapacita školy je 18 dětí. Děti jsou přijímány od dvou do sedmi let na základě doporučení školského poradenského zařízení. Každému dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami je vypracován individuální vzdělávací plán. Na tvorbě se podílí kromě pedagogů i rodiče, logoped, popřípadě raná péče. Ke komunikaci ve třídě se zejména využívá totální komunikace, znakový jazyk, mluvená řeč, ale i alternativní a augmentativní komunikace. Školní vzdělávací program „Hrajeme si s medvědem“ byl vytvořen na míru škole a plně

respektuje rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Témata jsou zpracována ve třídních vzdělávacích programech (Pipan, b. r.).

Mateřská škola pro sluchově postižené Výmolova, Praha 5

Mateřská škola pro sluchově postižené nabízí vzdělávání pro děti se sluchovým postižením a děti s narušenou komunikační schopností. Mateřská škola je součástí základní školy spolu se střední školou, speciálně pedagogickým centrem a Ulicentrem. Ulicentrum nabízí své služby a aktivity neslyšícím, nedoslýchavým, ale i slyšícím dětem. Děti jsou rozděleny do surdopedického a logopedického oddělení. Pedagogický sbor surdopedického oddělení je složen ze tří pedagogů a jedné asistentky pedagoga. Jeden z pedagogů je neslyšící a vyučuje v českém znakovém jazyce, slyšící pedagog používá a seznamuje děti s českým jazykem. Ve třídě probíhá skupinová logopedická péče se slyšícím pedagogem a individuální logopedická péče s logopedkou. Mateřská škola aplikuje školní vzdělávací program „Hrajeme si se slonem“ (SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, 2016).

Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 2

Mateřská škola pro sluchově postižené nabízí vzdělávání pro děti se sluchovou vadou, u nichž je předpoklad rozvoje mluvené řeči a pro děti s těžkou vadou řeči. Mateřská škola je součástí základní školy spolu se střední školou, speciálně pedagogickým centrem, internátem, školní družinou a jídelnou. Pedagogický sbor je složen ze speciálních pedagogů a logopedů. Děti s těžkými komunikačními deficity jsou připravovány na výchovu a vzdělávání orální formou, která probíhá na základní škole. Dětem je poskytována individuální logopedická péče (Gymnázium, SOŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, b. r.).

Mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova, Praha 5

Mateřská škola pro sluchově postižené nabízí vzdělávání pro děti od dvou let se sluchovým postižením a s těžkými vadami řeči. Pedagogický sbor je složen z osmi pedagogů a jedné asistentky pedagoga. Mateřská škola je rozdělena do čtyř tříd – třída pro děti s vadami sluchu s bilingválním přístupem, třída pro děti s vadami řeči, třída s orálním programem a třída běžného typu pro děti zaměstnanců MŠMT. Ve třídě s bilingvální přístupem je přítomen neslyšící pedagog, který komunikuje s dětmi českým znakovým jazykem a slyšící pedagog, který s dětmi komunikuje mluvenou řečí, českým

jazykem (ZŠ Holečkova, 2017–2021).

Mateřská škola Gellnerka, Brno

V mateřské škole jsou vzdělávány děti se sluchovým postižením a nově také děti s narušenou komunikační schopností. V rámci stejné budovy se nachází základní škola a speciálně pedagogické centrum pro sluchově postižené. Pedagogický tým je složen ze čtyř pedagogů se speciálně pedagogickou kvalifikací a dvěma asistentkami pedagoga. Jeden pedagog a asistentka pedagoga jsou neslyšící. Vedoucí pedagog v dopoledních hodinách provádí s dětmi individuální logopedickou péči. Do mateřské školy jsou přijímány děti od dvou do šesti let a to na základě doporučení speciálně pedagogického centra. Děti jsou rozděleny do dvou tříd podle komunikačních schopností. Ve třídě „Kořata“ je využíván český znakový jazyk jako hlavní komunikační prostředek. Ve třídě „Medvídci“ převažuje mluvené slovo. Maximální kapacita dětí je nastavena na 24 dětí. Všechny děti z mateřské školy jsou v péči speciálně pedagogického centra. Mateřská škola dlouhodobě spolupracuje se studentkami z DIFA JAMU z oboru Ateliér výchovné dramatiky Neslyšících. Studentky přicházejí do školky jednou za 14 dní a provádí Terapii loutkou. Mateřská škola aplikuje školní vzdělávací program „Společně rokem každý svým krokem“, který je vypracováván v souladu s rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (Mateřská škola Gellnerka, 2021).

Mateřská škola pro sluchově postižené, Valašské Meziříčí

V mateřské škole jsou vzdělávány děti se sluchovým postižením a děti s kochleárním, patlavostí a dysfázií. Mateřská škola je součástí základní školy spolu se střední školou, speciálně pedagogickým centrem a internátem. Pedagogický tým je složen ze šesti pedagogů a je doplněn o logopedku a tlumočnici. Děti jsou rozděleny do tří tříd. Jedna třída je určena pro děti se sluchovým postižením od tří do šesti let. Na základě souhlasu zákonných zástupců a doporučení ze speciálně pedagogického centra jsou děti přijímány. Rodiče si vybírají ze dvou forem vzdělávání – metoda orální nebo totální komunikace. Každý den je prováděna intenzivní individuální logopedická péče. Zbylé dvě třídy jsou určeny pro děti s kochleárním, patlavostí a dysfázií od čtyř do šesti let. Celková kapacita mateřské školy je určena na 42 dětí. Mateřská škola aplikuje školní vzdělávací program „Putování se skřítkem Povídkem“, který navazuje na školní vzdělávací program základní školy „Otevřeme se světu“ (Bogar, 2017).

Mateřská škola, Kyjov

V mateřské škole jsou vzdělávány děti se sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, se závažnými vývojovými poruchami chování nebo s autismem. Mateřská škola je součástí základní školy spolu se speciálně pedagogickým centrem pro sluchově postižené, internátem a školní jídelnou. Pedagogický sbor je tvořen dvěma pedagogy, asistentkou pedagoga a logopedkou. Do mateřské školy jsou přijímány děti od dvou do šesti let, a to na základě doporučení speciálně pedagogických center nebo pedagogicko-psychologických poraden. V mateřské škole jsou zřízeny dvě třídy s maximálním počtem osm dětí v jedné třídě. Mateřská škola aplikuje školní vzdělávací program „Kouzelný strom“, který je rozdělen do pěti integrovaných bloků. Tématickou linii tvoří přirozený průběh všech ročních období. Školní vzdělávací program je společný pro všechny třídy mateřské školy. Každá třída zpracovává svůj třídní vzdělávací program, který vychází ze školního vzdělávacího programu školy. Obě třídy mají zpracovanou logopedickou a surdopedickou intervenci. Dětem s poruchami autistického spektra je poskytována speciálně pedagogická péče (Mateřská a základní škola Kyjov, b. r.).

Mateřská škola, Ivančice

Mateřská škola Ivančice nabízí vzdělávání pro děti se sluchovým postižením, vadami řeči a poruchami autistického spektra. Mateřská škola je součástí základní školy spolu se základní školou speciální, dětským domovem, internátem a školní jídelnou. Pedagogický tým je tvořen šesti pedagogy a třemi asistentkami pedagoga. Do mateřské školy nastupují děti od dvou do šesti let. Maximální kapacita je 30 dětí. Děti jsou rozděleny do 3–4 tříd. Dětem je zajištěna individuální logopedická péče a rozvoj podle alternativní a augmentativní komunikace. Mateřská škola aplikuje školní vzdělávací program „Hravý svět“, který vychází z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (MŠ a ZŠ Ivančice, b. r.).

Mateřská škola pro sluchově postižené, Olomouc

Mateřská škola pro sluchově postižené nabízí vzdělávání pro děti se sluchovým postižením, s těžkými vadami řeči a s kombinovaným postižením. Mateřská škola je součástí základní školy spolu se střední školou pro sluchově postižené, speciálně pedagogickým centrem, školní družinou a klubem, školní jídelnou a internátem. Pedagogický sbor je složen ze šesti pedagogů a čtyř asistentů pedagoga. Do mateřské školy jsou přijímány děti od tří do šesti let. Děti jsou rozděleny do čtyř tříd, v každé z nich

je maximálně šest dětí. Ve třídách je pravidelnou součástí individuální logopedická péče, skupinová logopedická péče, práce s obrázky, slovní zásobou a čtení. Ve škole je využívána metoda totální komunikace. Mateřská škola pro sluchově postižené aplikuje školní vzdělávací program „Budeme si spolu hrát, Ty budeš můj kamarád“ (Polešenský, 2021).

Mateřská škola pro sluchově postižené, Ostrava-Poruba

Mateřská škola pro sluchově postižené nabízí vzdělávání pro děti se sluchovým postižením, těžkými vadami řeči a poruchou autistického spektra. Mateřská škola je součástí základní školy spolu se speciálně pedagogickým centrem, internátem a jídelnou. Pedagogický sbor je složen ze šesti pedagogů a tří asistentů pedagoga. Děti jsou přijímány zpravidla od tří do šesti let. Maximální kapacita školy je 27 dětí. Děti jsou rozděleny do tří tříd – logopedická třída, třída pro děti se sluchovým postižením a třída pro děti s kombinovanými vadami. Mateřská škola se zaměřuje na rozvoj komunikačních schopností, prostřednictvím totální komunikace. Vzdělávání je založeno na prožitkovém učení, individuální logopedické péči. Mateřská škola pro sluchově postižené aplikuje školní vzdělávací program „Zvonečkův kouzelný svět“ (ZŠ a MŠ pro sluchově postižené Ostrava, 2021).

2.2.1 Rámcový vzdělávací program pro sluchově postižené v MŠ

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) pro sluchově postižené v MŠ vychází z RVP pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). RVP PV se používá pro přípravu školních vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už jsou tyto děti vzdělávány v běžné mateřské škole, či v mateřské škole zřízené podle § 16 odst. 9) školského zákona. Škola, pedagog si vytváří svůj školní (třídní) vzdělávací program (dále jen ŠVP) na podkladě RVP PV, který se člení do integrovaných bloků. Integrované bloky musí být tvořeny všemi vzdělávacími oblastmi, jedna však může dominovat, ostatní se mohou dotýkat jen okrajově. Integrované bloky obsahují témata, která vycházejí z přirozených potřeb a zájmů dítěte. Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se vychází z rámcových cílů a záměrů předškolního vzdělávání, které jsou určeny i pro intaktní děti. ŠVP bývá podkladem pro zpracování plánu pedagogické podpory (dále jen PLPP) a individuálního vzdělávacího programu (dále jen IVP). PLPP je vypracováno pro děti s priznanými podpurnými opatřeními

prvního stupně. IVP je vypracováno pro děti s přiznanými podpůrnými opatřeními od druhého stupně. PLPP si vypracovává škola samostatně, IVP je vypracováno školou na základě doporučení ze školského poradenského zařízení. Mateřská škola dbá na volbu vhodných vzdělávacích metod a prostředků, které shodně odpovídají stanoveným podpůrným opatřením (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021).

3 HUDEBNÍ ČINNOSTI

Tato kapitola si klade za cíl definovat hudební činnosti. Popisuje konkrétní hudební činnosti, které se objevují v RVP PV. Uvádí zde i důvod proč jsou hudební činnosti důležité v předškolním vzdělávání u dětí se sluchovým postižením. Dále nastiňuje vzájemný vztah hudby a osoby se sluchovým postižením. Poslední část této kapitoly je věnována rytmu jako jedna z hudebních schopností.

Hudební činnost (aktivita) v pravém slova smyslu definuje Sedlák (2013, s. 48) jako: *„vlastní komunikaci jedince s hudbou, která probíhá ve sféře percepční, reprodukční či produkční a je charakterizována nejenom psychickými, ale i behaviorálními vztahy.“* Sedlák (tamtéž) dále uvádí dvě roviny, kde se hudební činnosti realizují. Jedná se o vnější, předmětné, kdy jsou činnosti viditelné či slyšitelné např. improvizální aktivity. Dále jsou to vnitřní, psychické činnosti, které probíhají v mysli jedince. Je tedy důležité zdůraznit, že hudební činnosti netvoří pouze např. hru na hudební nástroj, ale jedná se i o hudební představy, myšlenky a pocity. Hudební činnosti, které jsou prováděny dítětem ve škole, nesou i pedagogický záměr. Mezi ně patří pěvecké (vokální), poslechové, instrumentální (nástrojové) a hudebně pohybové činnosti (Sedlák, 2013).

Hudební činnosti (aktivity) se objevují v procesech hudební terapie a hudební výchovy. Tyto pojmy jsou někdy mezi sebou zaměňovány. Rozdíly můžeme vnímat v samotném procesu, kdy v hudební výchově jde hlavně o vědomosti a zručnosti s hudebními činnostmi. V hudební terapii však jde o celý proces. Dalším rozdílem je cíl, hudební výchova si klade za cíl radost z hudebních činností, ať už je to hra na hudební nástroj, ale i zážitek ze samotného hraní. Hudební terapie si klade za cíl odbornou intervenci prostřednictvím hudebních činností. Hudební terapie u dětí se sluchovým postižením si klade za cíl učít děti se soustředit na zvuky a rozvíjet u nich schopnost rozlišovat je, trénovat u dětí rozlišení stejného a odlišného zvuku a budovat u dětí chuť porozumět zvukům (Králová, 2015).

3.1 Hudební činnosti v RVP pro předškolní vzdělávání

RVP PV obsahuje 5 vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální. Každý vzdělávací oblast ještě nese název: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. V každé vzdělávací oblasti se objevují dílčí cíle (co učitel u dítěte podporuje), vzdělávací nabídka (co učitel dítěti nabízí), očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže) a rizika (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů učitele). V každé ze zmíněných vzdělávacích oblastí se objevují hudební činnosti v různých podobách. Nejvíce hudebních činností se však objevuje v kapitole Jazyk a řeč, která je součástí vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika. Ve vzdělávací nabídce nalezneme tyto hudební činnosti – sluchové a rytmické hry, hry se slovy, vokální činnosti, poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů, vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co zhlédlo, dramatizace, zpěv, hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021).

3.2 Hudba u osoby se sluchovým postižením

V první řadě je na místě si popsat sluchový analyzátor („ucho“) a zmínit jakými cestami je umožněno uchu přijímat zvuky. Dále vysvětlit pojmy jako zvuk, lidský sluch, hudební sluch, tóny a čisté tóny, hudební paměť, hudební vlohy. Na závěr této kapitoly jsou popsány příběhy osob se sluchovým postižením a jejich vztah k hudbě.

Anatomie sluchového analyzátoru

Sluchový analyzátor („ucho“) je anatomicky dělen na periferní a centrální část. Periferní část je rozdělena na tři oblasti: **zevní (vnější) ucho**, které je tvořeno ušním boltcem a zevním zvukovodem, **střední ucho**, které je tvořeno ušním bubínkem, středoušní dutinou, sluchovými kůstkami (kladívko, kovádlíka, třmínek), Eustachovou trubicí, středoušními svaly (napínač bubínku a třmínkový sval), oválným okénkem a okrouhlým okénkem, **vnitřní ucho**, které je tvořeno kostěným labyrintem, hlemýžděm (kochlea) s Cortiho orgánem. Centrální část ucha je tvořena sluchovými drahami a sluchovým centrem v mozku (Langer, 2013a; Lejska, 1995; Hložek, 2012).

Fyziologie sluchového analyzátoru

Zvuk je z fyzikálního hlediska označován jako každé mechanické vlnění, které se šíří v pružném prostředí (plyn, kapalina, pevná látka) a je schopné vyvolat v lidském uchu sluchový vjem. Zvuk se přenese od svého zdroje až k uchu posluchače, pokud je doprovázen rozkmitáním prostředí. Pro přenos zvukového vlnění je nezbytně nutné pružné prostředí, které umožní přenášet zvukové vlny. Ne však všechno vlnění pružného prostředí je zvukem. Za zvuk považujeme pouze ta mechanická vlnění, která leží v rozsahu normálního sluchu (Langer, 2013a; Hrubý, 2021)

Lidský sluch podle Langer (2013a, s. 19) funguje na principu přeměny zachyceného mechanického vlnění (akustické energie) na energii bioelektrickou a její následné distribuci do sluchového centra v mozku. Lidský sluch využívá dvě cesty, kterými se zvuk dostane do vnitřního ucha – vzdušné a kostní vedení zvuku. Při **vzdušném vedení** sluch postupuje vnějším uchem a rozkmitá vzdušný sloupec, tím jsou rozkmitány části středního ucha a následně i tekutiny a buňky vnitřního ucha. Při **kostním vedení** je využito principu, kdy kosti lebky rozkmitají struktury vnitřního ucha – v kostním obalu hlemýžďe a současně i v měkkých tkáních hlemýžďe. Při tomto procesu se nezapojují struktury vnějšího ani středního ucha (Lejska, 2003)

Čistý tón je nejjednodušší zvuk, který má sinusový průběh akustického tlaku. Pokud několik čistých tónů zní současně, jejich akustické tlaky se sečítají. V přírodě čisté tóny téměř nenajdeme, zato se s nimi setkáváme v tónové audiometrii. Hudební nástroje vydávají mnohem složitější zvuky, které nazýváme tóny (nejedná se však o čisté tóny). Tóny se ve skutečnosti skládají z několika čistých tónů a jejich kmitočty jsou násobkem kmitočtu základního. Charakteristická barva tónů hudebních nástrojů je zapříčiněna počtem a intenzitou svrchních tónů (harmonických) (Hrubý, 2021).

Hudební vlohy se řadí do získaných, biologických kategorií. Hudební vlohy jsou základnou pro emocionální citlivost k hudbě, způsob hudebního vnímání, úroveň hudební aktivity i celkový vztah k hudbě. Pokud se hudební vlohy podporují za příznivých vnějších podmínek, mohou vzejít až do hudební schopnosti (Sedlák, 2013).

Důležité je si uvědomit, že hudba probíhá v čase. Hudba je řazena do časových umění. Hudba nějakou dobu zní a po odeznění zvuk pomine a zůstane už jen vzpomínka. Hudební sluch se řadí mezi hudební schopnosti. Hudební schopnosti jsou oproti hudebním vlohám získané. Základem hudebního sluchu jsou sluchově percepční

schopnosti, tedy schopnosti, které nám umožňují vnímat hudbu. Další důležitou částí hudebního sluchu je sluchově-motorická schopnost, která obsahuje schopnost provozovat hudbu (Sedlák, 2013).

Hudební paměť je další hudební schopností, která je nezbytná ke vzniku hudební zkušenosti. Hudební paměť je důležitá součástí hudebních schopností jak profesionálního hudebníka, tak i laika. Paměť pro hudbu se rozumí schopnost zapamatovat si tóny a jejich vztahy, uchovat je a následně si je vybavit. Hudební paměť souvisí s fantazií a s hudebními dovednostmi daného jedince. Paměť pro hudbu využívá tři smyslové analyzátoři, sluchový, zrakový a motorický. Sluchový analyzátor je jediný analyzátor, který umožňuje uchovávat a reprodukovat hudební obsahy. Zrakový analyzátor je důležitý při čtení notového zápisu, který navazuje na interpretační činnost a posiluje paměť pro hudbu. Motorický analyzátor zajišťuje senzomotorické úkony a instrumentální dovednosti (Sedlák, 2013).

Jak může neslyšící tančit, když hudbu neslyší? Jak se bez hudby lze naučit tak dobře tančit? A co pro ni znamená hudba? Na tyto otázky odpovídala do časopisu Dětský sluch MgA. Michaela Kosiecová v rozhovoru s názvem „Příroda neslyší, přesto tančí“. MgA. Michaela Kosiecová je neslyšící umělkyní mnoha talentů – zabývá se herectvím, tancem i vzdušnou akrobacií. Už od dětství pro ni pohyb nepředstavoval problém. Ve čtyřech letech viděla v televizi balet, který si ihned zamilovala. Chodila na základní školu do Valašského Meziříčí, kde se jí díky paní vychovatelce podařilo docházet na klasický balet se slyšícími dětmi. Lásky k tanci a pohybu jí vydržela až do dospělosti, proto začala studovat na JAMU v Brně obor Výchovná dramatika Neslyšících. V současné době pracuje jako asistentka pedagoga, lektorka českého znakového jazyka a umělkyně na volné noze (Kovalová, 2020).

„Tančíte, ale hudbu neslyšíte... To zní trochu jako protimluv. Jak se bez hudby lze naučit tak dobře tančit? Možná to bude znít bláznivě, ale každý člověk může tancovat, aniž by slyšel hudbu. Stačí vnímat a naslouchat svému Já, svým pocitům a vjemům těla. Hudbu vnímám jako pohyby v přírodě. Pohyb vody, vír, vlny, pohyb listí, větví ve větru... Příroda také „tančí“, aniž by potřebovala hudbu. Když tančím nebo vystupuji, musí se hudba přizpůsobit. Poddává se ona mně, a ne já jí. Mohu vnímat vibrace, ale během vzdušné akrobacie nebo při rychlém tanci mi to nepomůže. Skvělé je například vystoupení s živou hudbou. Hudebníci mě vidí a mohou rytmus a styl přizpůsobit mému tanci.“

„Co pro vás tedy hudba jako taková znamená? Věřím, že pro slyšící je hudba velmi důležitá a krásná. Když slyší hudbu, je jim příjemně, usmívají se, tančí, vládne příjemná atmosféra... Já to všechno vidím, rovněž na mě to působí příjemně, a tančím s nimi. Takže hudba je asi jen něco, co je spojeno s příjemnou atmosférou. Pro mě je to jen abstraktní slovo. Hudba je spojená se sluchovým vnímáním. Já se narodila jako neslyšící a nevím, jaké to je „vnímat svět bez hudby“. To by dokázal popsat člověk, který slyšel a o sluch přišel až později. Hudba, která je slyšet, je pouze pro slyšící. Jak jsem již říkala, já hudbu „vidím“. Víte, že hudba je barevná? Techno je černostříbrné, rock zní jako černá, opera zase hýří žlutou a bílou barvou.“ (Kovalová, 2020, s. 9–10)

Další příběh je v článku s názvem „Hra na klavír naučila Stelu trpělivosti a pomohla i při nastavování implantátu“ v časopisu Dětský sluch. Rozhovor probíhal s maminkou Stely Lucií Cigánkovou. U Stely se ve dvou letech prokázala těžká vada sluchu. Prvně nosila sluchadla, postupně se však sluch zhoršoval a Stela byla vhodným kandidátem na kochleární implantaci. Stele je 7 let, chystá se do první třídy základní školy. Navštěvuje základní uměleckou školu, kam chodí do tanečků a na hodiny klavíru. Maminka Stely je přesvědčena, že na cestě za lepším sluchem ji pomohla kromě kochleárního implantátu i hra na klavír (Křest'ánová, 2020).

„Jakou má Stela povahu? Co ji baví?“

„Je tvrdohlavá, někdy je to s ní těžké, ale jinak je moc šikovná. Rychle se naučila jezdit na kole, teď v zimě chodíme bruslit a taky i s Filipem do tělocvičny na Hýbánky. Má ráda vodu a díky aquasadě slyší i ve vodě. Dokáže se zapojit i mezi slyšícími dětmi. Od malička jsme spolu chodily do Centra pro rodinu na Zpívánky, kde jsme zpívaly a hrály na různé hudební nástroje. Nebyl problém vysvětlit ostatním dětem, proč má Stelinka na hlavě kolečko, že je to kvůli oušku, jako má jiný zase brýle – kvůli očím. Stela si ráda kreslí, dvakrát týdně chodí do Základní umělecké školy v Hodoníně na tanečky a jednou týdně na hodiny klavíru. Jde jí to, některé písničky hraje i obouruč a k tomu si zpívá. Už měla i svoje první vystoupení ve školce. To si pěkně posadila děti okolo, ona hrála a spolu zpívaly... Jeden kluk ale nedával pozor, tak to se zlobila (smích).“

„Do základní umělecké školy musela dělat přijímací zkoušky, že?“

„Ano. Na tanečky ji v Hodoníně vzali, ale na klavír nebyla přijata. Nejdříve musela zazpívat písničku, pak jí zahráli tóny na klavír, a ona je musela zazpívat a nakonec vytleskat rytmus. To vytleskávání a opakování rytmu, to jí moc nešlo. Takže chodíme

k jedné paní učitelce ze „zušky“ soukromě. Teď po půl roce hraní mi řekla, že se jí Stelinka zdá ohledně hry na klavír stejná jako ostatní děti.“

„V čem Stelince podle vás hra na klavír pomáhá? Kromě toho, že ji to baví a dělá jí to radost...“

„Naučila se tím trpělivosti a pomáhá jí to i při nastavování procesoru. Pan inženýr Okluský jí pouští dva zvuky, a ona si nyní lépe uvědomuje rozdíl v hlasitosti mezi nimi, zda je to forte, nebo piano! Je to dobré i pro její paměť. Jeden z cílů našeho individuálního plánu, podle kterého jsme s paní poradkyní rané péče celých pět let pracovaly, bylo zlepšit Stelinu paměť. Ona si dříve nedokázala zapamatovat žádnou básničku nebo písničku. Nyní se to učí mnohem rychleji a už si to pamatuje. Klavír jí opravdu pomohl.“ (Křesťanová, 2020, s. 24)

Poslední příběh je z knihy „Jaké je to neslyšet“ od Mgr. Věry Strnadové. Věra Strnadová těžce onemocněla v šesti letech a postupně sluch ztrácela a za čtyři roky zcela ohluchla. Vystudovala Pedagogickou fakultu v Liberci a magisterské studium absolvovala na Masarykově univerzitě v Brně. Od dubna 1997 do března 2002 byla předsedkyní ASNEP (Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel), od roku 2000 do 2004 byla předsedkyní Komory sluchově postižených při Národní radě zdravotně postižených v ČR. Od roku 2003 se věnuje práci v oblasti skrytých titulků jako předsedkyně Komise pro skryté titulky při ASNEP. Sama je autorkou několika knih (Čestní členové, ©2011–2022). V knize „Jaké je to neslyšet“ se snaží odpovídat na otázky, které jí kladli studenti z Pedagogické fakulty v Liberci, kde pracovala. V příloze č. 2 (viz níže) je přepsán úryvek z knihy, kde popisuje, jak vnímala hudbu před ztrátou sluchu a jak to vnímá dnes (Strnadová, 1995).

Strnadová (1995) popisuje, jak měla v první třídě z hudební výchovy jedničku, díky tomu, že klavír byl umístěn blízko její lavice. Tento důvod ji bohužel však nepomohl k tomu, že by se její sluchové postižení odhalilo včas. Dále popisuje, jak před úplnou ztrátou sluchu poslouchala pohádky z rádia a zpívala písničky podle rádia. Textu sice nerozuměla, ale mamince se její zpěv líbil. Teď si dokáže v duchu vybavit melodii hudby a ví, že je hudba krásná. Věří, že existuje něco jako sluchová paměť a fantazie, protože když přiloží ruku na hrající kytaru, dokáže cítit vibrace, představovat si hudbu a vzbudit to v ní emoce. V tomto kontextu zmiňuje i Smetanu a Beethovena, kteří skládali hudbu i po ohluchnutí, díky sluchové paměti a fantazii. Dále píše o Evelyn Glenn, neslyšící

hudebnici, která vystudovala vysokoškolské hudební vzdělání a hraje na několik nástrojů. Popisuje, jak neslyšící vyjadřují hudbu pohybem. Existují i taneční soubory neslyšících, jak ve světě, tak i u nás. Vypráví o Mezinárodním festivalu pantomimy neslyšících v Brně, kde vystoupil americký soubor, který tančil, a přitom rukama zpíval, doprovázely je rytmické údery na buben. Vypráví o svém zážitku „slyšet“ hymnu na sportovní akci, kde ji jeden tlumočník zazpíval rukama. Ke konci zmiňuje lítost z toho, že neslyší hudbu, protože vidí, jak na lidi působí nebo jak jí o ní vyprávějí. Také nemá ráda, když jí někdo ze slyšících řekne, jaká je to škoda, že hudbu neslyší (Strnadová, 1995).

3.3 Rytmus a jeho vnímání u osob se sluchovým postižením

Hudbu je možno vnímat ve dvou dimenzích, prostorové a časové. V této kapitole se budeme zabývat časovou dimenzí, konkrétněji rytmem. Čas v hudbě nejde srovnávat s fyzikálním časem, protože hudební čas je subjektivní, neměřitelný, prožitkový. Rytmus Sedlák (2013, s. 137) označuje jako: „*univerzální pojem označující různé druhy pohybu, které organizuje v časové posloupnosti.*“ Rytmus se neobjevuje jen v hudbě. Můžeme ho vnímat u tělesných úkonů lidského organismu, u biologických pochodů a u přírodních jevů. (Sedlák, 2013). Antonova (2011) popisuje symptomatické struktury přírodních rytmů, které se objevují ve struktuře rytmů v umění, např. vlnění moře, střídání dnů, ročních obdobích, narození živé bytosti, úmrtí.

Antonova (2011) uvádí definice teorie rytmu z pohledů nejrůznějších oborů a poukazuje na univerzálnost tohoto pojmu. Platon se ve svém díle Ústava zmiňuje o biologickém rytmu. Pythagoras a posléze i Johannes Kepler zmiňují vesmírný rytmus. Dále autorka uvádí, že mnoho autorů se shoduje na podvědomém původu rytmu, který má účinky na lidský organismus i psychiku. Kulturněhistorický a antropologický význam rytmu popisuje Nuska, který se zabývá rytmem a jeho kvalitami, které mají vliv na lidskou tvořivost a aktivitu vůbec. Nuska poukazuje na to, že rytmus se týká jen musikologie (rytmus v hudbě) a versologie (rytmus v literárních dílech) nebo nejvýše v souvislosti s přírodními vědami, fyzikou, avšak rytmus vnímaný vizuálně zcela opomíjí. Při rozboru významu rytmu se autorka snažila o ověření Nuskovy tvrzení, kdy význam rytmu prošel cestou od výhradně auditivního rytmu k rytmu prostorovému a hmatatelnému, od rytmu dokonale pravidelného a předvídatelného k rytmu, ve kterém pulzuje živé napětí, vztahy, komunikace mezi pravidelností a jejím porušením, mezi

řádem a chaosem. Autorka s ním souhlasí jen částečně, ví, že tento stereotyp existuje, ale existuje tu i teoretická literatura, která jej bourá. Pojem rytmus v její publikaci rozumíme: *„střídání kratších a delších, akcentovaných a neakcentovaných elementů a o rytmu mluvíme jako o živém, proměnlivém, dialogickém fenoménu, který můžeme přirovnat spíše k proudu a cestě nebo písni a jazyku než metronomu a stroji; o fenoménu, který respektuje pravidla a řád, ale zároveň je překračuje, posouvá a znovu vytváří. V rytmu vidíme nástroj mezilidské komunikace a způsob, jak druhým sdělit něco zásadního či osobního. Nacházíme ho jak v audiální, tak vizuálně či hapticky vnímané skutečnosti a pracujeme se zde nalezenými a vytvářenými rytmickými strukturami – jak metricky vázanými, tak na metru nezávislými.“* (Antonova, 2011, s. 75). V tomto rozšířeném pojmu rytmus nachází teoretický základ pro přiblížení Neslyšícím pojem rytmus skrz vizuální a hmatové vnímání přírody a výtvarného umění (Antonova, 2011).

Vnímání a produkování rytmů je ovlivněno a limitováno rytmickou dispozicí jedince, která se skládá z vrozených schopností a také dovednosti naučenými a procvičenými. U Neslyšících nedochází, v takové míře jako u slyšících, k možnosti samovolné zkušenosti s rytmem. Vhodnou rytmickou výchovou se dá tento problém napravit. Důležitým zjištěním se stal fakt, že rytmické citění Neslyšících se neliší od smyslu pro rytmus obecně. Cit pro rytmus nesouvisí výhradně se sluchem, ale spíše s hmatovo-pohybovými schopnostmi, u kterých se projevuje svalová paměť. Tudiž se vrozené vlohy projevují stejně jak u slyšících, tak u Neslyšících, tj. někteří hudební sluch mají a jiní ne (Antonova, 2011).

Matoušek (2003) ve své publikaci nastiňuje etnickou hudbu, pro kterou je význačný rytmus a čas. Vedle zpěvu byla rytmizace pomocí úderů na části těla nejstarším hudebním projevem lidského druhu. Etnická hudba se oproti evropské hudbě liší a nebývá součástí učebních metod. Jako jeden z důvodů uvádí nedostatek sluchové zkušenosti s etnickou hudbou. Tak jak jsou různé kultury od sebe navzájem odlišné, je i hudba výrazně multikulturní. Pro etnickou hudbu je typické využití spousty rytmických hudebních nástrojů (Matoušek, 2003).

Rytmus bývá využíván u dětí se sluchovým postižením při hudebně-pohybových aktivitách. Většina dětí se sluchovým postižením má určitou citlivost na zvuk. Hudebně-pohybové aktivity se využívají k rytmizaci se zapojením celého těla. Využívání těchto aktivit u dětí se sluchovým postižením přispívá k rozvoji jazyka, společenských

schopností a dovedností a přispívá k tvorbě řeči. Rytmus je společný pro řeč i pro hudbu, proto může hudba ovlivnit řeč u dětí se sluchovým postižením (Králová, 2015).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíl a metodologie výzkumu

Praktická část se zabývá zmapováním hudebních činností, které jsou prováděny v mateřských školách pro sluchově postižené v ČR. Konkrétně se do spolupráce zapojily dvě mateřské školy ze čtrnácti dotazovaných. Praktická část je vedena formou kvalitativního výzkumu a metodou polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy mateřských škol pro sluchově postižené v ČR.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké hudební činnosti jsou prováděny v mateřských školách pro sluchově postižené?

Dílčí otázky:

1. Zda hudební činnosti jsou zařazeny do výchovně-vzdělávacích činností mateřských škol pro sluchově postižené?
2. Jak často jsou zařazovány do výchovně-vzdělávací činnosti?
3. Jaké konkrétní hudební nástroje vlastní mateřské školy pro sluchově postižené?
4. Vnímají pedagogové mateřských škol pro sluchově postižené hudební činnosti jako stěžejní pro práci s dětmi se sluchovým postižením?
5. Na co všechno se hudební činnosti využívají u dětí se sluchovým postižením?

Polostrukturovaný rozhovor dle Švaříčka (2014, s. 160) vychází z: „*předem připravených otázek a témat.*“ Příprava rozhovoru obsahovala prostudování Školních vzdělávacích programů daných mateřských škol. Dále bylo vytvořeno schéma základních témat, které se opíralo o hlavní i dílčí výzkumné otázky. Rozhovor byl složen z úvodních otázek, hlavních otázek a ukončovacích otázek (Švaříček, 2014). Otázky se v průběhu rozhovorů měnily a doplňovaly, podle odpovědí a reakcí respondentů (viz přílohy č. 3 a 4). Respondentům byly na začátku naší společné spolupráce vysvětleny účely tohoto výzkumu. Se souhlasem respondentů se pořídily zvukové nahrávky, kvůli pozdějšímu přesnému přepisu. Hlavním cílem tohoto výzkumu je deskripce hudebních činností v mateřských školách, nikoliv jejich srovnávání na základě určitých kritérií.

4.1 Charakteristika výzkumného vzorku

V rámci výzkumu byly provedeny dva rozhovory s pedagogy Mateřských škol pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí a v Olomouci. Obě mateřské školy zastávají filozofii totální komunikace. Mateřská škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí je rozdělena do tří tříd. Jedna třída je určena pouze pro děti se sluchovým postižením tzv. surdopedická třída, kde je aktuálně šest dětí. Dvě zbývající třídy jsou pro děti s narušenou komunikační schopností, tzv. logopedické třídy. Mateřská škola aplikuje školní vzdělávací program „Putování se skřítkem Povídálkem“, který vychází z RVP pro předškolní vzdělávání a je doplněn o přílohu „Plán logopedické a surdopedické péče v mateřské škole“. Mateřská škola pro sluchově postižené v Olomouci je rozdělena do čtyř tříd vždy po maximálně šesti dětech. Mateřská škola aplikuje školní vzdělávací program „Budeme si spolu hrát, Ty budeš můj kamarád“.

První rozhovor s paní učitelkou z Mateřské školy pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí nemohl proběhnout osobně, jak se původně zamýšlelo, kvůli nemožnosti vstupu cizích osob do mateřské školy, kvůli možné nákaze nemocí covid-19. Díky ochotě paní učitelky mohl rozhovor proběhnout online formou přes aplikaci ZOOM. Rozhovor proběhl 8. listopadu 2021 a byl dlouhý asi 30 minut. Během rozhovoru i po jeho ukončení se využil čas s paní učitelkou diskutovat nad tématy a nad jejími vlastními zkušenostmi z praxe. Paní učitelka dostala prostor pokládat své dotazy. Ani druhý rozhovor neproběhl bez komplikací spojenými s nemocí covid-19. Paní učitelka z Mateřské školy pro sluchově postižené v Olomouci onemocněla, a proto se rozhovor vedl s jinou paní učitelkou z mateřské školy. Proběhl však již osobně 9. listopadu 2021, při dodržení hygienických zásad. Byl tedy umožněn i krátký náhled do výchovně-vzdělávacích činností mateřské školy. Konkrétně byly viděny hudební činnosti v ranním kruhu a hlavním výchovně-vzdělávacím bloku. Zároveň mi byla dána možnost nahlédnout do školního vzdělávacího programu. Rozhovor probíhal po výchovně-vzdělávacím bloku po dobu asi 30 minut. Paní učitelce byl dán prostor na případné dotazy a diskusi.

Rozhovory byly zaměřeny na paní učitelky a jejich třídy, kterou vyučují. Kolik mají dětí ve třídě, jaký je u nich stupeň sluchové vady a jaké kompenzační pomůcky využívají. Jestli je s nimi ve třídě asistent pedagoga. Paní učitelky byly dotazovány na běžný denní režim a na zapojení hudebních činností do režimu mateřské školy dle

Školního vzdělávacího programu. Nejčastěji se jednalo o dechová cvičení, rytmická cvičení, nácvik poznávání a rozeznávání zvuku a zapojení písniček. Potom následovala otázka na časovou náročnost hudebních činností a jak je často zapojují do režimu dne či týdne. Dále byly kladeny otázky na akce mimo běžný denní režim mateřské školy, kde zapojují hudební činnosti. Následovaly otázky na vybavení mateřské školy hudebními nástroji, které využívají děti a které paní učitelky. Dále otázky směřovaly na budování vztahu k hudbě u dětí nebo na jejich nejoblíbenější hudební činnost. Mezi poslední otázky se řadí názory paních učitelek na důležitost hudebních činností v mateřské škole pro sluchově postižené. V poslední otázce byl věnován prostor paním učitelkám, aby zdůraznily cokoliv, co je k tématu ještě napadlo.

4.2 Analýza rozhovorů

V této kapitole jsou uvedeny analýzy rozhovorů s pedagogy mateřských škol pro sluchově postižené. Jednotlivé rozhovory byly důkladně přepsány a několikrát pečlivě prostudovány. Každý rozhovor byl popsán zvlášť na základě pěti témat:

1. téma s názvem *pedagog a jeho třída* zahrnuje praxi pedagoga a popis třídy, kterou učí,
2. téma se zabývá popisem *běžného denního režimu třídy*,
3. téma popisuje *hudební činnosti*, které děti dělají v mateřských školách,
4. téma *hudební nástroje* je výčtem hudebních nástrojů, které mateřské školy vlastní,
5. téma *důležitost hudebních činností* obsahuje názory pedagoga na prospěšnost těchto činností u dětí se sluchovým postižením.

Rozhovor č.1 – Mateřská škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí

Téma: **pedagog a jeho třída**

Paní učitelka č. 1 učí v Mateřské škole pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí (dále jen MŠ) již 12 let, před tím pracovala i na internátu pro sluchově postižené. Celkově má 24letou praxi v oboru. Aktuálně má v surdopedické třídě 6 dětí s těžkou sluchovou vadou, kterou kompenzují pouze sluchadly.

Téma: **běžný denní režim**

Denní režim v MŠ začíná ráno, kdy se děti setkají a spontánně si hrají. V osm

hodin začínají přípravná surdopedická cvičení. O půl deváté jdou děti na svačinu a v devět hodin začíná přímá vzdělávací činnost ve třídě. V surdopedické třídě učí právě paní učitelka č. 1 a potom je tam i druhá paní učitelka, která si v průběhu hodiny bere děti na individuální logopedickou péči. Témata přímé vzdělávací činnosti vychází ze Školního vzdělávacího programu s názvem „Putování se skřítkem Povídkem“. ŠVP je rozdělen do čtyř integrovaných bloků a dále podle měsíců a týdnů, které nese nějaké téma. Např. v době rozhovoru měli téma moje tělo, kterému se věnovali tento týden. V deset hodin se jdou děti projít ven. V jedenáct hodin se vrací zpátky do mateřské školy a jdou na oběd. Paní učitelka č. 1 dodává, že oběd mívali až na půl dvanáctou. Kvůli nemoci covid-19 mají oběd dříve, aby se nepotkávali s nikým ze základní školy. Po obědě je odpolední klid, kdy se dětem pouští na půl hodiny pohádka a potom si lehnou a odpočívají. Ve dvě hodiny se děti probudí a jdou na svačinku. Surdopedická třída a dvě logopedické třídy mají společně odpolední aktivity i spánek. O půl třetí se vyzvedávají děti, které nezůstávají na odpoledne, zbytek dětí si potom volně hraje ve třídách. Odpoledne už neprobíhá žádný řízený program. Mimo běžný denní režim, který se opakuje po celý týden, mateřská škola mívá i průběžné aktivity např. ve středu jdou do kina nebo divadla nebo mívají děti plavání.

Téma: hudební činnosti

V rámci přípravných surdopedických cvičení provádí dechová cvičení, hlasová cvičení, procvičují jazýček. Jako příklad dechových cvičení uvádí hluboký nádech a výdech, nácvik výdechového proudu, kdy je buď krátký anebo dlouhý. Při nácviku dlouhého výdechu si pro větší názornost pomáhají foukáním do větrníku, bublifuku nebo do jiných předmětů. Nacvičují i foukání do flétniček, kdy si paní učitelka č. 1 pomáhá značkami (kolečko značí krátký výdech a čárka dlouhý výdech) nebo pohybem rukou, aby všechno dobře vizuálně viděly a pochopily. Při práci s flétničkami zmiňuje, že jde krásně slyšet, pokud do ní fouknou pořádně, pokud ne, nic se neozve. Tyto dechová cvičení využívají i kvůli tomu, že děti neumí smrkat. Nácvik správného dýchání je pro děti náročný. Zmiňuje, že je to dlouhodobá práce. Některé děti neumí ani fouknout do bublifuku a je potřeba to s nimi trénovat jak v mateřské škole, tak i doma s rodiči. Přípravným cvičením se ráno věnují tak půl hodiny.

V přímé vzdělávací činnosti se objevují hudební činnosti jako hry se zvuky a slovy, práce se zvukem a střídání zvuku. Paní učitelka hraje na klavír písničku a děti ji

doprovází pohybem. Každý měsíc přidávají písničku, začínali písničkou „Káčátka se batolí“, potom „Cib cib cibulenka“ a „Vlaštovičko leť“. Např. na písničku „Vlaštovičko leť“ děti běhají po třídě, jakože létají a když uslyší ...bude brzy mráz, tak se schoulí. Dalším příkladem je orientace v hlubokých a vysokých tonech. Děti běhají po třídě, když uslyší hluboké tony, tak předvádějí medvěda (pomalá chůze s roztaženýma rukama a nohama), když uslyší vysoké tóny, tak skáčou jako ptáčci. Dalším příkladem je práce s bubínkem, kdy paní učitelka č. 1 do bubínku bouchá, tak děti chodí po třídě, když zrychlí tempo bouchání, děti začnou utíkat a když do bubínku bouchne, děti zůstanou stát.

V rámci logopedie využívají bubínek při rozvoji sluchového vnímání, kdy se učí rozeznávat a poznávat zvuky. V první fázi je vše doprovázeno zrakem, pro větší kontrolu dítěte. Paní učitelka č. 1 bouchne do bubínku a dítě hodí kostičku do domečku. Další fáze je bez zrakové kontroly dítěte. Paní učitelka č. 1 bouchne do bubínku a dítě hodí kostičku do domečku, podle toho, zda to slyšelo. Tento nácvik se trénuje pro přípravu na audiologické vyšetření, kdy je potřeba, aby dítě reagovalo na zvuk.

V rámci logopedie používají i program „Mentio“, přímo cvičení pro sluch. Jedná se o počítačový program, kde např. jsou tři obrázky – kočka, pes a lev. Dítě uslyší zvuk kočky, jak mňouká a mělo by si zvuk spojit s obrázkem kočky a zmáčknout na obrázek.

Ve ŠVP, konkrétně v měsíci lednu, se objevují témata jako hudební nástroje, vztah k hudbě, vyjádření momentální nálady a pocity pomocí hudby. Paní učitelka č. 1 vysvětluje, že při přípravě ŠVP tam hudební výchova nebo téma hudební nástroje nikde nebyly. Těch témat od září do června bylo moc. Nakonec i hudební nástroje dostaly své místo a vyšlo to právě na měsíc leden. Děti se učí rozlišovat hudební nástroje sluchem pomocí různých cvičení. Např. děti mají zavázané oči a chodí po třídě, když slyší bubínek chodí jemně po třídě, když uslyší triangl, tak si sednou, když uslyší rolničky, tak si lehnou. První nácvik však probíhá bez zavázaných očí. Paní učitelka č. 1 se s dětmi věnuje tématu hudebních nástrojů týden, ale tím, že jsou v měsíci jen tři témata a měsíc má čtyři týdny, může si dovolit se jim věnovat klidně i 14 dní. Odvíjí se to i od toho kolik zrovna dětí je ve třídě, pokud jsou třeba nemocné, tak se čeká i na další týden, aby o to nepřišla, protože by to byla škoda. U dětí se snaží vytvářet pozitivní vztah k hudbě hlavně pravidelnou každodenní hrou na klavír. I přes sluchovou vadu dětí, zapojuje tyto činnosti a využívá u toho např. vibrace, hluboké tóny. Dále zdůrazňuje důležitost ve stálosti a opakování. Děti si zvyknou a ví, co bude následovat. Ráno se jde hrát na klavír, ví, že se bude zpívat

písnička, že to doprovodí pohybem, že dostanou dřívka a budou se snažit ťukat do rytmu apod. Jako příklad vyjádření momentální nálady nebo vyjádření toho, že dítě uslyší hudbu zmiňuje romské dítě, které začne tančit u zrcadla. Dále však zdůrazňuje, že k tomu počítá i jeho vlastní temperament.

Součástí přílohy k ŠVP plán logopedické a surdopedické péče jsou i logohrátky. Logohrátky obsahují vždy na každý měsíc jeden cvik (který vychází z jógy), přípravná artikulační cvičení, cvičení obličejových svalů, dechová cvičení, sluchová cvičení, zraková cvičení, pohybové dovednosti, grafomotoriku a jemnou motoriku. Vše je doplněno o rytmicko-melodické nástroje. Každý měsíc zastřešuje jedno zvířátko, které jakoby provází děti při cvičeních. Většinou jsou logohrátky součástí přípravných surdopedických činností, které probíhají ráno. Ukázka logohrátek viz obrázek níže.

ZÁŘÍ

Měsícem září nás provází ZAJÍC

*Zajíčku jak se máš?
Kde si nejvíc pochutnáš?
V jetelíčku, v jeteli,
a pak skočím do zelí.*



❖ stimulace orofaciální oblasti

Způsob provedení cviku:	<ul style="list-style-type: none"> Dítě se v kleku posadí na paty tak, aby chodidla byla těsně u sebe. Hlava je protažena směrem nahoru, přitom brada je rovnoběžná s podložkou. Z protažení se kulatě spouští hlava, pak krk, ramena, záda k podložce a nakonec se uvolní všechno svalstvo kolem páteře. V poloze může dítě setrvat ½ - 2 minuty.
Zdravotní význam cviku: <ul style="list-style-type: none"> Tento cvik představuje základní cvik pro uvolnění a relaxaci. 	
Přípravná artikulační cvičení:	<ul style="list-style-type: none"> Cvičení orientace a pohyblivosti jazyka (gymnastika jazyka). - Skousnout spodní ret, ukázat zuby → „ZAJEČÍ ZUBY“ (příprava na artikulační postavení hlásek F a V). - Cvakání zubama – „ZAJÍČEK HRYZÁ MRKVIČKU“
Cvičení obličejových svalů:	<ul style="list-style-type: none"> Procvičování obličejových svalů → napětí a uvolnění „ZAJÍČEK SE USMÍVÁ“ (bez zoubků, se zoubky), „ZAJÍČEK SE MRAČÍ“
Dechová cvičení:	<ul style="list-style-type: none"> Nácvik dýchání nosem → „NAFUKOVÁNÍ BALÓNKU“. Dbáme na správné dýchání (dýchání „do břicha“).
Sluchová cvičení:	<ul style="list-style-type: none"> „POZNEJ PODLE ZVUKU“ → poslouchání zvuků se zavřenýma očima. Seznámení s ušima → tření rukama a nahřívání uší, vytažování uší do stran, na délku apod. (ZAJEČÍ UŠI)
Zraková cvičení:	<ul style="list-style-type: none"> Běhání v prostoru mezi překážkami (vyhýbání se překážkám). Orientace v prostoru.
Pohybové dovednosti:	<ul style="list-style-type: none"> „Zajíček v své jamce sedí sám“ - „Zaječí honička“ - „Zajíčci skáčou“
Grafomotorika a jemná motorika:	<ul style="list-style-type: none"> Kreslíme zajíčkům cestičky (procvičování správného úchopu psacího náčiní). Kreslíme zajíčka (do písku, na tabuli, na velkou plochu) Posilování prstů – Solíme zajíčkům mrkvičky.

Obrázek č.1 příklad logohrátek na září (zdroj: paní učitelka č. 1)

Pro nácvik rytmizace používají vytleskání dlaněmi, bouchání do dřivek, do bubínku anebo do ozvučených trubec. V surdopedické třídě využívají ozvučené trubice (boomwhackers) na rytmizaci např. bouchnou, plesknou do dlaní. V logopedické třídě jsou využívány na nácvik nějaké písničky.

Hudební nástroje jim pomáhají signalizovat začátek či konec činnosti. Nejčastěji využívají zvoneček.

Téma: **hudební nástroje**

Mateřská škola pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí vlastní klávesy, kytaru, kufřík s Orffovými nástroji, kde jsou dřívka, bubínek, triangel, flétny, rolničky. Potom využívají ozvučené trubice (boomwhackers). Jedná se o nástroj, kdy každá trubice je laděna na určitý tón, díky odlišné délce a tloušťce. Při úderu do dlaní nebo do země vydá trubice jinak vysoký tón. Obvykle se kupuje sada po osmi trubicích v C dur stupnici v jednočárkované oktávě. Klávesy používá paní učitelka č. 1 nejčastěji ráno v přípravných surdopedických cvičení jako doprovod k písničce. Sama však říká, že by je ráda využívala po celý den, ale není na to bohužel čas, protože se musí stihnout i jiné věci.

Téma: **důležitost hudebních činností**

V poslední části rozhovoru mne zajímal názor paní učitelky č. 1 na důležitost hudebních činností právě v MŠ pro sluchově postižené. Paní učitelka č. 1 považuje hudební činnosti za velmi důležité, kvůli vzájemné propojenosti. Při nácviu rozpoznání zvuků jsou hudební činnosti zcela na místě. Dále se zmiňuje o svém původní předsudku, který měla, když nastoupila jako učitelka do MŠ pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí. Pokládala si otázku, proč by měla hrát na klavír, když jí bude ve třídě zpívat jen jedno dítě a ostatní jenom vydávat nějaké zvuky. Postupně však zjistila, že děti dokážou vnímat rytmus, připojí se pohybem, dohromady si to užívají a uviděla v tom smysl. Potom vyprávěla o holčičce, která dřív navštěvovala MŠ a chodila do baletu. Tato vášeň jí zůstala do teď a pořád se baletu věnuje. Využívá sluchadla a hudbu vnímá skrz vibrace ze země. Jako poslední zmínila, že osoby se sluchovým postižením, když ztratí sluch, zvýrazní se jim ostatní smysly jako hmat či zrak. Dále zmiňuje vzdělání pedagoga, ať už se jedná o středoškolské vzdělání v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika, doplněné o obor speciální pedagogika na vysoké škole nebo o vysokoškolské vzdělání v oboru učitelství pro mateřské školy. Hru na hudební nástroj považuje za důležitou kompetenci pedagoga v mateřských školách pro sluchově postižené.

Rozhovor č. 2 – Mateřská škola pro sluchově postižené v Olomouci

Téma: **pedagog a třída**

Paní učitelka č. 2 je vedoucí paní učitelka v Mateřské škole pro sluchově postižené v Olomouci (dále jen MŠ), kde působí sedmým rokem. Předtím učila v běžné MŠ a i na ZŠ. Její třída má pět dětí, ale přijde jim šesté dítě. Třída je heterogenní jak podle pohlaví,

tak i věku. Věkové rozložení dětí je od tří do šesti let. Tuto třídu učí čtvrtý rok a je to její druhá obměněná třída. Ve třídě má s dětmi velmi dobře navázaný kontakt a velmi dobře spolupracují. Čtyři děti mají těžké sluchové postižení a jedno má narušenou komunikační schopnost. Z toho tři děti jsou implantované a jedno dítě využívá sluchadla. Ve třídě je paní učitelce č. 2 při ruce asistentka pedagoga.

Téma: běžný denní režim

Denní režim začíná ve společné místnosti ranním kruhem. Všechny děti, i z ostatních tříd, se setkají a mají společně nějakou aktivitu. Snaží se, aby děti nebyly fixované jenom na ty své tety a jenom na své kamarády, aby navazovaly kontakty i s jinými dětmi, i kvůli té věkové rozlišnosti ve třídách. Výchovně-vzdělávací blok začíná v 8:50, kdy se vrací ze svačiny a intenzivně probíhá do 10:00. Výchovně-vzdělávací blok obsahuje speciální péči a samozřejmě vychází i ze Školního vzdělávacího programu, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. ŠVP je rozdělen na měsíce, které nesou určité téma, kterému se paní učitelka snaží přizpůsobovat i tu speciální složku. Např. když rozhovor probíhal, byl měsíc listopad a probírali téma zvířata. Tématům se věnují měsíc z důvodu využití totální komunikace a věkovou heterogeností, kdy je potřeba i ty maličké děti s tématem seznamovat postupně. Tím, že se témata každý rok opakují, tak se i dětem postupně zvyšuje náročnost, co vše se naučí. Součástí výchovně-vzdělávacího bloku jsou využívány všechny činnosti pro práci s dětmi se sluchovým postižením, nejvíce se zaměřují na logopedii a na rozvoj sluchového vnímání. Po výchovně-vzdělávacím bloku následuje procházka a oběd. Po obědě jde většina dětí spát. Předškoláci však už nechodí spávat, ale mívají odpolední činnosti. Jednou z činností je i dramatizace, která je propojená i s hudebními činnostmi anebo pak mají vyloženě hudební výchovu. Po spaní mají děti svačinu a volnou hru. Odpoledne se děti ze všech tříd opět schází dohromady.

Téma: hudební činnosti

Součástí ranního kruhu bývají každý den nějaké hudební činnosti, ale jejich podoba se liší. Buď spolu říkají říkanku a do toho ji doprovodí pohybem nebo v MŠ je přímo paní učitelka, která ovládá hru na více hudebních nástrojů, a tak všechny činnosti ještě doplňuje o hru na nástroj. Při nácviu nějaké básničky či písničky pracují s vizuální podobou, kdy si příběh a postavy z písničky ukazují na obrázcích. Kdo zvládá mluvenou řeč, doprovází písničku pohybem. Kdo ne, trvá paní učitelka č. 2 na znacích, aby věděly,

o čem písnička je. Ranní kruh trvá tak kolem půl hodiny, záleží na dané aktivitě.

Každý den se objevují hudební činnosti i ve výchovně-vzdělávacím bloku. Výchovně-vzdělávací blok má různé části. V komunikačním kruhu se snaží, aby děti spontánně a samy mluvily, je jedno jestli orálně či znakově. Následují dechová, artikulační a sluchová cvičení. Např. v rámci dechového cvičení děti foukaly do flétniček, do peříčka. Učí se rozlišovat sluchem hudební nástroje. Paní učitelka č. 2 před děti položí bubínek, rumba koule, triangel a flétničku, dítě k ní sedí zády. Paní učitelka č. 2 zahráje na nějaký nástroj a dítě by mělo potom ukázat, na který hudební nástroj se zahrálo. Začíná se však pozvolna, důležitá je reakce na signál. Návčik reakce na signál probíhá tak, že paní učitelka č. 2 ťukne na dřívka a dítě hodí balónek. I tento návčik je prvně ruku v ruce, kdy dítě vše vidí a kontroluje znakově a je vedeno paní učitelkou č. 2. Pak už dítě samo hází balónek, ale přitom celou situaci kontroluje znakově. Nejtěžší je pro děti, když už se paní učitelka č. 2 otočí k dítěti zády a zahráje na hudební nástroj a dítě jen za pomoci slyšeného hodí míč. Potom rozlišují, který nástroj má hluboké tóny a který vysoké. Tady taky návčik probíhá prvně se znakovou kontrolou, kdy se děti dívají na paní učitelku č. 2, která představuje dva hudební nástroje, které symbolizují hluboký a vysoký tón. Nejčastěji je to bubínek a flétnička. Vše je spojené s hrou např. když paní učitelka č. 2 hraje na bubínek děti běhají po třídě a mohou dupat, pokud uslyší flétničku naopak zpomalí a jdou na špičky. Potom se opět paní učitelka č. 2 otáčí k dětem zády, aby neviděly, který nástroj využívá. Další částí výchovně-vzdělávacího bloku je i rytmizace, která se prolíná celým blokem. Např. při učení samohlásek, kdy je potřeba rozlišit krátké a dlouhé. Pomáhají si vytleskáváním anebo flétničkou. Dalším příkladem je vytleskávání slabik ve slovech např. skákal pes tleskat ská-kal pes. Tímto vytleskáváním si pomáhají při mluvení. Je důležité, aby děti dodržely, jak počet slabik, tak i délku té slabiky. Při návčiku tvrdých a měkkých samohlásek si pomáhá tvrdými a měkkými věcmi, které dítě drží v ruce. Nejoblíbenější hudební činností dětí je cvičení – moc, málo, dobře. Např. pokud mají dřívka, je to reakce na pokyn moc, děti moc ťukají na dřívka, pokynem málo zase velmi opatrně ťukají, aby dřívka nevydala moc silný zvuk a pokynem dobře se myslí, ťukat tak akorát. Tato činnost se také prolínala celým blokem a bylo na dětech vidět, že je to moc baví. Paní učitelka č. 2 zmiňuje, že jsou nejšťastnější, když si mohou do hudebního nástroje pořádně zatřískat, a právě pokynem moc ví, že to přijde. Tuto činnost využívají i na začátku výchovně-vzdělávacího bloku. Zpívají písničku, kde zpívají, že venku prší a volají na sluníčko. Tak i na to sluníčko volají moc, málo a dobře. Paní

učitelka č. 2 dále popisuje, že tahle činnost je moc baví i z toho důvodu, že se u toho mohou uvolnit a mohou z plných plic si zakřičet nebo zahrát.

Hudební nástroje využívají i jako signalizace začátku či konce činnosti. Snaží se budovat u dítěte reakci na jakýkoliv signál, aby si nejen uvědomily že se zvuk nějak line, ale i tu reakci na něj.

Jednou za týden mají dramatické činnosti, kdy se děti seznamují s pohádkou. Pohádku si pouští na interaktivní tabuli a snaží se zapojit co nejvíce vjemů. Některé pohádky mají podobu muzikálů, takže se dětem pouští i hudba. Na závěr si pohádku samy zahrají i s opravdovými herci v nějakém malém divadelním představení. Paní učitelka č. 2 zmiňuje i zážitek z minulého roku, kdy mohly děti předvést představení v rodinném centru a měly opravdové diváky, babičky a dědečky. Takže zažily pořádný aplaus i od někoho jiného než v MŠ od tet.

Na interaktivní tabuli využívají edukační program „Barevné kamínky“, který je rozlišen na různá témata. Cílem tohoto programu je všestranné působení. Kontrola nejen v podobě zrakového vjemu, ale i zvukového, kdy zahraje veselá hudba při správném splnění úkolu či smutná při špatném splnění. Děti se učí rozlišovat i elektrické zvuky, protože dnes už technologie vládnu světu, tak i děti se s těmito zvuky seznamují.

Jednou za měsíc děti navštěvovaly Divadlo hudby v Olomouci. Bohužel za současné situace divadlo nenavštěvují, ale snaží se ho dětem nahradit kampaněmi „Celé Česko čte dětem“ a „Pohádkovou čtecí babičkou“. Návštěvou Divadla hudby děti jednak zhlédly představení, kde mohly zažít dramaturgii slovem a jednak vidět se i s intaktními vrstevníky. Součástí návštěvy bylo děti učit pravidlům slušného chování a kulturním návykům. Jednou za měsíc, někdy jednou za čtvrt roku, se snaží, v rámci kampaně „Celé Česko čte dětem“, převést divadlo do MŠ. Děti zhlédnou pohádku, která je protkaná písničkami. Jednou za čtrnáct dní chodí do MŠ „Čtecí babička“, která dětem čte pohádku.

Dalšími aktivitami, kde zapojují hudební činnosti, jsou vánoční besídka a slavnostní rozloučení na konci roku. Tyto akce se pořádají hlavně pro rodiče dětí, protože jako MŠ chtějí být v kontaktu s rodiči, což se jim daří i v době koronaviru. Dále zmiňuje i to, že rodiče dávají děti do MŠ pro to, aby se děti něco naučily a oni měli možnost to vidět. Na vánoční besídce nezaznívají jenom koledy, které se děti naučí jen na vánoční besídku, ale jsou tam všechny básničky a písničky, které se za ten půl rok učí

v průběhu výchovně-vzdělávacího bloku. Součástí jsou také říkanky, které se snaží napasovat třeba na roční období nebo na aktuální téma, které s dětmi probírali. Samozřejmě, že i nějaká vánoční koleda nebo zimní básnička nesmí chybět. Vánoční besídka se skládá ze třídní části a společné části. Ve třídní části děti předvedou rodičům, co se za ten půl rok naučily. Většinou to jsou písničky a básničky, které se učily každý měsíc. Ve společné části děti předvádí vánoční koledy s doprovodem pedagogického pracovníka na klavír, kytaru, akordeon. Některé vánoční koledy jsou pro děti těžké, a tak zastoupí roli v orchestru, kdy hrají na různé Orffovy nástroje nebo na zvonkohru. Ty jednodušší koledy zpívají nebo znakují. Zvonkohru mají barevně rozlišenou, takže se povedlo, že se děti naučily jednu koledu a zahrály ji na zvonkohře. Byly schopné, to jednak poslechem a jednak zrakem od paní učitelky č. 2 nápodobou odkoukat.

Téma: **hudební nástroje**

Hudebních nástrojů vlastní MŠ hned několik. Jedná se o klavír, klávesy, kytary, akordeon a zvonkohru. Každá třída vlastní veškeré vybavení Orffovými nástroji díky dotacím, takže se nemusí mezi sebou dělit. Děti mají možnost vyzkoušet si za dohledu pedagoga klavír, kytaru. Učí se zacházet s jednoduchými hudebními nástroji jako je flétnička, kde není pro ně důležité znát prstoklad, ale spíš ten úchop a správné fouknutí.

Téma: **důležitost hudebních činností**

V poslední části rozhovoru mne zajímal názor paní učitelky č. 2 na důležitost hudebních činností právě v MŠ pro sluchově postižené. Paní učitelka č. 2 považuje hudební činnosti za důležité. Popisuje to na jednom z cílů MŠ, kterým je navodit u dítěte komunikační kanál. To ať už se jedná o mluvenou řeč, znak či nějakou alternativní formu, proto MŠ využívá metodu totální komunikace. Dítě si vybere jednu z forem, a hlavně je důležité, aby se domluvilo. Aby se u dítěte navodil komunikační kanál, musí se rozvíjet sluchová percepce a na to jsou právě velmi dobré hudební činnosti. Vše musí jít ruku v ruce a dohromady provázet řízený výchovně-vzdělávací blok, ale i celý režim MŠ. To znamená, že i na ložnici, kdy se dětem čte pohádka, je důležitá sluchová percepce a nějaká ta hudební činnost. Do které se řadí rytmizace nebo písnička na usnutí, kde je i důležitá nuance mezi údernými písničkami a písničkami na zklidnění. Na závěr shrnuje, že hudební činnosti spolu s ostatními činnostmi MŠ přispívají k tomu, aby se z dítěte stala všestranně rozvinutá osobnost, která se uplatní ve společnosti, ve světě. K poslední otázce dodává, že je dobré, když se jim podaří u dítěte formovat mluvenou řeč, ale bez

postupného rozvíjení sluchu by to nešlo, to považuje za stěžejní při práci s dětmi se sluchovým postižením. Právě hudební činnosti dopomáhají k postupnému rozvíjení sluchu. Pokud chceme, aby dítě mluvilo, musíme vědět, že nám slyší.

4.3 Analýza výsledků výzkumu

Hlavním cílem praktické části bylo zodpovědět na otázku, jaké hudební činnosti jsou prováděny v mateřských školách pro sluchově postižené v ČR. K tomu byly uskutečněny rozhovory s pedagogy, kteří pracují v Mateřských školách pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí a v Olomouci. Z výzkumného šetření vyplývá, že hudební činnosti se řadí do každodenních činností mateřských škol pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí a v Olomouci. Hudební činnosti jsou považovány za důležité v rozvoji sluchové percepce, která je důležitým prvkem při vytváření komunikačního kanálu dítěte. Hudební činnosti se objevují hned v ranních hodinách při ranním kruhu či při surdopedických cvičeních v podobě dechových cvičení, kde kladou důraz na správný nácvik dýchání např. s využitím flétniček. Dále v podobě hlasových či artikulačních cvičení. Paní učitelky doprovází písničky klavírem či kytarou a děti je doprovází pohybem. Další částí režimu mateřských škol je přímá vzdělávací činnost neboli výchovně-vzdělávací blok. Jeho součástí jsou jak činnosti dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, tak se sem řadí i speciální činnosti pro děti se sluchovým postižením. Speciálními činnostmi se myslí například rozvíjení sluchové percepce, při níž využívají sluchová cvičení, kam patří reakce na zvukový signál, který si postupně děti osvojují. Dále hry se zvuky a slovy, nácvik rytmizace, vytleskávání slabik ve slově, rozeznávání zvuků za pomoci hudebních nástrojů. Využití rytmizace při nácviku souhlásek nebo rozdělení slova na slabiky. Zařazení přímo tématu hudební nástroje se objevilo ve Školním vzdělávacím programu Mateřské školy ve Valašském Meziříčí. Jedním z dílčích cílů tématu hudební nástroje je vytvořit u dětí pozitivní vztah k hudbě a vyjádřit momentální náladu za pomoci hudebních nástrojů. Součástí dalších aktivit mateřských škol se objevují edukační programy jako je „Mentio“ či „Barevné kamínky“, kde se hudební činnosti vyskytují v podobě zvukových nahrávek jako reakce na správnou či špatnou odpověď nebo jako zvuk zvířátka. Dalšími aktivitami jsou návštěvy divadel, kina, zapojení se do kampaní „Celé Česko čte dětem“ a „Čtecí babička“, kdy za nimi chodí babička číst pohádku se zapojením dramatizace. Pořádání

slavnostního rozloučení na konci školního roku a vánoční besídky, kde děti zpívají písničky, básničky nebo jsou součástí orchestru a hrají na jednoduché hudební nástroje. V mateřských školách mají děti k dispozici Orffovy nástroje. Možnost zkusit si hrát na klavír, kytaru nebo zvonkohru.

Dílčí otázky:

Zda hudební činnosti jsou zařazeny do výchovně-vzdělávacích činností mateřských škol pro sluchově postižené?

Z výzkumu vyplývá, že v Mateřských školách pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí a v Olomouci jsou hudební činnosti zařazeny do výchovně-vzdělávacích činností. Podoba hudebních činností ve výchovně-vzdělávacích činností je velmi rozmanitá. Někdy jsou děti aktivními hráči na hudební nástroj, ať už se jedná o Orffův nástroj nebo o jednoduchý hudební nástroj. Jindy zase na hudební nástroje hrají paní učitelky. Např. nácvik správného úchopu a výdechového proudu při hraní na flétnu. Nebo je to nácvik písničky za pomoci obrázků, kdy paní učitelka děti postupně seznamuje se slovy nebo znaky a významem písničky, připojí pohyb, který při jednotlivých slovech písničky děti udělají. Nakonec celou písničku doprovodí na klavír či kytaru.

Jak často jsou zařazovány do výchovně-vzdělávací činnosti?

Z výzkumu vyplývá, že v Mateřských školách pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí a v Olomouci je většina hudebních činností zařazována denně. Většinou v dopoledních aktivitách, ale promítají se i do odpoledních aktivit. Mateřské školy se snaží, aby hudební činnosti provázely celý režim školy. Přiznávají, že ne vždy je na to dostatek času. Hudební činnosti se promítají i do akcí, které mateřské školy pořádají. Radí se sem např. vánoční besídky, návštěva divadel a kina, zapojení se do kampaní „Celé Česko čte dětem“ a „Čtecí babička“. Zařazení přímo tématu hudební nástroje se objevilo ve Školním vzdělávacím programu Mateřské školy ve Valašském Meziříčí, konkrétně v měsíci lednu, kde se mu paní učitelka věnuje klidně i 14 dní.

Vlastní mateřské školy pro sluchově postižené hudební nástroje a jaké konkrétně?

Z výzkumu vyplývá, že v Mateřských školách pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí a v Olomouci vlastní hudební nástroje. Jedná se o Orffovy nástroje, do kterých se řadí dřívka, triangel, rumba koule, rolničky, bubínek a další. Dále mateřské školy vlastní klavír, klávesy, kytary, akordeon, barevnou zvonkohru, ozvučené trubice

(boomwhackers).

Vnímají pedagogové v MŠ pro sluchově postižené hudební činnosti jako stěžejní pro práci s dětmi se sluchovým postižením?

Z výzkumu vyplývá, že pedagogové v Mateřských školách pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí a v Olomouci vnímají hudební činnosti jako nutnou součást výchovně-vzdělávacích činností u dětí se sluchovým postižením. Důvodem je hlavně dobrá využitelnost při rozvíjení sluchové percepce, která je stěžejní ve výchovně-vzdělávacích činnostech mateřských škol pro sluchově postižené. Paní učitelka č. 2 zmiňuje i další důvod proč jsou hudební činnosti důležitou součástí. Pokud se po dítěti se sluchovým postižením chce, aby mluvil, musíme jako pedagogové vědět, jak nám slyší. K tomu krásně slouží hudební činnosti.

Na co všechno se hudební činnosti využívají u dětí se sluchovým postižením?

Z výzkumu vyplývá, že v Mateřských školách pro sluchově postižené ve Valašském Meziříčí a v Olomouci se hudební činnosti nejčastěji využívají na sluchovou percepci. Nácvič reakce na signál, který pomáhá dítěti rozlišovat různé zvuky. Nalezení zvuku, rozlišení od jiného zvuku a následné pojmenování. Pak dětem hudební činnosti pomáhají v ukázání nějaké emoce nebo k odreagování či zklidnění. Rytmizace pomáhá při nácvič samohlásek, rozdělení slova na slabiky. Dále dechová cvičení, která podporují správný způsob dýchání. Trénování délky nebo síly výdechového proudu do flétniček, pomáhá dětem při nácvič smrkání. Možnost zkusit si zahrát na hudební nástroj, ať už se jedná o jednoduché nástroje, Orffovy nástroje anebo si za dopomoci paní učitelky zkusit zahrát na klavír či kytaru. Vnímat jejich vibrace. Využití hudebních nástrojů doprovází dramaturgii, která se objevovala v činnostech mateřských škol. Jednalo se např. o shlédnutí divadelního představení, čtení pohádky a následné dramaturgie.

4.4 Závěr praktické části

V závěru praktické části jsou popsány určité návrhy či doporučení, které mohou sloužit pedagogům mateřských škol pro sluchově postižené při výběru hudebních činností.

Mateřské školy pro sluchově postižené se řídí podle RVP PV, které je stejné i pro mateřské školy běžného typu. RVP PV určuje cíle a možné výstupy, které by dítě předškolního věku mělo zvládnout v určitých oblastech. Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (teda i dětí se sluchovým postižením) se vychází z rámcových cílů a záměrů předškolního vzdělávání, které jsou určeny i pro intaktní děti. Obsah jednotlivých oblastí RVP PV je zpracován tak, aby byl podkladem pro učitele při vypracování ŠVP. Jednotlivé oblasti RVP PV obsahují vzdělávací nabídku, která je sice konkrétnější, ale i tak je na samotné mateřské škole, jakým výběrem činnosti jednotlivou oblast u dítěte posílí. RVP PV je základním východiskem pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se sluchovým postižením, proto mateřská škola pro sluchově postižené dělá určité úpravy ve výběru činností, tak aby děti mohly naplnit vzdělávací nabídku pro předškolní vzdělávání. Využívají podpůrných opatření nebo alternativní možnosti, jak danou činnost vykonat. Takto stejně by se mělo přistupovat i u hudebních činností (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021).

Hudební činnosti v mateřských školách pro sluchově postižené probíhají každý den již od rána a mají podobnou podobu jako v běžných mateřských školách, tzn. děti jsou seznamovány s hudebními nástroji, hraje se denně na klavír, zkouší si hru na Orffovy nástroje apod. Paní učitelky využívají hudební činnosti hlavně při nácvičku sluchové percepce a také k rozvoji řeči, ale slouží dětem i k odpočinku a ke hře. I přes to, že jsou hudební činnosti (např. hudební nástroje) výborným pomocníkem při nacvičení reakce na signál, byla by škoda skončit jen u těchto činností.

Vnímání hudby je i u dětí se sluchovým postižením nutné podporovat a vhodně procvičovat. Je zapotřebí jim ukázat i jiné cesty (např. přes jiné smysly, nejčastěji zrak, hmat) jak hudbu či rytmus mohou vnímat. Všimnout si např. na procházce, jak se ve větru pohybují větve na stromě nebo tráva na zemi a zkusit si je napodobit pohybem celého těla. Dítě se sluchovým postižením nemá tolik samovolných zkušeností s rytmem, a proto je potřeba na něj působit vhodnou rytmickou výchovou, kdy se podpoří hmatovo-

pohybová schopnost (Antonova, 2011). Každé dítě má různý stupeň sluchového postižení a různý druh její kompenzace, proto je velmi malé množství dětí, kteří by neslyšely vůbec nic (Králová, 2015). Hudební sluch je sice z části vrozený, ale měl by se správným způsobem rozvíjet, a právě mateřská škola (samozřejmě i rodina) hraje důležitou roli (Matoušek, 2003).

Hudební nástroje v podobě klavíru, kytary nebo jednoduchých nástrojů, jako je flétna či Orffovy nástroje jsou určitě důležitými nástroji, které by měla mateřská škola pro sluchově postižené vlastnit. Určitým doporučením je využití afrických rytmů, etnické hudby a jejich nástrojů, např. djembe, basové bubny (Matoušek, 2003). Vrátit se v čase a využít své tělo jako nástroj.

Dalším způsobem, jak procvičit rytmus jsou dramaticko-pohybové aktivity, při kterých dítě zapojí celé své tělo (Králová, 2015). Spolu s návštěvou divadla, dramatizace pohádek či příběhů a ukázka písniček a básniček na besídkách je vhodné i ukázka uměleckého tlumočení písniček či hodiny muzikoterapie.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá tématem hudebních činností dětí předškolního věku v mateřských školách pro sluchově postižené. Práce je členěna do teoretické a praktické části.

Teoretická část obsahuje tři kapitoly. První kapitola obsahuje terminologii osob se sluchovým postižením, sluchové vady a komunikační systémy osob se sluchovým postižením. Druhá kapitola popisuje výchovně-vzdělávací péči v ČR a popisuje všechny mateřské školy pro sluchově postižené v ČR. Třetí kapitola se zabývá hudebními činnostmi, které jsou obsažené v RVP PV, vnímáním hudby a rytmu u osob se sluchovým postižením a nastiňuje pojmy jako je hudební paměť a vlohy.

Praktická část obsahuje výzkumné šetření za pomoci kvalitativního výzkumu, metodou polostrukturovaného rozhovoru. Byly kontaktovány všechny mateřské školy pro sluchově postižené v ČR. Rozhovory byly vedeny s pedagogy mateřských škol pro sluchově postižené z Valašského Meziříčí a Olomouce. Ze získaných dat vzešel přehled o pedagogovi a jeho třídě, běžném denním režimu mateřské školy pro sluchově postižené, hudebních činnostech, které jsou využívány při vzdělávání dětí se sluchovým postižením, hudebních nástrojích, které mateřská škola vlastní a v neposlední řadě o názoru pedagoga na důležitost hudebních činností v mateřských školách pro sluchově postižené. Z výsledků výzkumu vyplývá, že mateřské školy pro sluchově postižené mají povědomí o důležitosti hudebních činností u dětí se sluchovým postižením a také samy mateřské školy mají hudební činnosti zahrnuté v rámci svého obsahu vzdělávání v různých podobách. Výsledky výzkumu mají dále sloužit jako náhled a výčet hudebních činností, které jsou prováděny v mateřských školách pro sluchově postižené.

Původním záměrem bylo provést co nejvíce rozhovorů s pedagogy z mateřských škol pro sluchově postižené v ČR. Bohužel se ne všechny mateřské školy chtěly zapojit anebo opakovaně neodpověděly na nabídku spolupráce. Proto mým záměrem je pokračovat dál v rozšiřování této práce, poučit se z chyb a pokusit se získat více rozhovorů, které mi poskytnou náhled na hudební činnosti, které s dětmi vykonávají pedagogy z mateřských škol pro sluchově postižené.

Seznam bibliografických citací

ANTONOVA, Marika, 2011. *Rytmus jako prostředek jevištního projevu neslyšícího herce*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně. ISBN 978-80-7460-008-1.

HLOŽEK, Zdeněk, 2012. *Základy audiologie pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3436-0.

HRUBÝ, Jaroslav a Kaj KOSTELNÍK, 2021. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. díl. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 80-721-6075-3.

HRUBÝ, Jaroslav, 1999. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 1. díl. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 80-721-6096-6.

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

KOMORNÁ, Marie, c2008. *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87153-44-4.

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

KRÁLOVÁ, Eva, 2015. *Hudobné aktivity a kvalita života dětí ať a*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4589-2.

LANGER, Jiří a Eva SOURALOVÁ, 2013. *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3701-9.

LANGER, Jiří, 2013a. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3702-6.

LANGER, Jiří, 2013b. *Komunikace osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3674-6.

LEJSKA, Mojmír, 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5038-7.

LEJSKA, Vladislav, 1995. *Kompendium ORL dětského věku*. Praha: Grada. ISBN 80-

716-9132-1.

MATOUŠEK, Vlastislav, 2003. *Rytmus a čas v etnické hudbě*. Praha: TOGGA. ISBN 80-902-9122-8.

SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ, 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. 2. vyd. přeprac. a rozš. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2060-2.

SOBOTKOVÁ, Alena, 2004. Pedagogická intervence u dětí se sluchovým postižením v předškolním věku. In: KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, s. 60–76. ISBN 80-7315-063-8.

SOURALOVÁ, Eva, 2003. Speciální pedagogika osob s postižením sluchu. In: RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 171–183. ISBN 80-244-0646-2.

SOVÁK, Miloš a Ludvík EDELSBERGER, 2000. *Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H&H Vyšehradská. ISBN 80-860-2276-5.

STRNADOVÁ, Věra, 1995. *Jaké je to neslyšet: doplňková četba pro studenty speciální pedagogiky*. Liberec: Česká unie neslyšících.

STRNADOVÁ, Věra, c2008. *Odezírání jako schopnost*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka. ISBN 978-80-87153-27-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

Časopisy

KOVALOVÁ, Veronika, 2020. Příroda neslyší, přesto tančí. *Dětský sluch: odborný magazín Centra pro dětský sluch Tamtam, o.p.s.* 2020(01), 8-10. ISSN 2570-8473.

KŘEŠŤANOVÁ, Lucie, 2020. Hra na klavír naučila Stelu trpělivosti. *Dětský sluch: odborný magazín Centra pro dětský sluch Tamtam, o.p.s.* 2020(01), 22–24. ISSN 2570-8473.

Legislativní zdroje

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2016, částka 10. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

ČESKO. Zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob ve znění zákona č. 384/2008 Sb. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1998, částka 124. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Seznam internetových zdrojů

BOGAR, Tomáš a Leo TOVARYŠ, 2017. Surdopedické třídy. *Mateřská škola pro sluchově postižené* [online]. Valašské Meziříčí: Tomáš Bogar [cit. 2022-04-06]. Dostupné z: <http://ms.val-mez.cz/stranka.php?stranka=8>

Čestní členové, ©2011–2022. In: *Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel* [online]. Praha: ASNEP [cit. 2022-03-09]. Dostupné z: <http://www.asnep.cz/cestni-clenove/>

Mateřská škola pro sluchově postižené, b. r. *Ječná 27: Gymnázium, SOŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené* [online]. Praha: Gymnázium, SOŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené [cit. 2021-05-08]. Dostupné z: <https://www.jecna27.cz/matrska-skola-pro-sluchove-postizene>

Mateřská škola, b. r. *Mateřská a základní škola Kyjov* [online]. Kyjov [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: <http://www.mszskyjov.cz/>

Mateřská škola, b. r. *MŠ a ZŠ Ivančice* [online]. Ivančice: becvarova.com [cit. 2021-05-08]. Dostupné z: <http://specskiva.cz/pro-verejnost/matrska-skola/>

Mateřská škola, b. r. *ZŠ a MŠ pro sluchově postižené* [online]. Plzeň [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: <http://www.sluchpost-plzen.cz/>

MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, Riegrova 1, České Budějovice, 2018. Dokumenty: pro rodiče, *MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, Riegrova 1, České Budějovice* [online]. České Budějovice: inoWeb [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: <https://www.sluchpostcb.cz/a-51-dokumenty.html>

MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, Riegrova 1, České Budějovice, 2018. Informace o MŠ. *MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené, Riegrova 1, České Budějovice* [online]. České Budějovice: inoWeb [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: <https://www.sluchpostcb.cz/a-64-informace-o-ms.html>

Naše MŠ, ©2021. *MŠ Hradec Králové* [online]. Hradec Králové: eStránky.cz [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: <https://mshradeckralove.estranky.cz/clanky/nase-ms.html>

O nás, 2021. *ZŠ a MŠ pro sluchově postižené Ostrava* [online]. Ostrava: ZŠ a MŠ pro sluchově postižené Ostrava [cit. 2021-05-08]. Dostupné z: <https://www.deaf-ostrava.cz/o-nas>

POLEŠENSKÝ, Jakub, 2021. *Mateřská škola: Naše MŠ. SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené: Olomouc, Kosmonautů 4* [online]. Olomouc: Matastof [cit. 2021-05-08]. Dostupné z: <https://www.sluch-ol.cz/materska-skola/nase-ms>

Představení mateřské školy, 2021. *Mateřská škola Gellnerka* [online]. Brno: Mateřská škola, základní škola a střední škola Gellnerka Brno, p. o. [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: <http://ms.gellnerka.cz/subdom/ms/materska-skola/predstaveni-materske-skoly/>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (s účinností od 1. září 2021) [online], 2021. Praha: MŠMT [cit. 2022-03-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené Holečkova, ©2017–2021. *Informace o MŠ. SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené Holečkova* [online]. Praha: ZŠ Holečkova a Vitalex Computers [cit. 2021-05-08]. Dostupné z: <https://www.skolaholeckova.cz/index.php?type=Post&id=58&ids=9>

SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené, ©2016. *Dokumenty. SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené* [online]. Praha: SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené [cit. 2021-05-08]. Dostupné z: <http://www.vymolova.cz/materska-skola/dokumenty>

Školní vzdělávací programy, b. r. *Mateřská a základní škola Kyjov* [online]. Kyjov [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: <http://www.mszyjov.cz/>

Vítejte v MŠ Pipan, b. r. *Pipan: Bilingvální MŠ* [online]. Praha [cit. 2021-05-08]. Dostupné z: <https://pipan.cz/>

ZŠ A MŠ logopedická Liberec, ©2021. *Informace o MŠ. ZŠ a MŠ logopedická Liberec* [online]. Liberec: WebMaster [cit. 2021-05-05]. Dostupné z: <https://www.ssplbc.cz/informace>

Seznam obrázků

Obrázek č.1 příklad logohrátek na zářít (zdroj: paní učitelka č. 1)..... 41

Seznam zkratek

ASNEP – Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel

dB – decibely

DIFA JAMU – Divadelní fakulta Janáčkovy akademie múzických umění

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠ – Mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PLPP – Plán pedagogické podpory

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

Seznam příloh

Příloha č. 1 – seznam mateřských škol pro sluchově postižené v ČR

Příloha č. 2 – kapitola z knihy

Příloha č. 3 – příprava rozhovoru Valašské Meziříčí

Příloha č. 4 – příprava rozhovoru Olomouc

Příloha č. 1 – seznam mateřských škol pro sluchově postižené v ČR

Základní a mateřská škola logopedická, Liberec

Adresa: Elišky Krásnohorské 921, 460 14, Liberec

Webové stránky: <https://www.ssplbc.cz/>

Mateřská škola je součástí ZŠ, SPC, internátu.

Mateřská škola Štefánikova, Hradec Králové

Adresa: Štefánikova 549, 500 11 Hradec Králové

Webové stránky: <https://mshradeckralove.estranky.cz/>

Mateřská škola je součástí VOŠ, SŠ, ZŠ, SPC, internátu.

Základní a mateřská škola pro sluchově postižené, Plzeň

Adresa: Mohylová 90, 312 09, Plzeň

Webové stránky: <http://www.sluchpost-plzen.cz/>

Mateřská škola je součástí ZŠ, SPC a internátu.

Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené, České

Budějovice

Adresa: Riegrova 1, 370 01, České Budějovice

Webové stránky: <https://www.sluchpostcb.cz/>

Mateřská škola je součástí SŠ, ZŠ, SPC, dětským domovem a internátem.

Bilingvální mateřská škola pro sluchově postižené Pipan

Adresa: Hábova 1571, 155 00, Praha-Stodůlky

Webové stránky: <https://pipan.cz/>

Mateřská škola je součástí Centra pro dětský sluch Tamtam.

Mateřská škola pro sluchově postižené Výmolova

Adresa: Výmolova 169, 150 00, Praha-Radlice

Webové stránky: <http://www.vymolova.cz/>

Mateřská škola je součástí SŠ, ZŠ, SPC a Ulicentrem.

Gymnázium, Střední odborná škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené

Adresa: Ječná 27, 120 00, Praha 2

Webové stránky: <https://www.jecna27.cz/>

Mateřská škola je součástí Gymnázia, SOŠ, ZŠ, SPC a internátem.

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené

Holečkova

Adresa: Holečkova 4, 150 00, Praha-Smíchov

Webové stránky: <https://www.skolaholeckova.cz/>

Mateřská škola je součástí SŠ, ZŠ, SPC a internátem.

Mateřská škola, základní škola a střední škola Gellnerka

Adresa: Šrámkova 419/1, 638 00, Brno-Lesná

Webové stránky: <http://ms.gellnerka.cz/>

Mateřská škola je součástí ZŠ a SPC. SŠ sídlí na jiné adrese Gellnerova 66/1, 637 00, Brno-Jundrov.

Mateřská škola pro sluchově postižené ve Valašské Meziříčí

Adresa: Vsetínská 454, 757 14, Valašské Meziříčí

Webové stránky: <http://ms.val-mez.cz/>

Mateřská škola je součástí SŠ, ZŠ, SPC a internátu.

Mateřská škola a základní škola, Kyjov

Adresa: Školní 3208, 697 01, Kyjov

Webové stránky: <http://www.mszyjov.cz/>

Mateřská škola je součástí ZŠ, SPC a internátu.

Mateřská škola a základní škola, Ivančice

Adresa: Široká 42, 664 91, Ivančice

Webové stránky: <http://speckiva.cz/>

Mateřská škola je součástí ZŠ, základní školy speciální, dětského domova a internátu.

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Olomouc

Adresa: Kosmonautů 4, 779 01, Olomouc

Webové stránky: <https://www.sluch-ol.cz/>

Mateřská škola je součástí SŠ, ZŠ, SPC a internátu.

Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Ostrava

Adresa: Spartakovců 1153, 708 00, Ostrava-Poruba

Webové stránky: <https://www.deaf-ostrava.cz/>

Mateřská škola je součástí ZŠ, SPC a internátu.

Příloha č. 2 – kapitola z knihy

„V první třídě nás bylo asi třicet dětí. Seděla jsem v zadní lavici a pamatuji si, že zpočátku jsem ještě slyšela, co učitelka říká. Rozuměla jsem i chraptivým zvukům ze školního rozhlasu a dodnes si pamatuji obsah toho hlášení. (Pro vás je to normální, Pro mne, když už tolik let neslyším, je zvláštní pocit, že si po takové době člověk může ještě pamatovat, co kdysi dávno v dětství slyšel.) Klavír byl umístěn u zdi hned vedle mé lavice, proto jsem v hodinách hudební výchovy dobře slyšela a rozpoznávala melodie různých písniček. Z hudební výchovy jsem tedy měla jedničku. I to byl jeden z důvodů, proč moje začínající sluchové postižení uniklo pozornosti. Bydlela jsem v té době u matky. Byly jsme spolu samy a televizi jsme tenkrát, stejně jako většina tehdejších domácností, neměly. Dnes je to pro mne samu málem neuvěřitelné, ale vím, že to bylo tak: poslouchala jsem tehdy pohádky z rádia. A měla jsem ráda hudbu. Dokonce jsem podle rádia i zpívala písničky, jejichž obsahu jsem tehdy plně nerozuměla a o nichž dnes vím, že se pro tak malé dítě vůbec nehodily. Asi jsem měla tenkrát dobrý hlas, protože mamince se moc líbilo, když jsem zpívala tehdy populární písničku „Včera neděle byla“ a chlubila se známým, jak pěkně zpívám melodii „...a pak mne políbil...“. Ještě dnes si dokážu v duchu vědomě vybavit melodii hudby a vím, že je hudba velmi krásná. Když někdo hraje na kytaru a já si na ni smím položit dlaň, cítím jemné vibrace a v duchu si podle nich představuji hudbu. Je to docela dobře možné. Z toho usuzuji, že skutečně existuje něco jako sluchová paměť a fantazie. Představovat si hudbu je velmi zvláštní zážitek. Vždy ve mně probudí emoce. Vůbec se nedivím, že se Smetana a Beethoven nedokázali hudby vzdát ani po ztrátě sluchu. A právě jejich sluchová paměť a fantazie jim dovolily komponovat hudbu i po ohluchnutí. (Určitě víte, že Beethoven složil svou slavnou 9. symfonii již jako zcela hluchý člověk. Údajně přitom v ústech měl tužku, která byla druhým koncem opřena o klavír, aby mohl vnímat vibrace přístroje.) Nemusíme se však pro příklady vracet do daleké historie. Nedávno mi jeden anglický profesor přinesl článek o neslyšící hudebnici, Evelyn Glenn. Vyprávěl, že byl na jejím koncertě a že to byl velmi krásný, strhující zážitek. Z článku jsem se dočetla, že tato hudebně talentovaná žena ztratila sluch ve dvanácti letech. Hudby se však nevzdala. Pilně cvičila na nástroje, u nichž mohla vnímat vibrace. Komponovala i vlastní hudbu. Měla odvahu přihlásit se i na univerzitu, kde studovala hudbu. Příjímací zkoušky složila velmi úspěšně, členové komise v tu chvíli ani nepoznali, že je neslyšící. Přišli na to až dodatečně, když jim to sama řekla. Setkala se s velkým pochopením pedagogů a byla přijata. Získala vysokoškolské hudební vzdělání, hraje perfektně na

několik nástrojů a pořádá velmi úspěšné koncerty nejen v Anglii, ale i v jiných zemích. Vysvětluje, že si vybírá takové nástroje, aby mohla povrchem těla vnímat jejich vibrace. Neslyšící lidé vyjadřují hudbu pohybem. Tělem tančí melodii a rukama zpívají. V době mezi dvěma světovými válkami byly dvě naše neslyšící dívky tak talentované, že s velkým úspěchem tančily i pro slyšící veřejnost. Jedna z těchto geniálních žen bohužel ve válce zahynula v koncentračním táboře. Existují i různé taneční soubory neslyšících, ve světě i u nás. Když jsem viděla fotografie amerického sboru, zpívajícího rukama ve znakové řeči, vyvolalo to ve mně velkou zvědavost. Zanedlouho jsem se však dočkala podobného zážitku i u nás. Na mezinárodním festivalu pantomimy neslyšících v Brně vystoupil americký soubor, který tančil a přitom rukama zpíval o lidské solidaritě a lásce, překonávající bariéru věčného ticha. Místo běžné hudby byly rytmické údery na buben, protože vibrace hlubokých tónů vnímají i neslyšící lidé. Na jejich představení jsem se přišla podívat několikrát. Už jsem také viděla rukama zpívat neslyšícího člověka z Ostravy: za pomoci tlumočnicka znakové řeči se naučil písničku „Už mi není, lásko, dvacet let“. Mezi našimi neslyšícími měl tento první pokus velký úspěch. Ale nejkrásnější zážitek mi poskytl jeden tlumočnick, který na sportovní akci pro postižené děti zazpíval rukama hymnu, aby ji i neslyšící děti mohly „slyšet“. Je něco jiného číst slova písničky na papíře – a něco jiného je prožívat její přednes. V duchu jsem si vybavovala hudbu naší hymny, kterou jsem kdysi v dětství slyšela a byla jsem nesmírně dojata. Díky, Jardo! Co dodat na závěr? Na hluchotu jsem si již zvykla, ale lítost, že neslyším hudbu, mi zůstává. Za normálních okolností o existenci hudby nepřemýšlím. Když však vidím, jak působí na lidi kolem mne nebo když mi o hudbě vyprávějí, občas zatoužím znovu se poddat měkkým melodiím jemných tónů. Nemám ráda, když mi někdo slyšící přímo řekne, jaká je to škoda, že tu hudbu neslyším. Občas se této, byť bezděčné, neomalenosti dopouští můj slyšící syn, který v současném stadiu vývoje horuje pro Elvise. Někdy jsem zvědavá: ráda bych slyšela, co na tom Elvisovi vlastně má. Jsou to však jen prchavé chvílky slabosti, za které se sama v duchu pokárám – a vrátím se honem zpět do reality bez zvuků a tónů.“ (Strnadová, 1995, s. 53–56).

Příloha č. 3 – příprava rozhovoru Valašské Meziříčí

POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR (Valašské Meziříčí)

Cíl: zmapování hudebních činností v MŠ a jejich důležitost

Úvodní otázky, hlavní otázky, závěrečné otázky

1. Mohla byste se mi v krátkosti představit?
2. Kolik dětí máte v surdopedické třídě?
3. Jaké stupně sluchových vad se u dětí vyskytují?
4. Jaké kompenzační pomůcky děti využívají?
5. Jak vypadá běžný denní režim v surdopedické třídě?
6. Jak vypadá týdenní režim v surdopedické třídě? (možná)
7. Při procházení ŠVP, s názvem „Putování se skřítkem Povídkem“, mě zaujaly jako součást logopedického cvičení hry se zvuky a slovy, jak takové hry vypadají a co obsahují?
8. Dle ŠVP se zaměřujete i na rozvoj sluchového vnímání, co to obnáší?
9. Velký důraz kladete i na dechová cvičení, v čem spočívá nácvik správného způsobu dýchání?
10. Součástí ŠVP je i příloha – plán logopedické a surdopedické péče v mateřské škole, co je jeho obsahem? (jaké obsahuje formy, metody), rytmická a kinestetická cvičení
11. Když jsem si procházela 4 integrované bloky ŠVP, velmi mě zaujal 2. integrovaný blok – Povídkovo ledové království, konkrétně měsíc leden, kdy se snažíte, přímo cituji ze ŠVP – „*Vytvářet pozitivní vztah k hudbě, podporovat zájem o poznání hudebních nástrojů, vyjádřit momentální náladu a pocity prostřednictvím hudby*“. Můžete mi o tom povědět více?
12. Daří se dětem rozlišovat hudební nástroje sluchem?
13. Vlastní MŠ nějaké pomůcky k stimulaci rytmu, Orffovy nástroje?
14. Jak využíváte Orffovy nástroje ve třídě, při jakých činnostech nejčastěji?
15. Baví děti tyto činnosti?
16. Je, z vašeho pohledu, důležité rozvíjet hudební činnosti v MŠ pro děti se sluchovým postižením a pokud ano, tak proč?
17. Chtěla byste zdůraznit ještě něco, o čem jsme se bavily nebo něco doplnit?

Příloha č. 4 – příprava rozhovoru Olomouc

POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR (Olomouc)

Cíl: zmapování hudebních činností v MŠ a jejich důležitost

Úvodní otázky, hlavní otázky, závěrečné otázky

1. Mohla byste se mi v krátkosti představit? (Jak dlouho učíte třídu, rok praxe)
2. Kolik dětí máte ve třídě?
3. Jaké stupně sluchových vad se u dětí vyskytují?
4. Jaké kompenzační pomůcky děti využívají?
5. Jak vypadá běžný denní režim ve třídě? (Jste ve třídě sama)
6. Jak vypadá týdenní režim ve třídě? (možná)
7. Jak často se zapojují hudební činnosti do režimu MŠ? (dnes jsem viděla hudební činnosti v raním kruhu, bývají součástí každého ranního kruhu, věnujete se např. v rámci jednoho měsíce hudebním činnostem více nebo jsou součástí každého dne nebo několikrát do týdne)
 - součást logopedického cvičení hry se zvuky
 - ŠVP – „BUDEME SI SPOLU HRÁT, TY BUDEŠ MŮJ KAMARÁD“
 - rozvoj sluchového vnímání, co to obnáší?
 - dechová cvičení, v čem spočívá nácvik správného způsobu dýchání?
 - rytmická a kinestetická cvičení
 - „Vytvářet pozitivní vztah k hudbě, podporovat zájem o poznání hudebních nástrojů, vyjádřit momentální náladu a pocity prostřednictvím hudby“. Můžete mi o tom povědět více?
 - Kdo je provádí?
8. Daří se dětem rozlišovat hudební nástroje sluchem?
9. Vlastní MŠ nějaké pomůcky k stimulaci rytmu, Orffovy nástroje?
10. Jak využíváte Orffovy nástroje ve třídě, při jakých činnostech nejčastěji?
11. Baví děti tyto činnosti?
12. Je, z vašeho pohledu, důležité rozvíjet hudební činnosti v MŠ pro děti se sluchovým postižením a pokud ano, tak proč?
13. Chtěla byste zdůraznit ještě něco, o čem jsme se bavily nebo něco doplnit?

ANOTACE

Jméno a příjmení	Markéta Glosová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. BcA. Pavel Kučera, Ph.D
Rok obhajoby	2022

Název práce:	Hudební činnosti dětí předškolního věku v mateřských školách pro sluchově postižené
Název práce v angličtině:	Music activities of preschool children in kindergartens for the hearing impaired
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce se zabývá tématem hudebních činností dětí předškolního věku v mateřských školách pro sluchově postižené. Práce je členěna do teoretické a praktické části. Teoretická část obsahuje tři kapitoly. První kapitola obsahuje terminologii osob se sluchovým postižením, sluchové vady a komunikační systémy osob se sluchovým postižením. Druhá kapitola popisuje výchovně-vzdělávací péči v ČR a činnost všech mateřské školy pro sluchové postižené v ČR. Třetí kapitola se zaměřuje hudebním činností, které jsou obsažené v RVP PV, vnímáním hudby a rytmu u osob se sluchovým postižením. Součástí praktické části je výzkumné šetření metodou polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory byly vedeny s pedagogy mateřských škol pro sluchově postižené z Valašského Meziříčí a Olomouce. Ze získaných dat vzešel přehled o pedagogovi a jeho třídě, běžném denním režimu mateřské školy pro sluchově postižené, hudebních činnostech, které jsou využívány při vzdělávání dětí se sluchovým postižením, hudebních nástrojích, které mateřská</p>

	<p>škola vlastní a v neposlední řadě o názoru pedagoga na důležitost hudebních činností v mateřských školách pro sluchově postižené. Z výsledků výzkumu vyplývá, že mateřské školy pro sluchově postižené mají povědomí o důležitosti hudebních činností u dětí se sluchovým postižením a mateřské školy mají hudební činnosti také zahrnuty v rámci svého obsahu vzdělávání v různých podobách. Poznatky výzkumu dále slouží jako náhled a výčet hudebních činností, které jsou prováděny v mateřských školách pro sluchově postižené.</p>
<p>Klíčová slova:</p>	<p>Hudba, hudební nástroje, mateřské školy pro sluchově postižené, dítě se sluchovým postižením, rytmus</p>
<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The bachelor thesis deals with the topic of musical activities of preschool children in kindergartens for the hearing impaired. The thesis is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part contains three chapters. The first chapter contains terminology of people with hearing impairment, hearing disabilities and communication systems of people with hearing impairment. The second chapter describes educational care in the Czech Republic and the activities of all kindergartens for the hearing impaired in the Czech Republic. The third chapter focuses on the musical activities included in the Framework Education Programme for Preschool Education, the perception of music and rhythm in persons with hearing impairment. The practical part includes a research investigation using a semi-structured interview method. The interviews were conducted with teachers of kindergartens for the hearing impaired from Valašské Meziříčí and Olomouc. The obtained data provided an overview of</p>

	<p>the teacher and his/her classroom, the usual daily routine of the kindergarten for the hearing impaired, the musical activities used in the education of children with hearing impairment, the musical instruments owned by the kindergarten and last but not least the teacher's opinion on the importance of musical activities in kindergartens for the hearing impaired. The results of the research show that kindergartens for the hearing impaired have an awareness of the importance of musical activities for children with hearing impairment and kindergartens also include musical activities in their educational content in various forms. The findings of the research further serve as an insight and enumeration of the musical activities that are carried out in kindergartens for the hearing impaired.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Music, musical instruments, kindergartens for the hearing impaired, child with hearing impairment, rhythm
Přílohy vázané v práci	4
Rozsah práce:	60
Jazyk práce:	Český jazyk