

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Anna Mlýnská

Výuka předmětu hudebně dramatická výchova na školách pro žáky se
sluchovým postižením

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou použitou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 23. 4. 2019

.....

podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. BcA. Pavlu Kučerovi, Ph.D. za odborné vedení a za cenné rady a připomínky během zpracování mé diplomové práce.

Dále děkuji vybraným školám a učitelům, kteří mi umožnili vykonat výzkumné šetření mojí diplomové práce.

Velký dík patří mé rodině a nejbližším, kteří mi byli oporou nejen při psaní diplomové práce, ale po celou dobu studia.

Obsah

Úvod	6
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Charakteristika sluchového postižení.....	8
1.1 Definice sluchového postižení	8
1.1.1 Porucha a vada sluchu	8
1.1.2 Výskyt sluchového postižení	9
1.2 Etiologie.....	9
1.3 Klasifikace	10
1.3.1 Místo vzniku postižení	10
1.3.2 Doba vzniku postižení	11
1.3.3 Stupeň postižení.....	11
1.4 Diagnostika	12
1.4.1 Orientační vyšetření u novorozenců.....	12
1.4.2 Klasické sluchové zkoušky.....	13
1.4.3 Subjektivní audiometrie.....	14
1.4.4 Slovní audiometrie.....	16
1.4.5 Objektivní audiometrie	16
2 Výchova a vzdělávání žáků se sluchovým postižením.....	18
2.1 Obecná didaktika	18
2.1.1 Cíle	18
2.1.2 Metody vyučování	19
2.1.3 Organizační formy výuky.....	19
2.1.4 Hodnocení.....	20
2.2 Historie vzdělávání žáků se sluchovým postižením	21
2.3 Vzdělávací přístupy na školách pro žáky se sluchovým postižením	23
2.3.1 Orální metoda	23
2.3.2 Simultánní komunikace	24
2.3.3 Totální komunikace	25
2.3.4 Bilingvální komunikace.....	26
2.4 Legislativní vymezení vzdělávání žáků se sluchovým postižením	26
3 Hudebně dramatická výchova.....	29
3.1 Hudební výchova	30
3.1.1 Zařazení do RVP ZV	30
3.1.2 Význam hudební výchovy	30
3.1.3 Historický kontext	31
3.2 Dramatická výchova	31
3.2.1 Zařazení do RVP ZV	31
3.2.2 Vymezení pojmu	32
3.2.3 Historický kontext	32

II PRAKTICKÁ ČÁST	33
4 Výzkumné šetření	33
4.1 Vymezení výzkumného cíle a výzkumných otázek.....	33
4.2 Výzkumný vzorek.....	34
4.3 Popis výzkumných technik a jejich průběhu	35
4.3.1 Pozorování.....	35
4.3.2 Rozhovor	36
4.3.3 Analýza dokumentů.....	37
4.4 Analýza dat	37
4.5 Limity výzkumu.....	38
4.6 Triangulace	38
5 Výsledky výzkumného šetření.....	40
5.1 Interpretace výsledků výzkumného vzorku č. 1	40
5.2 Interpretace výsledků výzkumného vzorku č. 2	48
6 Diskuze.....	58
Závěr	62
Seznam použité literatury	64
Elektronické zdroje	67
Legislativní dokumenty	67
Seznam obrázků.....	68
Seznam tabulek.....	69
Seznam zkratk.....	70
Seznam příloh	71

Úvod

V úvodu mojí práce bych chtěla zmínit, že předmět hudebně dramatická výchova umožňuje žákům poznávat svět a dění v něm poněkud jinou cestou, než pouze racionální. Během výuky se žáci setkávají s kulturním děním ve společnosti a poznání probíhá na základě estetického prožitku. Tento fakt považuji za velmi důležitý, a proto jsem se rozhodla zpracovat diplomovou práci, která by pomohla vyzdvihnout a prokázat důležitost zařazení předmětu do výchovně vzdělávacího procesu žáků se sluchovým postižením.

Diplomová práce je rozdělena na dvě základní části, a to na teoretickou a praktickou. Teoretická část práce je rozdělena na tři kapitoly s názvy: charakteristika sluchového postižení, výchova a vzdělávání žáků se sluchovým postižením a hudebně dramatická výchova.

V první kapitole, charakteristika sluchového postižení, se na základě jednotlivých podkapitol snažíme vymezit sluchové postižení, jeho klasifikaci, etiologii a diagnostiku. Bližší charakteristika zmíněných oblastí má pomoci lépe pochopit problematiku sluchového postižení a hlouběji tak proniknout do podstaty zmíněného oboru. V jednotlivých podkapitolách je nahlíženo na sluchové postižení z hlediska speciálně pedagogického a medicínského.

Druhá kapitola se zabývá výchovou a vzděláváním nejdříve v obecné rovině. Popisuje složky, kterými je tvořen vyučovací proces obecně, snaží se poskytnout jakýsi vhled do průběhu vyučovacího procesu a popsat cíle, metody a formy vzdělávacího procesu. Popsat tyto složky se považuje za důležité v návaznosti na realizaci výzkumu, v němž potřebujeme pochopit podstatu zmíněných oblastí. Následně se kapitola věnuje již konkrétní problematice výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením. V úvodu se seznamujeme se stručným vhledem do historie a následně charakteristikou jednotlivých přístupů, které je možné uplatnit ve výuce žáků se sluchovým postižením. Na závěr kapitoly ještě zmiňujeme důležitá legislativní opatření výčtem potřebných dokumentů.

V poslední kapitole teoretické části se snažíme charakterizovat předmět hudebně dramatická výchova. Název předmětu v sobě zahrnuje dvě dílčí oblasti, a sice dramatickou a hudební. Tyto dvě oblasti jsou blíže specifikovány v rámci podkapitol. Jednotlivé předměty

jsou charakterizovány podle obsahu a konkrétních výstupů v RVP ZV, následně je předložen historický kontext předmětu a snažíme se objasnit hlavní poslání a význam daného předmětu.

Praktická část popisuje realizaci výzkumu prováděného pomocí vybraných kvalitativních metod. Mezi ty řadíme pozorování, jako hlavní volenou techniku pro získání dat, a dále doplňující metody rozhovoru a analýzy dat, které pomáhají pochopit a ověřit sesbírané informace během pozorování. Hlavním cílem této práce je zmapovat situaci výuky předmětu hudebně dramatická výchova na školách pro žáky se sluchovým postižením, vymezit jeho uplatnitelnosti v běžném životě a prokázat význam tohoto předmětu ve výuce a zároveň i v životě člověka se sluchovým postižením.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika sluchového postižení

Pro vymezení sluchového postižení se v následujícím textu pokusíme blíže charakterizovat jednotlivé oblasti, které nám pomohou lépe pochopit tuto problematiku.

1.1 Definice sluchového postižení

Skutečnost existence sluchového postižení lze interpretovat z různých pohledů. Z medicínského hlediska posuzujeme zejména funkčnost sluchového orgánu. Podstatná je zde kvalita a kvantita sluchového vjemu. Z hlediska pedagogického nahlížíme na problematiku sluchového postižení jako na narušení vztahu člověka se sluchovým postižením s okolním prostředím a také určité omezení možností komunikace se svým okolím. (Horáková in Pipeková, 2016). Potměšil (2003) uvádí, že sluchové postižení je jakýsi širší, zastřešující pojem, zahrnující i sociální důsledky postižení, včetně řečového defektu.

Langer ve své publikaci definuje sluchové postižení takto: *„Za sluchové postižení považujeme sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou již není možné plně kompenzovat technickými pomůckami a která již tedy negativně ovlivňuje kvalitu života člověka. Je tak třeba rozlišovat termíny „sluchová ztráta, sluchová porucha, vada sluchu“ apod., které označují určitou objektivní sluchovou nedostatečnost, a termínem „sluchové postižení“, které je jejím sociálním důsledkem.“* (Langer, 2013, s. 8)

1.1.1 Porucha a vada sluchu

V případě řešení problematiky sluchového postižení, se pokládá za potřebné zmínit a vysvětlit rozdíl mezi pojmy porucha a vada sluchu. Pojem porucha lze považovat za přechodné poškození sluchu. Jde o onemocnění sluchového orgánu, které lze léčit a dosáhnout tak normy sluchového vnímání. Naopak sluchovou vadou potom rozumíme poškození sluchu, které je trvalé. (Hrubý, 2010)

Potměšil (2003) uvádí, že sluchová vada je snížení kvality a kvantity slyšení, které je nějakým způsobem zapříčiněno poškozením sluchového orgánu, nebo jeho funkcí. Někteří autoři považují pojmy porucha a vada za synonyma. Také Mezinárodní klasifikace funkčních

schopností, disability a zdraví uvádí pouze a jenom pojem „impairment“ nesoucí význam vada i porucha zároveň. (Skákalová, 2011)

1.1.2 Výskyt sluchového postižení

Ve světové i naší literatuře jsou velmi často uvedeny rozdílné údaje o četnosti výskytu sluchových vad. Mezi důvody těchto výsledků řadíme nejednotnost ve způsobu sběru dat. Dále potom problémy ve vymezení a klasifikaci sluchových vad. Sluchové postižení je jedním z nejrozšířenějších somaticko – funkčních postižení u obyvatelstva. Sluchové obtíže můžeme nalézt až u 1 z 22 novorozenců, kdy jde většinou o přetrvávání tekutiny ve středouší a následnému neprovzdušnění. (Horáková in Pipeková, 2010)

O počtu osob se sluchovým postižením se v České republice žádné statistiky nevedou. Je však možné tento počet odhadnout z některých provedených šetření a ze statistik států, kde jsou počty osob se sluchovým postižením evidovány. Český statistický úřad ve spolupráci s praktickými a dětskými lékaři v roce 2007 provedl výběrové šetření zdravotně postižených, kde byl počet osob se sluchovým postižením odhadnut na cca 75 000 (0.75% populace). (Langer, 2013)

Co se týče nejnovějších odhadů z roku 2018, je podle WHO na světě 466 milionů osob se ztrátou sluchu, to je 6,1 % světové populace. Největší část z tohoto odhadu tvoří dospělí, 432 milionů (93%), a zbylých 34 milionů (7%) tvoří dětská populace. WHO dále uvádí, že přibližně třetinu populace osob nad 65 let postihují problémy v podobě ztráty sluchu. (WHO, 2019)

1.2 Etiologie

Ne každá příčina sluchové ztráty má trvalý následek, některé lze dokonce odstranit a obnovit tak původní kvalitu sluchového vnímání. Bohužel některé příčiny vedou k úplné ztrátě sluchu. Důvody vzniku sluchových vad jsou velmi různorodé a někdy je etiologie vzniku idiopatická. Jedním ze základních rozdělení příčin sluchových ztrát je na vrozené a získané.

Vrozené

Zde řadíme genetické nebo vývojové, infekční onemocnění matky v průběhu těhotenství, jako například zarděnky, toxoplazmóza a další. Jinou příčinou může být také užívání toxických látek.

Získané

Mezi příčiny získané sluchové ztráty řadíme onemocnění sluchového orgánu, kam patří záněty středouší, průšnice, meningitida, nádory a degenerativní onemocnění. Dále traumatické poškození sluchového orgánu, kam řadíme úraz, poškození toxickými látkami a poškození hlukem (Skákalová, 2011)

1.3 Klasifikace

Klasifikace sluchových poruch je problematická. Kritéria, podle kterých dělíme sluchové vady, jsou různorodá a každý autor se zaměřuje na jiná. Obecně lze sluchové vady vymezit ze tří základních hledisek, a to podle místa vzniku postižení, podle doby vzniku postižení a podle míry sluchové ztráty.

1.3.1 Místo vzniku postižení

Dle místa vzniku sluchového postižení se v literatuře objevuje rozdělení na dvě základní skupiny, a to periferní a centrální poruchy.

1. Periferní poruchy

- *Převodní poruchy* – příčinou této poruchy je narušené vedení zvuku v oblasti zevního nebo středního ucha. Funkce kochley je však neporušena a kostní vedení zachováno, tudíž nemůže dojít k úplné hluchotě.
- *Percepční poruchy* – na rozdíl od předchozího typu jsou tyto vady sluchu často nevratné a způsobují úplnou ztrátu sluchu.

Percepční poruchy dále dělíme na kochleární, které jsou způsobeny narušením funkčnosti Cortiho orgánu ve vnitřním uchu, a narušena je tedy přeměna zvuku na elektrický signál. Potom poruchy suprakochleární, pro které je charakteristické narušení vedení sluchu sluchovým nervem a sluchovou dráhou.

- *Smišené poruchy* – vznikají kombinací percepčních a převodních typů poruch

2. **Centrální poruchy** – představují komplikované defekty postihující korový a podkorový systém sluchových drah (Langer, 2013) Horáková (in Pipeková, 2010) dodává, že u této vady je zpracování zvukového signálu abnormální.

1.3.2 Doba vzniku postižení

Podle doby vzniku postižení Hrubý (2010) rozlišuje tři základní skupiny.

1. **Vrozené vady** - k těmto poruchám dochází v období prenatálním a to v důsledku působení negativních vlivů na plod. Mezi tyto vlivy patří například infekční onemocnění matky v těhotenství apod. V takovém případě se dítě s poruchou sluchu již narodí.
2. **Získané vady** – ke vzniku těchto poruch dochází až v průběhu života. Nejčastějším vlivem takovéto poruchy je úraz či nemoc.
3. **Dědičné vady** – Hrubý dále vyčleňuje speciální skupinu poruch a to vady dědičné, které se mohou projevit až během života.

Jiné dělení představuje Horáková (in Pipeková 2010). Podle období vzniku postižení, rozlišuje dále vady vrozené na geneticky podmíněné a kongenitálně podmíněné. Kongenitálně podmíněné vady dále dělíme na prenatální, kde řadíme nemoci matky během těhotenství, jako jsou spalničky, toxoplazmóza, zarděnky a další, a dále na perinatální, jež jsou zapříčiněny komplikacemi během porodu, například nízká porodní hmotnost a jiné.

Získané vady sluchu lze dále rozdělit podle toho, zda byly získané **před fixací řeči** (prelingválně), to je před 6. rokem života, nebo **po fixaci řeči** (postlingválně), tedy po 6. roce života. Podobnou klasifikaci spatřujeme i u Lejsky. (Lejska, 2003)

1.3.3 Stupeň postižení

Jednou z nejpoužívanějších klasifikací sluchového postižení je dělení podle WHO, kterou popisujeme v Tab. 1 „Klasifikace sluchového postižení podle WHO“. Jsou zde popsány kategorie podle velikosti sluchové ztráty.

Velikost ztráty sluchu podle WHO	Kategorie ztráty sluchu
0 – 25 dB	Normální sluch
26 – 40 dB	Lehké poškození sluchu
41 – 60 dB	Střední poškození sluchu
61 – 80 dB	Těžké poškození sluchu
81 dB a více	Velmi těžké poškození sluchu

Tab. 1 Klasifikace sluchového postižení podle WHO (Horáková, 2012, s. 15)

1.4 Diagnostika

Včasná diagnostika sluchové ztráty je vůbec nejdůležitějším předpokladem pro řešení aktuálního problému. K rané diagnostice by mělo docházet již v prvních měsících života dítěte, obzvláště u rizikových skupin dětí, například s rizikovou rodinnou anamnézou. Bohužel sluchová vada vyjde často napovrch až při opožděném vývoji řeči, nebo pokud jde o lehčí poruchu sluchu, upozorňují sami rodiče na možnou ztrátu sluchu až při nástupu do školy. Pokud se navíc jedná o dítě, které vyrůstá v nepodnětném rodinném prostředí, kde ani sami rodiče mnohdy nerozpoznají problémy v oblasti sluchu a dítěti se dostatečně nevěnují, dochází k odhalení sluchové ztráty ještě mnohem později, popřípadě se přidruží další problémy a komplikace například v osobním, kognitivním nebo emocionálním vývoji. (Houdková, 2005)

Obor, který se zabývá vyšetřováním a diagnostikou sluchu, se nazývá audiologie. Vyšetřovací metody, které se v této oblasti používají, umožňují odhalit danou vadu sluchu a navrhnou případnou technickou kompenzaci. Vyšetřování probíhá pomocí subjektivních i objektivních metod. Nutné je brát v úvahu fyziologické vlastnosti lidského sluchu. (Souralová in Horáková, 2012)

1.4.1 Orientační vyšetření u novorozenců

Do této skupiny vyšetření sluchu řadíme vyšetření vrozených akustických reflexů. Je to *reflex víčkový*, kdy se při silném zvukovém podnětu, dítěti sevře víčko na straně, odkud přichází zvuk. Dále *zornicový reflex*, kdy při zvukovém podnětu dochází k rychlému stahu

zornice. *Reflex orientační*, při němž dítě na silný zvukový podnět reaguje zastavením dýchacích pohybů, nebo se rozpláče. A jako poslední se v literatuře uvádí *reflex pátrací*, kdy se dítě otáčí po směru, odkud přichází zvuk. (Houdková, 2005)

Hrubý (1998) dodává, že při orientačním vyšetření sluchu je potřeba dbát na to, aby se v okolí vyšetřovaného dítěte neměnilo nic jiného, než jenom zvuk. Je potřeba se naprosto vyvarovat jiným smyslovým podnětům, jako jsou optické podněty, závany vzduchu nebo sebemenší vibrace, které by mohly vyšetření zkreslit.

Mezi orientační screeningovou metodu také řadíme *Pozorování chování dítěte*, které je prováděno kvalifikovanými a zkušenými odborníky. Jde o vyvolání mrkacího reflexu u dítěte pomocí zvuku o intenzitě 105 až 115 dB a frekvenci 3kHz. Pokud se tento reflex podaří vyvolat, můžeme mluvit o tzv. normálním sluchu. Podobnou formou probíhá také vyšetření buzením, při kterém zjišťujeme nejnižší intenzitu zvuku, při níž se dítě probudí. (Langer, 2013)

1.4.2 Klasické sluchové zkoušky

Dle Hložka (2012) mezi klasické zkoušky sluchu, jindy také nazývané kvalitativní, řadíme vyšetření hlasitou řečí, šepotem a vyšetření ladičkami. Zmíněné vyšetřovací techniky patří mezi jedny z nejstarších a pomocí těchto zkoušek můžeme orientačně stanovit závažnost sluchové ztráty. Lejska (2003, s. 29) uvádí, že klasická zkouška sluchu je „*posouzení stavu sluchu i rozumění na základě opakování slov, která vyšetřující předřikává.*“

Vyšetření hlasitou řečí

Při vyšetření sluchu hlasitou řečí (*Vox magna*), vyšetřujeme každé ucho zvlášť. To ucho, které v danou chvíli nechceme vyšetřovat, ohlušíme. Pro takovéto maskování ucha, které není předmětem vyšetřování, použijeme Barányho ohlušovač, který mechanicky vytváří hluk přivedený do nevyšetřovaného ucha. Určitou nevýhodou takového způsobu ohlušení, ale může být riziko přeslechnutí zvuku vyšetřovaného ucha, kvůli zvýšenému hluku v maskovaném uchu, který se nedá regulovat. Jiným způsobem ohlušení je přerušovaný tlak na lalůček před zvukovodem, čímž vytvoříme šelest, který taktéž maskuje nevyšetřené ucho.

Vyšetřující používá k vyšetření předem stanovená slova, obsahující hluboké nebo vysoké hlásky, čímž se dá zjistit, zda vyšetřovaná osoba slyší lépe vysoké nebo hluboké tóny.

Při vyšetření sestra zakrývá zrak vyšetřovaného, aby nemohl zadávaná slova odezírat. Výsledek vyšetření se následně označuje písmeny „Vm“ a vpravo a vlevo se zapíše vzdálenost v metrech, na kterou vyšetřovaný správně slyšel vyslovovaná slova. Za normální sluch v tiché místnosti se předpokládá opakování slov ve vzdálenosti cca 6 m. (Hložek, 2012; Langer, 2013)

Vyšetření šepotem

Vyšetření šepotem (Vox silbilans) probíhá podobně jako předchozí, přičemž pro ohlušení nevyšetřovaného ucha v tomto případě postačí uzavřít zevní zvukovod nevyšetřovaného ucha stlačením prstu. Opět zaznamenáváme největší vzdálenost, na kterou vyšetřovaný správně slyší šeptaná slova. Pro zaznamenání výsledku využíváme zkratku „vs“. Pokud se v záznamu vyšetření objeví zkratka ac. (ad concham) znamená to, že pacient opakuje zadávaná slova pouze v bezprostřední blízkosti vyšetřovaného ucha. Jestliže osoba nevyslovuje slova ani v bezprostřední blízkosti boltce, označíme vyšetřované ucho symbolem 0. (Langer, 2013)

Vyšetření ladičkami

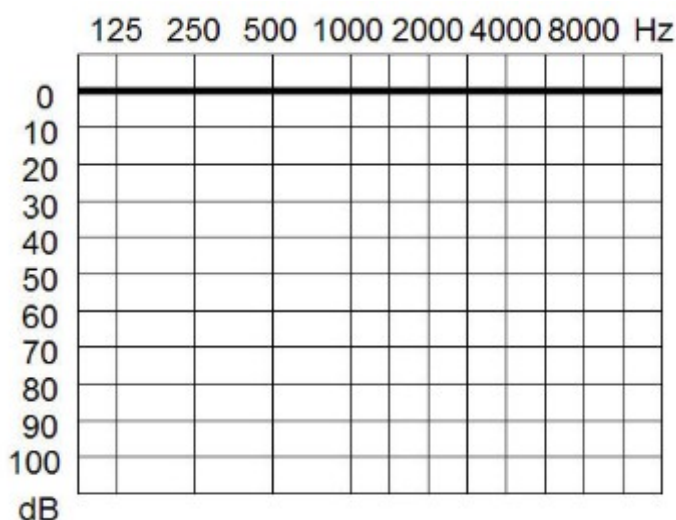
Hložek (2012, s. 31) uvádí: *„Pokud jsme orientačním vyšetřením hlasitou řečí a šepotem prokázali sluchové poškození a jeho stranovou orientace, pro odhad typu nedoslýchavosti pokračujeme ve vyšetření ladičkami.“* Pro toto vyšetření využíváme ladičky o frekvenci do 500 Hz. Dodnes nejznámější a nejpoužívanější ladičkové zkoušky jsou Weberova binaurální zkouška, která srovnává citlivost kostního vedení obou stran, dále Rinneova monaurální zkouška, která porovnává kostní a vzdušné vedení stejné strany a jako poslední je v literatuře uvedena monaurální Schwabachova zkouška, kde je srovnávána citlivost kostního vedení vyšetřované osoby a osoby s neporušeným sluchem. (Hložek, 2012)

1.4.3 Subjektivní audiometrie

Mezi subjektivní metody vyšetření sluchu řadíme takové, které vyžadují přímou práci s klientem. Patří zde tónová a slovní audiometrie.

Tónová audiometrie

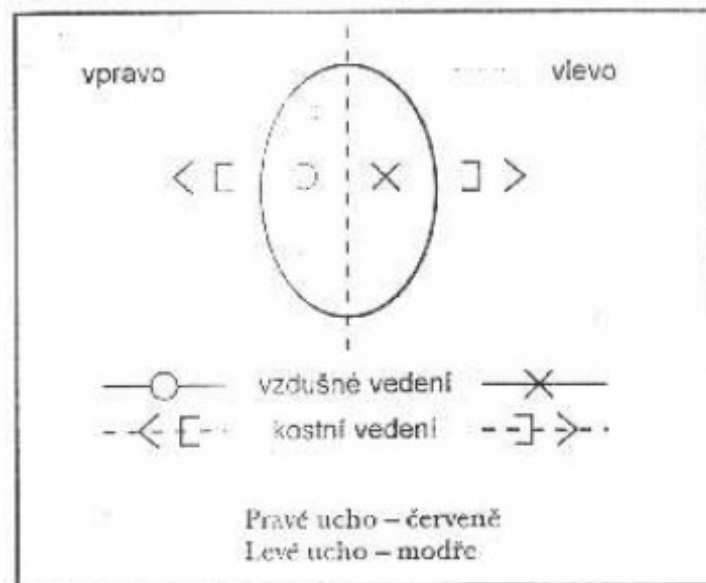
Tónová audiometrie se řadí mezi kvantitativní zkoušky. Vyšetření probíhá za pomoci audiometru v tichých vyšetřovacích komorách. Vyšetřujeme nejdříve vzdušné vedení, kdy pacientovi do sluchátek použijeme přerušovaný tón o frekvenci 1000 Hz, který je postupně zesilován a následně zeslabován. Obdobně postupujeme po dalších frekvencích v rozmezí 125 Hz – 8000 Hz. Výsledky se zaznamenávají do tabulky Audiogramu, viz Obr. 1. „Formulář audiogramu“.



Obr. 1 Formulář audiogramu (Bright Audiology)

Pokračujeme vyšetřením kostního vedení, ke kterému se využívá kostní vibrátor, který se přikládá za ucho ke kosti skalní. Dále je postup stejný jako při předchozím vyšetření vzdušného vedení. (Lejska, 2003)

Pro zaznamenávání hodnot do audiometru se řídíme audiometrickými značkami, jež jsou pro přehlednost uvedeny v Obr. 2. „Značení na audiogramu“. Vzdušné vedení je značeno nepřerušovanou čarou a vedení kostní naopak čarou přerušovanou. Odlišení pravého a levého ucha je provedeno barevným i grafickým značením, pro pravé ucho červenými kolečky a pro levé ucho modrými křížky. (Langer, 2013)



Obr. 2 Značení na audiogramu (Lejska, 2003, s. 31)

1.4.4 Slovní audiometrie

Pomocí slovní audiometrie se vyšetřuje rozumění řeči. Používáme slovní sestavy o 10 slovech, přičemž vybraná slova nejsou náhodná, ale musí splňovat určité podmínky z hlediska fonetiky, fonologie a lingvistiky. Dále musí slova obsahovat stejný počet podstatných jmen, sloves a dalších slovních druhů. Slova musí také obsahovat hlásky odpovídající frekvenčnímu zastoupení hlásek v běžné řeči. Celá sestava slov má hodnotu 100 %, každé jedno slovo potom 10 %. (Lejska, 2003; Horáková, 2012)

1.4.5 Objektivní audiometrie

Na rozdíl od metod subjektivní audiometrie, objektivní audiometrické metody umožňují vyšetření bez aktivní spolupráce vyšetřovaného. Jedná se opět o metodu kvantitativní. Mezi nejčastěji popisované objektivní audiometrické metody v literatuře patří tympanometrie, OAE (otoakustické emise) a BERA (Brainstem Evoked Response Audiometry).

Tympanometrie

Tympanometrii řadíme mezi impedanční audiometrické metody, které zjišťují změny akustického vlnového odporu bubínku. Pomocí metody tympanometrie zjišťujeme

pohyblivost bubínku, popřípadě její změny v závislosti na tlaku. Touto metodou jsou vyšetřovány středoušní funkce. Výsledné vyšetření nás informuje o stavu bubínku, středoušních kůstek, popřípadě podtlaku či přetlaku ve středním uchu. Tympanometrické vyšetření probíhá na základě akustických signálů, které jsou vysílány do zvukovodu, za předpokladu, že část zvuku, která je přenášena, se odráží od bubínku zpět do zvukovodu. Na základě výsledků zaznamenaných do tympanometrické křivky lze vyhodnotit, zda se jedná o vyhovující prostupnost bubínku. (Hložek, 2012; Horáková, 2012, Langer, 2013)

Otoakustické emise

Vyšetření trvá jen několik minut a jedná se o nejčastěji využívanou screeningovou metodu, kterou je možné využít již pár hodin po porodu. Vycházíme z předpokladu, že člověk má už před narozením v hlemýždi přítomny vláskové buňky. Během vyšetření, jsou tyto buňky stimulovány zvukem do vnějšího zvukovodu. Pokud dochází ke zpětné výbavnosti zvukové ozvěny, sluchové buňky jsou v pořádku. V případě, že nedochází ke zpětné odpovědi akustického signálu, nelze ještě stanovit poruchu sluchu. Vyšetření se po nějaké době opakuje a následně je ověřeno pomocí BERA. (Lejska, 2003)

BERA

Vyšetření BERA se řadí do skupiny vyšetření akusticky evokovaných potenciálů mozkového kmene. Využívá se nejčastěji u jedinců, kteří při vyšetření nemohou přímo spolupracovat s vyšetřujícím. Patří sem jedinci s mentálním postižením, děti od 3 – 5 let věku, dále jedinci, kteří nechtějí spolupracovat, a také se jedná o indikaci nedoslýchavosti u jedinců, u kterých bylo vysloveno podezření na základě jiné metody. Dále se tato metoda využívá pro diferenciální diagnostiku, kvůli vyloučení nádoru, popřípadě jiného postižení mozkového kmene. Vyšetření se provádí ve spánku. (Hložek, 2012)

2 Výchova a vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Freeman, Carbin, Boese uvádějí svou kapitolu „Výchova neslyšícího dítěte“ výstižnými slovy. *„Není nic snazšího než udílet rady o výchově dětí a odborníkům je po ruce vždy dostatek. Rady jsou však obvykle založeny na několika chybných předpokladech: že opravdu existuje soubor faktických znalostí o tom, jak děti nejlépe vychovávat, že se výchově dětí lze naučit a že budeme-li učit rodiče, bude to jejich dětem opravdu ku prospěchu.* (Freeman, Carbin, Boese, 1992, s. 174)

2.1 Obecná didaktika

Úvodní část kapitoly bude věnována obecné rovině vzdělávání a vyučovacímu procesu obecně. Kolář a Vališová (2009) ve své publikaci uvádějí, že vyučování, je velice rozmanitý proces, během kterého dochází k interakci mnoha faktorů. Pro správné pochopení vyučovacího procesu je potřeba si položit několik základních otázek. *„Jak se žák učí? Čemu se učí? Co podmiňuje úspěšnost učení? Jak probíhá onen učební proces? Jakými způsoby, operacemi učitel řídí? Čím žákům pomáhá v učení? Co sám poskytuje žákům?“* (Kolář, Vališová, 2009, s. 7)

2.1.1 Cíle

Stanovení cíle, je vůbec nejdůležitějším prvkem každého vyučovacího procesu. Vzhledem k tomu, že vyučovací proces chápeme jako záměrné působení na rozvoj dítěte, měl by být o více brán zřetel na důležitost stanovení výukového cíle. V praxi ale bohužel často k tomuto aktu nedochází a oblast stanovení cíle je opomínána. (Kolář, Vališková, 2009)

Dle Skalkové (2007) chápeme cíl vyučování jako určitý výsledek, kterého chceme dosáhnout a který očekáváme. Tento výsledek může být vyjádřen například změnou vědomostí, dovedností nebo osobnostního rozvoje žáka. Obst (2017) ve své publikaci uvádí, že výukový cíl stanovujeme za předpokladem určitých kvalitativních a kvantitativních změn v kognitivní, afektivní a psychomotorické oblasti. Podle Obsta je dále důležité, aby byly výukové cíle **komplexní**, ve smyslu rozvoje všech rovin osobnosti člověka, tedy vzdělávací (kognitivní), postojoyé (afektivní) a výcvikové (psychomotorické). Dále je důležitá **konzistentnost**, která znamená v podstatě jakési hierarchické uspořádání výukových cílů podle důležitosti, kde jsou nižší cíle podřizené cílům vyšším. Další důležitou vlastností je

kontrolovatelnost, kde je důležité sledovat dílčí výkony v průběhu výuky při cestě k naplnění cílů. Pro pozorování a kontrolu dílčích cílů je potřeba vymezit a formulovat požadované výkony v určité etapě výuky. Čtvrtou a poslední podmínkou výukových cílů je jejich **přiměřenost**, kdy je potřeba myslet na to, aby nastavená náročnost cíle byla splnitelná. (Obst, 2017)

2.1.2 Metody vyučování

Pojem metoda pochází z řeckého „methodos“, který můžeme přeložit jako cestu, postup. Metodu můžeme tedy chápat jako cestu k naplnění cílů určité činnosti, v didaktice potom metoda znamená uspořádání činností učitele a žáka, které směřují k naplnění stanoveného cíle vyučovacího procesu. (Skalková, 2007) Obst (2017) klasifikuje metody výuky následovně:

1. **Metody informačně receptivní**, při nichž učitel prezentuje hotové poznatky. Do této kategorie řadíme přednášku, výklad, instruktáž nebo rozhovor.
2. **Metody problémové**, vedou k osvojování poznatků za pomoci tvůrčí činnosti žáka. Mezi problémové metody výuky patří např. problémový výklad, řízená diskuze, didaktické hry, řešení problémových úloh a další.
3. Podstatou **výzkumných metod** je vytváření úloh učitelem, a poté tyto úlohy žáci řeší sami. Patří zde samostatná experimentální a teoretická činnost a řešení badatelských úloh.

Během výuky může samozřejmě docházet ke kombinaci zmiňovaných metod a také k jejich modalitě podle účelu jejího využití.

2.1.3 Organizační formy výuky

Vedle vyučovacích metod je potřebné v rámci vyučovacího procesu také zmínit pojem organizační forma. Podle Solfronka (1992) se organizační formou výuky chápe uspořádání celého vyučovacího procesu, včetně jeho složek a vzájemných vazeb v čase a v prostoru. V rámci organizační formy určujeme uspořádání činností učitele, žáka, struktury učiva i struktury věcných prostředků.

Obst (2017) charakterizuje organizační formu výuky, jako stavbu výuky a záměrné uspořádání jednotlivých prvků výuky. Dále rozděluje organizační formy výuky na:

1. **Formy individuálního vyučování**, kdy učitel vyučuje každého žáka zvlášť, tedy řídí činnost jednotlivých žáků. (srov. Solfronk, 1992)
2. **Formy hromadného vyučování**, kdy je činnost žáků v hodině řízena učitelem hromadně a najednou. Učební proces probíhá ve vyučovacích jednotkách, tedy hodinách a tyto způsoby výuky jsou dnes jedny z nejčastějších a nejvyužívanějších po celém světě.
3. **Pro smíšenou formu vyučování**, je potom typická kombinace předešlých forem. V literatuře se také uvádí termín **individualizovaná výuka**, který Skalková (2007) definuje jako „*přizpůsobení práce každému žákovi na základě poznání jeho možností.*“

Jako další organizační formu můžeme uvést skupinové a kooperativní vyučování. Během tohoto způsobu výuky se vytvářejí malé skupiny žáků, které spolupracují a řeší společný úkol. Pomocí skupinového vyučování můžeme budovat lepší sociální vztahy ve třídě a vytvářet příznivou atmosféru pro řešení úkolů. (Skalková, 2007)

2.1.4 Hodnocení

Hodnocení je nedílnou součástí každé lidské činnosti a více či méně ovlivňuje proces rozhodování člověka. Je také součástí výchovně-vzdělávacího procesu a zároveň ovlivňuje osobnostní a sociální rozvoj žáka. (Kolář, Šikulová, 2009)

Tradičním hodnocením v našich školách ale i v dalších zemích zůstává **hodnocení známkou**. K tomuto způsobu hodnocení bývají často výhrady z hlediska nízké objektivity. Hodnocení známkou, v literatuře také uváděné pod pojmem klasifikace, představuje formu kvantitativního hodnocení. Problémem může být to, že výsledná známka v osobě zahrnuje hodnocení několika charakteristik žáka najednou. (Skalová, 2007; Kolář, Šikulová, 2009)

Jako jiný typ hodnocení můžeme uvést **hodnocení slovní**, které je kvalitativní formou hodnocení. Jde o posuzování žákova výkonu nebo chování prostřednictvím slovního vyjádření, které může doplňovat klasifikační typ hodnocení, nebo jej úplně nahrazuje. Takové hodnocení popisuje kvalitu dosažených výkonů, jejich průběh a popřípadě podává návrhy k jejich zlepšení a zvládnutí nedostatků. (Kolář, Šikulová, 2009)

Mezi funkce hodnocení ve výuce můžeme zařadit **motivační funkci** vzhledem k žákovi, kdy jej můžeme motivovat k dalšímu a lepšímu učebnímu výkonu. Motivace může mít ovšem i opačný charakter, kdy může prostřednictvím hodnocení dojít k částečné nebo

zcela úplné demotivaci. Důležitou roli ve vyučování hraje **zpětná vazba**. Během hodnocení, předává učitel žákovi informaci o jeho výkonu, hodnocení tedy plní funkci informativní. Další funkcí hodnocení je **regulativní funkce**, kdy dochází k záměrnému ovlivňování kvality výkonu žáka právě prostřednictvím hodnocení. Učitelův hodnotící komentář doprovází žákovu práci a směřuje ji tak ke kvalitnímu výkonu. Samozřejmě nemůžeme opomenout **výchovnou funkci** hodnocení a **funkci prognostickou**. (Kolář, Šikulová, 2009)

2.2 Historie vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Vůbec první zmínky o výchově či péči o sluchově postižené v Evropě lze nalézt v období raného novověku, které je spjato hlavně se jménem **Pedro Ponce de León**. De León byl španělský benediktinský mnich, který měl ve své péči několik neslyšících dětí z významných rodin. Tehdejší Evropa byla postavena na křesťanských základech a také hodnoty společenského života byly tímto aspektem ovlivněny. Výchova sluchově postižených si tedy kladla za cíl vybudovat dostatečně kvalitní mluvený projev těchto jedinců, ke zvládnutí účasti na bohoslužbě. Ponce de León vstoupil do historie také využíváním znaků ve výuce. Nejednalo se zatím o nějaký ucelený znakový systém, tak jak ho známe dnes, ale spíše o zástupné znaky slov a jednotlivých písmen. Mezi následovníky Leóna ve Španělsku patří například Manuel Ramírez Carrión, Juan Pablo Bonet a další. Také Anglie byla velmi ovlivněna děním ve Španělsku. Jména, se kterými se tu setkáváme, jsou například Kenelm Digby, dále lékař John Bulwer a další. (Potměšil, 2003)

Velkou roli v oblasti výchovy a vzdělávání osob se sluchovým postižením sehrála Francie. V roce 1751 Diderot vydává první vědecký spis o neslyšících. Velmi významným představitelem byl **Abbé Charles Michel de L'Epeé**, který roku založil vůbec první ústav pro hluchoněmé v Paříži. V této škole měli žáci možnost vzdělávat se pomocí znakového jazyka, jakožto svého přirozeného jazyka, o což L'Epeé velmi usiloval. Tento uvedený liberální přístup, s velikou mírou svobody volby pro neslyšící, je v literatuře popisován jako **Francouzská metoda**. (Potměšil, 2003; Bytešnicková, Horáková, Klenková, 2007)

Oproti názorům a způsobům výuky francouzské metody se ryze ohradil němec Samuel Heinicke, který zastával ve výuce čistě orální metody. Byl představitelem metod nazývaných **Německé metody**, které za jediný způsob komunikace neslyšících považovaly mluvenou řeč a kladly tedy důraz na rozvoj čtení, psaní a artikulaci. Heinicke v roce 1778 založil ústav v Lipsku, kde vyučoval pomocí orální řeči. (Bytešnicková, Horáková, Klenková, 2007)

Mezi francouzským manuálním přístupem, který zastával používání znakového jazyka, a německým přístupem orálním založeným na výuce artikulace a mluvené řeči, vznikaly postupně stále větší spory a neshody. Stoupenci obou metod se nebyli schopni shodnout na jednotném přístupu ve vzdělávání sluchově postižených. Tyto rozbroje vyvrcholili až ke svolání **Milánského kongresu** v roce 1880. Na tomto kongresu byl stanoven konečný verdikt na několik let, který zakazoval používání znakového jazyka ve vzdělávání sluchově postižených a orální směr určil jako jediný správný v přístupu ke vzdělávání takovýchto žáků. (Langer, 2013)

Co se týká vývoje péče o sluchově postižené u nás, vůbec nejdůležitějším krokem bylo založení Pražského ústavu pro hluchoněmé v roce 1786. Způsob výuky byl velmi komplexní, mezi metody, které se zde využívaly, můžeme zařadit prstovou abecedu, znaky, ale i mluvenou řeč při práci s ohluchlými a nedoslýchavými dětmi. Významnou osobností, spojenou s tímto ústavem byl kněz **Václav Frost**, který se velice zasloužil o vypracování metodiky vyučování a od roku 1841 byl ředitelem tohoto ústavu. Poté vznikaly na českém území další ústavy, například v Brně, Českých Budějovicích, Hradci Králové a další. (Potměšil, 2003)

V období po druhé světové válce dochází ke sjednocení vzdělávání sluchově postižených, které jde ruku v ruce s dobovou situací. Příprava učitelů a sestavování cílů ve výuce je stejné jako na běžných školách, pouze komunikační možnosti žáků jsou odlišné od běžných škol a je zde uplatňována tvrdá orální metoda. V rámci změn dochází ke kategorizaci škol a tříd pro sluchově postižené, ve smyslu sjednocení dětí stejného stupně postižení do jedné kategorie s myšlenkou dosažení větší efektivity výuky. K zásadnímu zlomu dochází v roce 1991, kdy ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy svou vyhláškou zavádí jednotný název „speciální škola pro sluchově postižené“. Tímto krokem dochází ke zrušení kategorizace, a jediným, kdo rozhoduje o zařazení dítěte do školy, je ředitel se souhlasem zákonného zástupce, což dává rodičům právo vybrat si školu nejbližší a nejvhodnější pro vzdělávání svého dítěte. (Langer, 2013; Potměšil, 2003)

2.3 Vzdělávací přístupy na školách pro žáky se sluchovým postižením

Ve výchově jedinců se sluchovým postižením spatřujeme v průběhu historického vývoje spousty odlišných názorů na tuto problematiku. Při rehabilitaci, přenosu informací a dorozumívání obecně, byly uplatňovány nejrůznější metody a proudy, které se mnohdy obsahově i názorově odlišovaly. Sjednocujícím faktorem, který však platil a bude platit vždy, je potřeba oboustranného přijetí informace a to, ať už se jedná o komunikaci mezi matkou a dítětem nebo učitelem a žákem. Během historického vývoje péče o sluchově postižené, se v tomto směru nejvíce vyprofilovaly čtyři komunikační systémy. Je to systém orální komunikace, simultánní komunikace, totální komunikace a v neposlední řadě systém bilingvální komunikace. (Krahulcová, 2002)

Potměšil (2003, s. 73) vymezuje pět základních skupin komunikace z hlediska specifických nároků na komunikaci, které jednotlivé skupiny vyžadují.

1. Orální přístup
2. Přístup s využitím totální komunikace
3. Přístup postavený na bilingvální komunikaci
4. Komunikační techniky vhodné pro sluchově postižené žáky v integraci
5. Komunikační techniky vhodné pro práci s dětmi s kochleárním implantátem

V následující podkapitole budou podrobněji popsány čtyři nejčastěji užívané komunikační systémy, a to systém orální, simultánní, totální a bilingvální.

2.3.1 Orální metoda

Hlavním cílem této metody je maximální rozvoj mluvené, tedy orální řeči u jedinců se sluchovým postižením, a to za účelem co možná největší možné socializace těchto jedinců. Složka dorozumívání pomocí znakových stylů je v této oblasti popírána, naopak odezírání má v této oblasti velmi důležitou a téměř nezastupitelnou roli. (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007) V literatuře se ale shledáváme i s poněkud jiným nahlížením na tuto problematiku, například Poul (1996) tvrdí, že sluch, tedy spíše jeho zbytky, by měly mít v orálních přístupech přednost před zrakem (odezíráním).

Krahulcová (2002) rozděluje orální komunikační systémy do tří skupin.

1. **Čisté orální monolingvální systémy**, které nerespektují přirozený fyziologický rozvoj jazyka osob se sluchovým postižením a v současnosti se příliš nevyužívají.
2. **Orální systémy doplňované vizuálně – motorickými markery slovní podstaty**, které jsou nejčastěji doplňovány využitím různých podpůrných systémů pro vizualizaci řeči, jako je prstová abeceda, pomocné artikulační znaky, psaná podoba jazyka nebo doplňovaná řeč.
3. **Orální systémy doplňované vizuálně - motorickými znaky neslovního typu, označované také jako bimodální.** Tyto systémy využívají během komunikaci gesta, znaky a mimiku, které mají během komunikace vysokou komunikativní hodnotu. Velkým přínosem těchto systémů je stimulace verbálního rozvoje a obecně podpora a rozvoj komunikace.

Během několikaleté pedagogické praxe a také na základě několika výzkumů bylo zjištěno, že plošné zavedení orální metody ve vzdělávání osob se sluchovým postižením není vždy prospěšné a může mít i negativní vliv na výuku. Podstatou je naučit dítě se sluchovým postižením komunikovat jazykem majoritní společnosti, přestože jeho přirozený mateřský jazyk je naprosto jiný a samo dítě často nemá pro osvojení jazyka majoritní společnosti potřebné předpoklady. (Langer, Suralová, 2013)

2.3.2 Simultánní komunikace

Během simultánní komunikace používáme jazyk majoritní společnosti daného národa, státu, oblasti, přičemž souběžně s ním je používán další, nejčastěji vizuálně motorický systém komunikace jako doplňující. Cílem tohoto způsobu komunikace je co nejvíce zpřesnit výpověď a vyrovnat orální a vizuálně – motorickou jazykovou produkci. V průběhu simultánní komunikace je tedy dominující mluvený jazyk paralelně doprovázen komunikačními prostředky, které se zaměřují na vizualizaci a upřesnění výpovědi. Mezi skupiny dětí, které jsou vhodné pro využití této techniky komunikace, můžeme zařadit děti s těžkým sluchovým postižením vyrůstající v rodinách, ve kterých jejich přirozený jazyk není zároveň majoritním jazykem státu, nebo u dětí s jiným přidruženým postižením, a také v rodinách, kde se rodiče chtějí naučit znakový jazyk. (Krahulcová, 2002)

Langer (2013) dodává, že souběžné užívání mluveného a znakového jazyka v simultánní komunikaci je velmi obtížné, a to hlavně z důvodu jejich vzájemné gramatické odlišnosti. Během projevu vyučujícího tak často dochází k tomu, že učitelé některá sdělení vypouští, například určení času, spojky, množné číslo a podobně.

2.3.3 Totální komunikace

Termín „Totální komunikace“, se poprvé objevil v USA v 60. letech a zavedení tohoto pojmu ve výuce znamenalo po dlouhých letech oralismu velikou úlevu, a to jak pro děti se sluchovou vadou a jejich rodiče, tak pro učitele. (Baker, Knight in Gregory, 2001) Dle Evanse (1982) systém totální komunikace vzniká jako alternativa k doposud jediné orální metodě. Definoval jej jako spojení orální a manuální komunikace za účelem dosažení efektivní komunikace se sluchově postiženými.

Na pojem totální komunikace lze z hlediska filozofického nahlížet spíše jako na celkový přístup k jedincům se sluchovým postižením než jako na pouhou vyučovací metodu. Jde o propojení manuálních a manuálně – orálních prostředků vzhledem ke komunikačním potřebám a schopnostem jednotlivých účastníků komunikace. Základní cíle totální komunikace jsou:

1. Žák má právo a možnost vyjadřovat se přirozeným způsobem, což jej motivuje k další komunikaci.
2. Žák se sluchovým postižením má právo na to, zvolit si v jakékoli situaci svobodně způsob komunikace, který je pro něj vyhovující.
3. Během komunikace respektujeme dvě základní potřeby: umění naslouchat a potřebu být vyslyšen.
4. Ve školní třídě je zavedený jeden společný jazyk založený na mluvené i znakové řeči.
5. Pomocí dobrých výsledků v komunikaci pomáháme dítěti hledat vlastní identitu a budujeme základy pro kvalitní výstavbu osobnosti již v útlém dětství. (Potměšil, 2003)

Totální komunikace je potom soubor manuálních a orálních způsobů komunikace, které osobě se sluchovým postižením zajišťují bezbariérový přístup k informacím a jejich harmonický rozvoj. Během totální komunikace se dítě se sluchovým postižením seznamuje s informacemi pomocí všech dostupných komunikačních prostředků, jako je mluva, znaky, prstová abeceda, odezírání a psaní a čtení. (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007)

Mezi nevýhody systému totální komunikace můžeme zařadit jednu z hlavních předností tohoto systému, což je respektování individuálních schopností a potřeb dítěte. V praktické realizaci této složky můžeme spatřovat komplikaci ve smyslu značných rozdílů individuálních potřeb jednotlivých žáků. Ve třídě se často objevují jak žáci nedoslýchaví, kteří preferují mluvenou řeč, tak žáci, kteří užívají znakový jazyk. Naplnění komunikačních potřeb všech žáků ve výuce může být potom pro jednoho pedagoga během výuky značným problémem. (Langer, Suralová, 2013)

2.3.4 Bilingvální komunikace

Pojem bilingvismus, v literatuře také označovaný jako dvojjazyčnost, lze definovat jako ovládnutí dvou jazyků zároveň, a to na úrovni rodilé mluvy, alespoň v některé z jazykových rovin, tedy mluvení, čtení, nebo psaní. V minulosti byli někteří psychologové přesvědčeni, že bilingvální vzdělávání může mít negativní dopad na intelektuální vývoj dítěte. Výzkumy na tuto oblast ale prokázaly, že bilingvismus může pozitivně ovlivnit poznávací schopnosti například v podobě větší variabilnosti myšlení, větší kreativity myšlení, nebo například ve větší schopnosti při tvoření představ. (Jabůrek, 1998)

Potměšil (2003) nahlíží na problematiku bilingválního vzdělávání opět jako na filozofii výchovy a nikoli jako na pouhou vzdělávací metodu. Pojem bilingvální vzdělávání popisuje jako užití dvou jazyků během výuky a to nezávisle na sobě.

Pro zavedení bilingválního systému do systému vzdělávání na školách se nutně předpokládá uznání znakového jazyka, jako plnohodnotného jazyka neslyšících. Tuto skutečnost se podařilo v českých zemích naplnit až v roce 1998 přijetím zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči, kterým se docílilo uzákonění znakového jazyka, jako plnohodnotného jazyka neslyšících. (Langer, Suralová, 2013)

2.4 Legislativní vymezení vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Základním dokumentem pro vymezení vzdělávání osob se sluchovým postižením je školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V §16 zákon vymezuje a charakterizuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí žáků a studentů mimořádně nadaných. Podle odst. 1 se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími

potřebami „rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo k užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

Odst. 7 §16 téhož zákona se potom zabývá vzděláváním žáků, kteří nemohou vnímat řeč sluchem. Vzdělávání takovýchto žáků se poskytuje pomocí komunikačních systému neslyšících a hluchoslepých osob. Žákům a studentům, kteří jsou vzděláváni v českém znakovém jazyce, se souběžně poskytuje vzdělávání v psaném českém jazyce. Český jazyk si tyto žáci osvojují pomocí metod používaných při výuce českého jazyka jako cizího jazyka.

Dle **odst. 9** §16 školského zákona, lze pro žáky mimo jiné i se sluchovým postižením zřizovat školy, popřípadě ve školách třídy, skupiny nebo oddělení, kde mohou být tyto žáci zařazeni. Zařadit žáky do takovéto školy třídy nebo skupiny lze pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení, které shledá, že samotná podpůrná opatření ve výuce, by nestačila k naplnění jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro přijetí je potom písemná žádost tohoto žáka, popřípadě jeho zákonného zástupce.

V **§46** se školský zákon věnuje organizaci základního vzdělávání. Na běžné základní škole se základní vzdělávání realizuje celkem v devíti ročnících, přičemž je rozděleno na první stupeň od prvního do pátého ročníku, a na druhý stupeň od šestého do devátého ročníku. **Odst. 3** se věnuje základnímu vzdělávání žáků, kteří se vzdělávají podle odst. 9 §16 ve školách s upraveným vzdělávacím programem, a podle ustanovení v tomto odstavci může být základní vzdělávání prodlouženo na dobu deseti let. První stupeň je potom tvořen prvním až šestým ročníkem a druhý stupeň sedmým až desátým ročníkem.

Dalším stěžejním legislativním dokumentem, který se vztahuje ke vzdělávání osob se sluchovým postižením je vyhláška č. **27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2016 Sb.** Následně §6 této vyhlášky se věnuje **poskytování podpůrných opatření žaku používajícímu jiný komunikační systém než mluvenou řeč.** Dále §7 téže vyhlášky vymezuje poskytování

služeb tlumočnicka českého znakového jazyka ve škole. A nakonec podmínky a pravidla pro využití služeb přepisovatele pro neslyšící jsou popsány v §8.

Žáci se sluchovým postižením jsou v současné době vzdělávání podle **rámcového vzdělávacího programu** (dále jen RVP), který zastupuje státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů. RVP vymezují závazné rámce pro jeho jednotlivé etapy vzdělávání, tedy předškolní, základní a střední vzdělávání. Na základě RVP jsou sestavovány dokumenty na školní úrovni, které představují **školní vzdělávací programy** (ŠVP). Tyto programy si tvoří každá škola a podle nich se uskutečňuje výuka na jednotlivých školách.

V rámci RVP, jsou vymezeny **klíčové kompetence**, představující souhrn schopností, dovedností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro rozvoj osobnosti žáka a pro jeho pozdější uplatnění ve společnosti. Mezi klíčové kompetence, které jsou rozvíjeny během etapy základního vzdělávání, radíme: **kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.** (RVP ZV, 2017)

3 Hudebně dramatická výchova

Hudebně dramatická výchova se řadí mezi specifické vyučovací metody, a na školách pro žáky se sluchovým postižením se zařazuje jako alternativa hudební výchovy, která se vyučuje na školách běžného typu. Do učebních plánů byl tento předmět zařazen ve školním roce 2000/2001 jako experiment, který měl potvrdit, že ke kognitivnímu, sociálnímu a emocionálnímu vývoji jedince se sluchovým postižením přispívají aktivity zaměřené vizuálně, motoricky, hudebně, rytmicky a dramaticky. Dále šlo o to přiblížit se obsahu i rozsahu vzdělávání na běžných základních školách. (Langer, Souralová, 2013)

Šimanovský hovoří o dramatizaci písní a popisuje tento děj jako jakési zpřítomnění námětu formou hry. Takovéto přiblížení písně směrem k účastníkům má hned několik pozitiv:

1. *Rozvíjí schopnost používat kulturně a tvořivě mluvené slovo.*
2. *Prohlubuje schopnost vyjadřovat se srozumitelně gesty, mimikou, pohyby atd., tedy mimoslovními prostředky.*
3. *Rozvíjí schopnost lépe vnímat (zachycovat) mimoslovní signály, které k nám přicházejí od druhých a lépe je dešifrovat (číst), tedy jim rozumět.*
4. *Je zdrojem bohaté zkušenosti, skryté v obrazech lidských typů, charakterů a situací.*
5. *Je setkáním s čistým pramenem poezie v textech písní.*
6. *Je setkáním s ryzím pramenem hudebnosti (nápěvy, harmonie).*
7. *Je zdrojem poznání vzájemné podobnosti lidí a z něj pramenícího soucitu a úcty k nim.*

(Šimanovský a kol., 2000, s. 10)

Mezi pomůcky používané v předmětu hudební a sluchová výchova můžeme zařadit pomůcky **auditivní**, kam patří například ozvučené hračky, hudební nástroje z Orffova instrumentáře, klávesy, nahrávky různých zvuků z okolí, hudební skladby k rozlišování rytmu, výšky a délky zvuků, dále nahrávky říkanek a krátkých pohádek, nebo hračky reagující na zvuky. Dále jsou to pomůcky **akusticko-vizuální**, kde řadíme ozvučené hračky se světelnou signalizací. Naposledy jsou to **taktilní pomůcky**, které umožňují vnímání vibrací pomocí celého těla, nebo jeho částmi a pozitivně ovlivňují pohybovou koordinaci. (Barešová, Hrubý, 1999)

Žáci se sluchovým postižením se mají možnost během hudebně dramatické výchovy setkat se složkami hudebními, rytmicko – pohybovými, tanečními a dramatickými. Tyto složky napomáhají k rozvoji kulturní a tvořivé schopnosti ve verbálním projevu osob

se sluchovým postižením, ať už prostřednictvím znakového nebo mluveného jazyka. Dále se rozvíjí neverbální vyjadřování, žák se učí projevovat emoce v různých situacích a získává různé sociální zkušenosti. (Langer, 2013; Šimanovský a kol., 2000)

3.1 Hudební výchova

Už Komenský ve svých studiích popisoval určitý společenský význam hudebního vzdělání. Hudba sama o sobě má velkou moc a tendenci sdružovat lidi k sobě. Komenský také dodává, že člověk, který je hudebně vzdělaný, má možnost snáze se uplatnit v různém typu společnosti, nežli člověk hudebně nevzdělaný. (Cmíral, 1958)

3.1.1 Zařazení do RVP ZV

Hudební výchova se v rámci RVP ZV řadí do vzdělávací oblasti umění a kultura. Tato vzdělávací oblast je zastoupena dvěma vzdělávacími obory, a to již zmiňovaná hudební výchova a následně výtvarná výchova. Během výuky hudební výchovy se snažíme u žáka dosáhnout porozumění hudebnímu umění a aktivního vnímání hudby a zpěvu a jeho využití jako prostředku komunikace. Výuka potom probíhá prostřednictvím rozvoje vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností. (RVP ZV, 2017)

Co se týká hudební výuky na školách pro žáky se sluchovým postižením, stěžejní oblastí v rámci této výuky jsou hudebně pohybové činnosti, kam řadíme:

- 1. taktování, pohybový doprovod znějící hudby**
- 2. pohybové vyjádření hudby a reakce na změny v proudy znějící hudby – pantomima a pohybová improvizace s využitím tanečních kroků**
- 3. orientace v prostoru**

3.1.2 Význam hudební výchovy

Podle Jahody (1993) není význam hudební výchovy v dnešním systému školství dostatečně doceněn. Hlavním důvodem tohoto tvrzení je nedostatečná časová dotace předmětu ve výuce.

Mezi hlavní úlohy hudební výchovy, které spatřujeme, se řadí pomoc při eliminaci nedostatků, které se vyskytují u dětí, dále rozvoj hudebnosti, adekvátně schopnostem dětí, a naposledy pěstování aktivního hudebního a hudebně pohybového projevu. (Jahoda, 1993)

3.1.3 Historický kontext

Hudba a rytmus jsou součástí života člověka již od pravěku. Hudba byla součástí komunikace, byl to způsob, kterým se lidé snažili mluvit s bohy a démony a také byla například součástí magického léčení. Ve starověku byla hudba využívána jako terapie téměř ve všech civilizacích. Velmi oblíbená byla v Egyptě, Babylonu, Izraeli, Řecku i Římě. Ve středověku sehrávala hudba svou roli například v křesťanství v rámci různých církevních obřadů. (Šímanovský, 1998)

Již v prvním desetiletí dvacátého století výzkumy Cmírala a Čády potvrzují pronikající snahy po dětské aktivitě v oblasti hudební výchovy. Zjištěné poznatky se týkají tvoření samostatných popěvků, rozvoji rytmického cítění a obecně nebránění spontánnosti. Platí zde radost ze zpěvu a pohybu. Během druhé světové války dochází k nebyvalému rozvoji dětského sborového zpěvu, hudba a zpěv se stávají součástí boje za posílení národního vědomí v době okupace. V době socialismu v českých zemích byla hudba opět ovlivněna ideologickým míněním. (Gregor, Sedlický, 1990)

3.2 Dramatická výchova

Dramatická výchova, též tvořivá výchova nebo výchovná dramatika, je systém učení sociálního a uměleckého, který je určený k rozvoji osobnosti, a to jak z hlediska sociálního, tak uměleckého. Výsledný produkt může být potom samotné divadelní představení, nicméně důležitý je samotný proces. (Valenta, 1995)

3.2.1 Zařazení do RVP ZV

V RVP ZV bychom konkrétní výstupy tohoto oboru hledali v tzv. doplňujících vzdělávacích oborech. Kde jsou v rámci učiva vymezeny jednotlivé oblasti oboru, jako jsou základní předpoklady dramatického jednání, proces dramatické a inscenační tvorby a recepce a reflexe dramatického umění. Vzhledem k jednotlivým oblastem jsou potom stanoveny konkrétní výstupy k rozvoji jednotlivých dovedností a schopností. (RVP ZV, 2017)

3.2.2 Vymezení pojmu

Podle Valenty (2008) je dramatická výchova systém učení založený na základních principech a postupech dramatu a divadla. Toto učení je řízené, aktivně umělecké, sociální a antropologické a bere zřetel jak na kreativně-umělecké a pedagogické požadavky, tak na bio-psycho-sociální podmínky.

3.2.3 Historický kontext

Z hlediska historického vývoje dramatické výchovy sehrál významnou roli vývoj společnosti ve Spojených státech amerických. Rozvoj společnosti na přelomu 19. a 20. stol. a následně v prvních desetiletích nového století přináší změny a zlepšení podmínek pro organizaci vzdělávání. Nové demokratické principy ve společnosti nastolily příznivé podmínky pro rozvoj filozofie pragmatismu, který se odráží v transformaci principů a metod výuky a vzdělávání. Stěžejní součástí kurikula se potom stává zkušenost, kterou si žák z výuky odnáší. Nejde tedy jen o učení dějepisu a řemeslných prací, ale i o rozvoj osobnosti žáka a o to učit ho, kdo je a jak se sebou má zacházet. Celé toto dění, mělo veliký vliv na chápání umění, jako specifického zdroje výchovy, které mělo pro budoucí nástup dramatické výchovy nezastupitelnou roli. (Valenta, 1999)

V našich podmínkách se setkáváme s názvem dramatická výchova na konci 60. let., a to díky setkání s výukou předmětu „Drama“ ve Velké Británii. Divadlo hrané dětmi, metody, které pracovaly s dětmi jinak, a využití hry jako cesty při tvorbě inscenačního tvaru pomohlo k pochopení potřeb a možností dětí. Došlo k propojení toho, co u nás vznikalo spíše intuitivně, a byl vypracován systém výuky, který byl v souladu s českou terminologií nazván jako předmět dramatická výchova. (Macková, 2016)

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumné šetření

Pro získání dat k výzkumnému šetření byly použity techniky kvalitativního výzkumu. Tyto metody popisují danou situaci, chování, prostředí, respektive to, co je předmětem zkoumání. Výzkumník se v průběhu sběru dat snaží zjistit co nejvíce informací a co nejlépe pochopit sledované dění. Na základě nashromážděných dat vytváří podrobný popis toho, co se dozvěděl. (Hendl, 2008)

Během vývoje kvalitativní a kvantitativní metodologie lze spatřovat jisté změny. Na problematiku kvalitativního přístupu v metodologii bylo nahlíženo zprvu jako na neplnohodnotný metodologický přístup, posléze si však kvalitativní výzkum vydobyl určité uznání a v dnešní době je na obě strategie nahlíženo jako na dvě odlišné metody sběru dat. (Švaříček, Šedová, 2007)

Kvalitativním výzkumem můžeme také definovat takový výzkum, během kterého nedochází ke kvantifikaci dat, ale pomocí nejrůznějších metod a přístupů, dochází ke zkoumání určitých jevů a jejich podrobné analýze. (Maňák, Švec in Skutil., 2011)

Kvalitativní výzkum vychází z problematiky chápání sociální reality. Výzkumník se snaží pochopit situaci, pojmy a vztahy stejně tak, jak je chápou samotní aktéři. Výzkum probíhá v přirozeném prostředí aktérů a pro vyhodnocení je mimo jiné použit také jazyk jednotlivých účastníků, čímž se v různé míře podílejí na tvorbě závěrečných výsledků výzkumu. (Švaříček, Šedová, 2007)

4.1 Vymezení výzkumného cíle a výzkumných otázek

Hlavním cílem diplomové práce je zmapovat výuku předmětu hudebně dramatická výchova na školách pro žáky se sluchovým postižením, respektive její alternativy. Konkrétněji potom vymežit uplatnitelnost předmětu a prokázat jeho význam v životě člověka se sluhovým postižením. Zjistit obsah výuky, jak hodiny probíhají a které zjištěné poznatky jsou pro žáky přenositelné a využitelné v praxi a jak.

Následně chceme porovnat zkoumané vzorky, tedy zjistit jak která škola výuku pojímá a porovnat v čem se tato výuka liší a v čem shoduje.

Stanovení výzkumných otázek je nedílnou součástí při plánování výzkumu. Otázky jsou formulovány v podobě tázací věty a v závěru práce dochází k zodpovězení těchto otázek. (Skutil, 2011) Pro tuto práci byla **hlavní výzkumná otázka** formulována takto: „**Jaká je uplatnitelnost předmětu hudebně dramatická výchova v životě člověka se sluchovým postižením?**“ Pro rozklíčení této otázky byly dále zvoleny tři dílčí otázky, které znějí:

1. „**Jak probíhá výuka předmětu hudebně dramatická výchova na školách pro žáky se sluchovým postižením?**“
2. „**Jaké žákovy kompetence jsou během výuky předmětu hudebně dramatická výchova rozvíjeny?**“
3. „**Co je cílem učitelova snažení během výuky?**“

Výzkumné otázky pomohou výzkumníkovi naplnit stanovené cíle práce. Během diskuze výzkumník na tyto otázky odpovídá a tím se dostává k objasnění a ke specifitějšímu popisu výzkumného cíle.

4.2 Výzkumný vzorek

Podle Skutila (2011, s. 7) je „*nejlepší výběr v kvalitativním výzkumu takových osob, skupin či produktů člověka, které poskytují bohaté a autentické údaje k vytvoření nové teorie nebo nových otázek.*“

Pro tento výzkum byly vybrány již v názvu zmiňované školy pro žáky se sluchovým postižením. V rámci šetření byla oslovena většina škol se surdopedickým zaměřením na Moravě. Bohužel školy jsou stále více zahlceny žádostmi o praxe, výzkumné šetření a podobně. Některé námi oslovené školy se již plně nezaměřují pouze na sluchové postižení, ale převažují žáci s vadami řeči, popřípadě s jiným typem postižení. Bylo tedy těžké sehnat dostačující výzkumný vzorek. Nakonec nám bylo umožněno vykonat výzkumné šetření na dvou školách, a to v Brně a ve Valašském Meziříčí.

Obě školy jsou zřízeny podle Rámcového vzdělávacího programu RVP ZV, a učí se zde podle Školního vzdělávacího programu vypracovaného z RVP ZV a to konkrétně v Brně

program s názvem “Učíme se pro život“ a ve Valašském Meziříčí program “Otevřeme se světu“.

Předmětem výzkumného šetření byly žáci prvního stupně, konkrétně třetí třídy. Bohužel na škole v Brně počet žáků klesá a zařízení funguje v současnosti na principu malotřídek, stejně tak třída, ve které bylo šetření prováděno. V třídě byli zastoupeni žáci z různých ročníků. Museli jsme se tomuto seskupení přizpůsobit a zohlednit to tak při výsledném šetření.

Všichni žáci, kteří byli předmětem zkoumání, jsou žáci se sluchovým postižením, bez ohledu na pohlaví a u téměř všech parcipientů byla sluchová ztráta kompenzována prostřednictvím sluchadel, kochleárního implantátu, popřípadě oboustrannou kochleární implantací.

4.3 Popis výzkumných technik a jejich průběhu

Jako hlavní metody kvalitativního výzkumu byly vybrány metody **pozorování**, dále metody **nestrukturovaného rozhovoru** a částečně i metoda **analýzy dokumentů**.

4.3.1 Pozorování

V literatuře se objevuje několik desítek možných kategorií, způsobů a také různých kombinací jednotlivých druhů pozorování, které mohou být v rámci této techniky použity. Pro účely této práce bylo použito pozorování **přímé**, kdy výzkumník sám pozoruje zkoumané jevy. Dále se jednalo o pozorování **zúčastněné**, které Švaříček (a kol., 2007, s. 143) definuje jako „*systematické a reflexivní zkoumání probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném prostředí*“. Roli výzkumníka v tomto případě popisujeme slovy Hendla (2008, s. 191) „*Pozorovatel jako účastník*“, který se málo účastní dění ve skupině, v našem případě téměř vůbec. Další kritérium se týká toho, zda jsou si pozorované osoby vědomy toho, že jsou předmětem zkoumání. Pro účely tohoto výzkumu bylo vybráno pozorování **skryté**, kdy sledované osoby nevěděly, že jsou předmětem pozorování. Pozorované jevy byly zařazeny do předem stanovených kategorií, z tohoto hlediska se jednalo o **pozorování strukturované**.

Křováčková (in Skutil, 2011) popisuje jako techniku zaznamenávání dat během pozorování použití záznamového archu, do kterého výzkumník zaznamenává časovou a obsahovou posloupnost pozorovaných jevů, přičemž následně dochází ke klasifikaci těchto

jevů podle předem zvolených kategorií. V rámci našeho šetření pozorování probíhalo na základě předem připraveného pozorovacího záznamu. Byly tedy předem určeny kategorie pro zaznamenání toho, co je předmětem pozorování. Vzhledem ke stanovenému cíli výzkumné části, tedy zmapování výuky předmětu hudebně dramatická výchova na školách pro žáky se sluchovým postižením, byly stanoveny tyto konkrétní kategorie k pozorování: *pozorování místnosti, očekávané výstupy (cíle hodiny), průběh vyučovací hodiny, motivace, metody výuky, organizační formy výuky, klima vyučovací hodiny, hodnocení ve výuce*. Výzkumník si potom během pozorování výuky zaznamenával do těchto kategorií patřičné informace. V rámci každé kategorie byly popsány konkrétní body a podotázky, které pomohly pozorovateli lépe specifikovat a popsat pozorované oblasti.

Pozorování proběhlo na každé škole celkem třikrát a to vždy ve stejné třídě prvního stupně základní školy. Ve Valašském Meziříčí to byla třetí třída ZŠ a v Brně třída s žáky z různých prvního stupně.

4.3.2 Rozhovor

Mezi hlavní způsoby sběru dat v kvalitativním výzkumu řadíme kladení otázek a získávání odpovědí během rozhovoru. Dotazování může mít různou formu, která může být pro účel výzkumu vybrána jako samostatná metoda sběru dat, nebo může jít o kombinaci více druhů metod. (Hendl, 2008)

K získání informací podstatných pro tento výzkum byl zvolen **neformální**, v literatuře též uváděný **nestrukturovaný rozhovor**. Takovýto typ rozhovoru probíhá pomocí spontánního kladení otázek v přirozeném průběhu interakce, v našem případě během pozorování. Skutil (2011) dodává, že během nestrukturovaného rozhovoru je kladen důraz zejména na přirozenost rozhovoru. Může se stát, že během takového interview dojde ke zjištění často nepředpokládaných jevů.

Rozhovory s učitelem proběhly vždy po výuce v průběhu nanejvýš 10 minut povětšinou v jeho kabinetu, nebo ve volné třídě. Rozhovor se zaměřoval hlavně na doplnění informací do pozorovacího záznamu, které během výuky nebyly zcela zřetelné, nebo je nebylo ani možné během výuky vypořadovat. Částečně byly rozhovory s učitelem prováděny také během výuky.

4.3.3 Analýza dokumentů

Hendl (2008, s. 204) uvádí že: „*Dokumenty mohou tvořit jediný datový podklad studie nebo doplňují data získaná pozorováním a rozhovory.*“ Miovský (2006) dodává, že v širším pojetí lze chápat analýzu dokumentů jako analýzu v podstatě jakéhokoli materiálu, který se nějakým způsobem týká cíle výzkumu.

Metoda analýzy dokumentů, byla pro účely našeho šetření použita čistě jako metoda doplňující. Během výuky bylo výzkumníkovi umožněno nahlédnout do tematických plánů předmětu, dále do některých materiálů, které učitel používá k přípravě na vyučování.

4.4 Analýza dat

Sesbíraná data během výzkumného šetření je třeba dále převést do lépe zpracovatelné a použitelné formy. Dochází tedy k procesu „**transkripce**“. (Hendl, 2008) V rámci naší práce byla data přepsána do elektronické podoby, přičemž informace byly selektovány a vybrány pouze ty, které se týkaly specifických oblastí.

V další fázi **segmentace** dochází k zorganizování a zpracování dat, kdy sesbírané informace redukuje a dělíme do úseků, které jsou označovány jako **analytické jednotky**. (Skutil, 2011) Pro přehlednost práce byla sesbíraná a popsána data rozdělena do odstavců, které korespondují s předem stanovenými kategoriemi v pozorovacím záznamu. Jednotkou se tedy v našem případě stává významový celek každé z kategorií.

Následoval popis a zpracovávání dat v rámci jednotlivých kategorií. Tento postup můžeme nazvat „**kódováním**“. Hendl (2008) vysvětluje kódování jako sestavení kategorizovaných systémů, pomocí kterých systematicky klasifikujeme a třídíme data. K systematickému popisu jednotlivých kategorií pomohly předem stanovené body a dílčí podotázky každé oblasti, které pomohly výzkumníkovi lépe specifikovat a popsat dané kategorie. Výzkumník se potom v analýze dat snaží přehledným způsobem odpovědět na jednotlivé otázky a následně v podobě sepsání souvislého textu popsat získané poznatky. Během popisu jednotlivých oblastí výzkumník vkládá do textu doplněné informace, které mu poskytl učitel během rozhovoru, popřípadě informace získané v průběhu analýzy dokumentů.

Miovský (2006) uvádí, že po procesu kódování dochází k propojení dat, kdy v sesbíraných datech hledáme souvislosti a propojujeme je ve větší celky. V rámci našeho

výzkumu dochází k propojení dat v rámci závěrečného popisu a porovnání zjištěných informací.

4.5 Limity výzkumu

Během každého výzkumu můžeme vypožorovat určité limity, které chápeme jako větší či menší ovlivnění průběhu výzkumného šetření a jeho výsledků.

V rámci tohoto výzkumu spatřujeme **limity na straně výzkumníka** v tom smyslu, že neměl dostatečné zkušenosti s výzkumným šetřením daného typu. Dále mohl hrát roli věk, pohlaví a aktuální naladění. Skutil (2011) uvádí, že u pozorovatele se vyžaduje určitá odborná úroveň, která v našem případě nebyla příliš vysoká. Limitem může být také subjektivní náhled výzkumníka na některé učitelem prováděné činnosti, jejichž význam nemusel být pozorovatelem úplně správně pochopen.

Limitem na straně výzkumného souboru mohlo být opět aktuální naladění žáků v hodině, únava nebo nálada. Skutil (2011) dále doplňuje, že určité ovlivnění dění v průběhu pozorování může nastat v důsledku účasti výzkumníka v terénu třídy. Žáci se například mohli chovat jinak, když byla ve třídě přítomna cizí osoba.

Jako **limity metodologické** můžeme zmínit nevýhody pozorování, kam Hendl (2008, s. 192) řadí „*skutečnost, že většinu toho, co se děje výzkumník nepostřehne*“. Pozorovatel měl za úkol sledovat souběžně několik aspektů, jako jsou jednotlivé činnosti, chování žáků, klima třídy, atd. a je možné že některé informace si nestačil zapsat a zpětně si na ně již nevzpomenul.

4.6 Triangulace

Pojmem triangulace rozumíme kombinování různých výzkumných metod, rozdílných zkoumaných skupin nebo osob, které uplatňujeme ke zkoumání určitého jevu. (Hendl, 2008) Dle Miovského (2006) je triangulace určitým zdrojem validity výzkumu. Užitím kombinace více metod kontrolujeme nasbíraná data, a může dojít k obohacení a k rozšíření možností a k získání dat nových.

Pro získání dat v našem výzkumu došlo k metodologické triangulaci, kdy byla hlavní technika sběru dat, tedy pozorování, doplněna metodou nestrukturovaného rozhovoru a také částečně metodou analýzy dokumentů.

5 Výsledky výzkumného šetření

V následujícím textu se výzkumník snaží nalézt v sesbíraných datech odpovědi na dílčí výzkumné otázky. Dochází k interpretaci výsledků pozorování, rozhovoru a analýzy dokumentů. Pro přehlednost jsou jednotlivé kategorie pozorovacího záznamu popsány zvlášť do oddělených odstavců, a to u každé školy samostatně, přičemž jednotlivé školy jsou v podkapitolách nazvány jako **výzkumný vzorek č. 1** a **výzkumný vzorek č. 2**.

5.1 Interpretace výsledků výzkumného vzorku č. 1

ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ BRNO

Typ školy: Základní škola pro žáky se sluchovým postižením

Město: Brno

Třída (věk dětí): přípravný ročník – 1 žák, 2. třída – 1 žák, 3. třída – 1 žák, 4. třída – 2 žáci; (7 – 11 let); (2 dívky, 3 chlapci)

Charakteristika žáků: u všech žáků těžké poškození sluchu

Název předmětu: Dramatická výchova

Informace o učiteli: Dramatickou výchovu vyučuje neslyšící učitel, který má vysokoškolské vzdělání, konkrétně JAMU. Je tedy aprobovaný a jeho praxe ve školském institutu je již 5 let.

Datum pozorování: 16. 11. 2018, 23. 11. 2018, 30. 11. 2018

Zařazení předmětu do RVP ZV

Vzdělávací oblast: Umění a kultura

Vzdělávací obor: Dramatická výchova (nahrazuje obor Hudební výchova)

Stupeň a období vzdělávání: 1. stupeň, 1. a 2. Období

Pozorování místnosti

Žáci se na výuku přemísťují do tělocvičny. Co se týká vybavení místnosti, pomůcky jsou uloženy v postranních skříních. Žáci využívají balony, švihadla, zíněnky a podobné

předměty, které jsou k dispozici přímo v tělocvičně. Převleky, popřípadě motivační obrázky přináší do výuky sám učitel.

Očekávané výstupy (cíle hodiny)

Mezi hlavní cíle dramatické výchovy si učitel klade seznámení žáků s dějem pohádky O koze a kůzlátkách, s postavami, které v ní vystupují a s jejich charakterem. V průběhu následujících dvou pozorovacích hodin se cíle stupňují. Žák by si měl prohloubit znalosti a pochopit charakter jednotlivých postav vystupujících v pohádce. Následuje rozdělení rolí mezi konkrétní žáky, dramaturgie pohádky a její procvičení.

Další cíl, který prostupuje všemi sledovanými hodinami, je rozvoj spolupráce mezi žáky.

Průběh vyučovací hodiny

Každá vyučovací hodina začíná nějakou hrou na rozehrání typu Mrazík, nebo pouhým rozběháním kolem tělocvičny. Následuje rozcvička, kterou vede učitel, nebo některý z žáků.

V první hodině se žáci seznamují s dějem pohádky O koze a kůzlátkách. Učitel představuje děj pohádky žákům velmi zajímavou a zábavnou formou, má připravené karty s obrázky, které znázorňují děj pohádky. Tyto karty jsou otočeny obrázkem dolů a žáci sami postupně vybírají karty a snaží se přijít na posloupnost děje. Následně učitel s asistentkou společně sehraje pohádku a žáci jsou prozatím pouhými diváky. Na závěr si sami žáci zkusí pohádku zahrát. Sami mezi sebou si rozdělují role a s pomocí doprovodných karet a s pomocí učitele a asistentky si pohádku zkusí zdramatizovat.

V další hodině opakujeme pohádku O koze a kůzlátkách. Učitel dává žákům zcela volnou ruku, na začátku v rychlosti zopakuje děj a pak zůstává v roli pouhého diváka. Žáci mají za úkol si mezi sebou rozdělit role a zdramatizovat děj pohádky. V průběhu dochází k mírné změně děje, žáci si domýšlí různé situace, ale ani v této chvíli učitel nezasahuje do dění a nechá žáky nějakým způsobem pohádku dohrát. Po skončení pohádky komentuje celý průběh, znova zopakuje celý děj pohádky, sdělí žákům, co se mu na jejich ztvárnění líbilo a co by pozměnil. Také navrhuje možnosti na změnu obsazení postav žáky. Navrhne, že by bylo lepší, kdyby si určití žáci vyměnili role, a také pomůže žákům lépe zorganizovat pohyb na scéně. Žáci zkusí hrát pohádku ještě jednou. Učitel do děje občas vstupuje a upravuje.

V poslední hodině učitel sdělí dětem, že se blíží vánoční besídka a je potřeba nacvičit představení, které společně sehrají. Dává žákům na výběr ze čtyř pohádek, které od začátku roku nacvičovali v hodinách dramatické výchovy. Žáci vybírají pohádku O koze kůzlátkách. Hlavní a nejdější část hodiny je tedy věnována nacviku pohádky. Žáci si upevňují své role, které již zůstávají pevně dané a nemění se. Celou pohádku několikrát opakují a doladují detaily, které se týkají hlavně nástupu, úklonu a podobných záležitostí. Za pomoci laviček dále také přizpůsobují prostor v tělocvičně vzhledem k velikosti jeviště, na kterém bude probíhat besídka.

Co se týká závěru hodiny, mnohdy nezbyvá čas na závěrečnou reflexi a diskuzi ohledně průběhu vyučovací jednotky. Učitel vždy ve zkratce shrne průběh hodiny, popřípadě připomene, kdo ztvárňuje jakou roli a co je hlavním úkolem a charakterem dané postavy.

Motivace

Jako motivaci učitel využívá obrázky znázorňující děj pohádky, dále různé převleky a jiné pomůcky. Během rozhovoru učitel doplnil, že také v hodině často používají interaktivní tabuli a různá videa. Pokud ovšem zařadí tyto didaktické prostředky do výuky, musí žáci na úvodní část hodiny zůstat ve třídě, popřípadě se přesunout do jiné volné třídy, kde je k dispozici interaktivní tabule a následně opět odchází do tělocvičny. Tento pohyb z jedné učebny do druhé má na výuku rušivý vliv a dochází tak ke zbytečné ztrátě času, který by mohl být využit efektivněji. Za motivaci můžeme také považovat samostatný výběr pohádky a také její ztvárnění, kde jako určitý motivační faktor působí výzvy a snaha ztvárnit pohádku co nejlépe.

Motivace byla vždy účinná a vhodně zvolená. V první hodině žáci velice rychle pochopili, že se bude jednat o dramaturgii pohádky a také uhodli téměř ihned, o jakou pohádku jde. V následujících hodinách můžeme vidět, že jim na výběru pohádky záleží a byla také velice patrná snaha ztvárnit ji co nejlépe. Na základě toho můžeme tvrdit, že v rámci motivace byla dostatečně objasněna důležitost tématu.

Metody, které učitel využívá při cestě k cíli

Pro vysvětlení úlohy a pro zjištění žákovských postojů učitel využívá metody výkladu, vysvětlování, dialogu a diskuze. Učitel velkou část hodiny dramaturguje a vypráví pohádku za pomoci doprovodných karet. Využívá názornost k vysvětlení a popisu různých situací. Vysvětlování nikdy neprobíhá na bázi strohé frontální výuky, ale vždy na základě interakce

s žáky, kdy do svého výkladu učitel žáky často zapojuje a výuka tak probíhá na bázi jakési diskuze mezi oběma stranami.

Učitel pouze znakuje a stejně tak žáci na učitele znakují. Co se týká komunikace mezi žáky, probíhá také formou znakové řeči, ale občas žáci prokládají znakovou řeč také řečí mluvenou.

Organizační formy výuky

V první hodině učitel nejdříve využívá frontální způsob výuky, kdy dětem představuje děj pohádky a zadává úkoly pro všechny, ale i v této etapě využívá interakci žáků, kdy oni sami vstupují do výuky a přidávají vlastní připomínky a názory. V dalších hodinách ale žáci pracují převážně ve skupině, popřípadě samostatně a učitel je pouhým průvodcem, který komentuje, doplňuje a provází. Učitel pojímá vyučování jako kooperaci a sdílení dětí.

Organizačně učitel přizpůsobil výuku vhodně pro žáky se sluchovým postižením. Veškeré ukázky byly názorné a jasné, což je pro tuto skupinu žáků velmi podstatné.

Co se týká věku, pro starší žáky by se v některých případech mohlo zdát toto téma příliš jednoduché, ale starší žáci vzali své postavení jako výzvu k tomu, aby své mladší spolužáky vedli a organizovali dramatizaci pohádky.

Časově učitel výuku přizpůsobil dané časové dotaci předmětu, což je v tomto případě jedna vyučovací hodina týdně, tedy 45 minut. Největší část hodiny věnuje dramatizaci pohádky. V úvodní části věnuje pár minut rychlému zahřátí a rozcvičení organismu a v závěru zase pár minut na celkové shrnutí průběhu hodiny. Bohužel časová dotace předmětu není dostačující, což můžeme spatřovat na tom, že učitel nemá vždy dostatek času na podrobné závěrečné zhodnocení hodiny a není prostor ani na závěrečnou diskuzi. Učitel také musí jednotlivé aktivity zkracovat a nemá dostatek prostoru na jejich podrobné propracování podle jeho představ, což potvrdil i během rozhovoru.

Co se týká organizace situací spojených s rozdáváním pomůcek, převlékáním do obleků a podobně, využívá učitel hodně pomoc asistentky. Do úklidu třídy zapojuje učitel také žáky.

Klima vyučovací jednotky

Mezi sociální vztahy mezi žáky, které bylo možné během hodiny vyzorovat, můžeme zařadit toleranci, přátelství a občas i mírnou soutěživost.

Sociální vztahy mezi učitelem a žáky jsou pozitivní, panuje zde tolerance a to z obou stran. Občas má ale učitel problémy s usměrněním skupiny žáků, konkrétně s jedním žákem, který má problémy s udržením pozornosti. Žák často nereaguje na učitelovo napomenutí a jeho chování má tak občas mírný rušivý vliv na průběh hodiny.

Obecně ale můžeme říci, že klima v rámci třídy panuje pozitivní přátelské a také povzbuzující. Postavení učitele v rámci třídy je přiměřené, ve smyslu přirozené autority, žáci se mohou kdykoli vyjádřit k aktuálnímu dění. Když něčemu nerozumí, nebo když chtějí přidat vlastní poznámky a připomínky, mají pro to kdykoli prostor. V tomto smyslu bylo v rámci třídy vytvořeno bezpečné prostředí.

Prostor pro tvořivost měli žáci v prvních dvou hodinách, kdy se žáci podíleli na dramatinaci pohádky. V poslední hodině se již jednalo o více statickou činnost, kdy žáci procvičovali a upevňovali již naučené činnosti.

Celkovou atmosféru v hodině hodnotíme jako pozitivní, pohodovou a bezpečnou. Ve třídě občas panoval mírný chaos a hluk, ale neměl nijak zvlášť rušivý vliv na výuku.

Bohužel ne v každé hodině byl vytvořen dostatečný prostor pro vyjádření prožitků a diskuzi žáků o tématu, a to z časových důvodů.

Hodnocení

Učitel slovně doprovází a současně i hodnotí žakovu práci a komentuje způsob divadelního ztvárnění. Chválí, popřípadě přidává poznámky, návrhy a připomínky, které se týkají povětšinou rozmístění náčiní, případně rozestavení a pohybu postav. Toto průběžné hodnocení má pro žáky důležitou zpětnou vazbu, kterou využívají k dalšímu dokonalejšímu ztvárnění pohádky. Učitel tak ukazuje žákovi cesty ke zdokonalení školní práce a napomáhá k uvědomění si její důležitosti. Má také motivující funkci. Učitel se snaží vyzdvihnout žakovu snahu a z jeho strany je často vyjádřena pochvala k žakově práci.

Žáci do učitelova hodnocení velmi často vstupují a přidávají vlastní komentář. Vyjadřují, co se jim líbilo a co naopak ne, popřípadě co by mohli udělat jinak a lépe.

Učitelovo hodnocení žáci celkově přijímají kladně, vždy si jeho připomínky vyslechnou a snaží se s nimi pracovat.

Informace doplněné během rozhovoru

Hlavní téma, kterému bylo během rozhovoru věnováno nejvíce času, je důležitost a smysluplnost předmětu dramatická výchova. Učitel považuje za velmi důležitý určitý socializační faktor daného předmětu, který je potřeba během výuky využít a snažit se jej co nejvíce propojit s běžným životem. Žáci se během výuky setkávají s nejrůznějšími, uměle vytvořenými situacemi, se kterými se mohou setkat i v běžném životě a probíhá tedy jakýsi nácvik chování v těchto a jiných podobných situacích. Během výuky se například vžívají do rolí nejrůznějších postav a snaží se pochopit či ztvárnit jejich charakterové vlastnosti.

Jedním z dalších cílů učitelova snažení během hodin je rozvoj komunikace. Žáci se učí komunikovat v nejrůznějších situacích, se kterými se v hodinách setkávají, přičemž získané poznatky jsou opět často přenositelné do běžného života.

Doplňující otázky se týkaly zdrojů, ze kterých učitel čerpá při přípravě hodiny. Učitel se řídí hlavně výstupy z RVP ZV, resp. ŠVP, ze kterých vytváří tematické plány s konkrétními výstupy na každý měsíc. Obecně ale lze říci, že zdroje inspirace jsou velice různorodé. Učitel čerpá z internetu, odborné literatury a hlavně využívá vlastní fantazii.

Na závěr ještě učitel doplňuje, že nejdůležitější je pro něj to, že žáci si z hodiny odnášeli pozitivní zážitky a radost z provedené činnosti. V žádném případě nejde o suché kopírování učitelova konání bez vlastního prožitku. Sám učitel dodává, že i když ztvárnění pohádky nebylo vždy úplně podle přesné posloupnosti děje a objevovaly se v něm chyby typu - špatné rozestavení postav, pozdní nebo naopak brzký příchod na scénu - mnohem důležitější je pro něj to, že žáci se během hodiny aktivně zapojovali a měli tvořivé nápady.

Učitel ještě dodává, že i když ve školním vzdělávacím plánu se škola charakterizuje využíváním bilingvního přístupu, v praxi je uplatňován spíše totální přístup komunikace.

Informace získané z analýzy dokumentů

Z **tematických plánů**, do kterých mohl výzkumník během výuky nahlédnout, bylo možné vyčíst **školní výstupy a kompetence**, kam řadíme to, co by měl žák na konci období zvládnout. Příklady těchto výstupů jsou vypsány níže v textu.

- *Žák rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednotlivých rolí a přirozeně v nich jedná*
- *Spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních*
- *Reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla...*

Tyto tematické plány jsou sestavovány za pomoci RVP ZV a více či méně se shodují s výstupy ze vzdělávací oblasti „*Dramatická výchova*“. Pro rozvoj těchto kompetencí je v tematických plánech stanovený také **obsah učiva a jednotlivé činnosti**.

- *Aktivní účast na společné činnosti*
- *Rozvoj smyslového vnímání*
- *Aktivní zapojení do komunikace*
- *Zvládat prostor a zapojovat prostorovou představivost...*

Shrnutí informací ze vzorku č. 1

Učitel má velmi dobré předpoklady pro výuku daného předmětu. Má v sobě hereckého ducha a každou situaci umí ztvárnit velice přirozeně a autenticky. Má smysl pro humor a každou roli umí žákům předvést a vhodně představit tak, aby co nejlépe pochopili její charakter a dokázali ji tak co nejdříve ztvárnit.

Většina žáků se během hodiny zapojovala dobře, pouze jeden žák 2. třídy měl občas problémy s udržením pozornosti. Často skákal ostatním do řeči a zasahoval do průběhu hodiny. Učitel ho musel často napomínat a občas měl problém ho usměrnit. Poslední hodinu se ale jeho jednání podstatně zlepšilo. Bylo patrné, že ho téma opravdu zaujalo, dokonce se občas vžil do role pomyslného režiséra a spolužáky často poopravoval podle toho, jak se mu to zdálo vhodné. Na žacích můžeme vidět, že se jim celkově téma hodiny líbí, a proto se nenechají nijak zvlášť žakovým jednáním rozrušit.

Bohužel největší a také nejzásadnější úskalí, které hodinu provází je nedostatek času na jednotlivé aktivity, což souvisí s obecně malou časovou dotací předmětu.

Na závěr kapitoly se pokusíme odpovědět na dílčí **výzkumné otázky**.

Výzkumná otázka č. 1: „Jak probíhá výuka předmětu hudebně dramatická výchova na školách pro žáky se sluchovým postižením?“

Učitel pojímá výuku jako čistě dramatickou výuku, jak již vyplývá z názvu. Hudební stránka, se tedy z tematických plánů na této škole zcela vytratila. Vyučovací jednotka trvá 45 minut, tedy jednu vyučovací hodinu, a to jednou týdně. Hodina je rozdělena na úvodní, hlavní a závěrečnou část. V úvodní části hodiny jde o jakési rozvečvení, rozehřátí organismu, a tato část hodiny se velmi podobá úvodní část tělesné výuky. V hlavní části hodiny dochází k dramatizaci děje, povětšinou pohádky. Žáci během hodiny vstupují do různých rolí, hrají různé hry z oblasti dramatické výchovy a dochází například k improvizaci. Na konci hodiny probíhá závěrečné shrnutí celého průběhu hodiny.

Výzkumná otázka č. 2: „Jaké žákovy kompetence jsou během výuky předmětu hudebně dramatická výchova rozvíjeny?“

Mezi rozvíjené kompetence z RVP ZV, které byly během hodiny rozvíjeny, řadíme **kompetence komunikativní**. Žák se učí během výuky komunikovat s ostatními a vyjádřit svůj názor. Podporována je vzájemná komunikace jak mluvenou řečí, tak komunikace ve znakovém jazyce. Žák se dále učí vyjadřovat své názory a myšlenky, učí se komunikovat v nejrůznějších situacích, naslouchat druhým a reagovat na jejich sdělení vhodným způsobem. V neposlední řadě se učí využívat komunikativních schopností k vytváření vztahů a spolupráci s ostatními.

Dále jsou to **kompetence sociální a personální**, které plynule navazují na komunikativní kompetence a také s nimi souvisí. Žáci aktivně během hodiny spolupracují a podílí se tak na dění ve výuce, přispívají k diskuzi, podílí se na řešení problémů ve skupině, učí se ohleduplnosti, respektu k druhým a spolupráci, přijímají různé role v určitých situacích a také se učí v nich jednat. Žáci se dále učí ovládat a řídit své jednání, vytváří si představu o sobě samých a řídí své chování a jednání. Těmito výše zmíněnými kompetencemi je pak rozvíjena sebedůvěra a sebepoznání.

V rámci **občanských kompetencí** se žák buduje vztah ke kultuře, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům a k jejich ztvárnění. Rozvíjí se jeho tvořivé schopnosti.

Výzkumná otázka č. 3: „Co je cílem učitelova snažení během výuky?“

Konkrétní cíle jednotlivých pozorovaných hodin lze vyčíst z výše popsané kategorie pozorovacího záznamu zvané „*Očekávané výstupy*“. Deklarované cíle, které byly stanoveny, vyučovací jednotka splnila a žáci si odnášejí z hodiny schopnost spolupráce v herních, ale i životních situacích. Mezi další dovednosti, které si během hodin osvojili, můžeme zařadit

sebehodnocení, dále schopnost vstoupit do hrané role a projevit emoce vlastní dané postavě. V neposlední řadě žáci zdokonalili verbální i neverbální komunikaci.

5.2 Interpretace výsledků výzkumného vzorku č. 2

ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ VE VALAŠSKÉM MEZIRÍČÍ

Typ školy: Škola pro žáky se sluchovým postižením s přidruženými logopedickými třídami

Město: Valašské Meziříčí

Třída: 4 děti – 3. Třída; (9 – 10 let); (1 dívka, 3 chlapci)

Charakteristika žáků: všichni žáci s těžkým poškozením sluchu, jeden žák s ADHD

Název předmětu: Hudebně dramatická výchova

Informace o učiteli: Předmět vyučuje třídní učitelka dané třídy, slyšící, která má vysokoškolské vzdělání ve speciálně pedagogickém oboru a její učitelská praxe je 18 let, přičemž dříve pracovala jako vychovatelka.

Datum pozorování: 4. 12 2018, 15. 1. 2019, 5. 2. 2019

ZAŘAZENÍ PŘEDMĚTU DO RVP ZV

Vzdělávací oblast: Umění a kultura

Vzdělávací obor: Hudebně dramatická výchova (nahrazuje obor Hudební výchova)

Stupeň a období vzdělávání: 1. stupeň, 1. období

Pozorování místnosti

Žáci zůstávají na výuku předmětu ve své třídě a nikam se nepřesouvají. Třída je dost prostorná, jsou zde různá pracovní místa a koberce, kde se žáci během hodiny mohou přesouvat. Tohoto učitelka velice často využívá.

Třída je vybavena interaktivní tabulí, jsou zde uloženy Orffovy nástroje. Jediná věc, kterou si učitel musí přinést, jsou klávesy.

Očekávané výstupy (cíle hodiny)

Hlavním cílem každé hodiny je seznámení žáků s novou písní, s její melodií, textem, případně její rytmický doprovod Orffovými nástroji. S tím neodmyslitelně souvisí to, aby žáci byli schopni pojmenovat jednotlivé nástroje a byli je schopni také správně používat a ovládat. Žák by tedy měl být schopen píseň vybranými nástroji správně rytmicky doprovodit. Cílem učitelčina snažení je tedy také rozvoj rytmizace. Považuje tento faktor důležitý hlavně z hlediska osvojování si rodného jazyka – češtiny, jelikož tento aspekt má velký význam pro správný rozvoj mluvené řeči.

Pro správný zpěv písně je také důležité správné dýchání, mezi další cíle tedy můžeme zařadit rozvoj správného dýchání v rámci různých dechových cvičení, mimo jiné opět důležitý faktor v oblasti rozvoje mluvené řeči.

Mezi další cíle je ještě možné zařadit rozvoj spolupráce, rozvoj výrazových schopností pomocí pohybu, slova nebo zvuku. Popřípadě schopnost rozlišování vysokých a nízkých tónů.

Průběh vyučovací hodiny

Na úvodní část hodiny se žáci přesouvají na koberec před tabuli. V úvodu učitelka seznamuje žáky s průběhem hodiny, připomene název písničky z minulé hodiny. Následuje dechové cvičení, při zpěvu je důležité pravidelně a správně dýchat, je tedy potřeba pořádně dýchání procvičit. Učitelka využívá nejrůznější dechová cvičení, jako je například foukání do bublifuku, kdy mají žáci nafouknout co největší bublinu a udržet ji. Jako další motivační prvek využívá pírkó, které se jim musí jemným foukáním podařit udržet co nejdéle ve vzduchu. U dechových cvičení učitelka učí žáky kontrolovat výdechový proud vzduchu. Upozorňuje, aby nefoukali příliš prudce, ale spíše hluboký nádech nosem do břicha a dlouhý výdech pusou.

Po dechovém cvičení následuje rozcvičení mluvidel. Různá artikulační cvičení s fonací i bez fonace. Začíná se prodlouženou artikulací samohlásek, kdy učitelka naznačí hluboký nádech nosem a začátek a konec artikulace doprovází pohybem ruky. Žáci také hrají hru, kdo déle vydrží na jeden nádech zpívat danou samohlásku. Následuje rozezpívání na slabiku „má“, nejdříve vysoký tón a následně nízký. Poté zkouší žáci pomalu stoupat hlasem z nízkých tónů k vysokým. Při těchto cvičeních učitelka vždy pantomimicky a pomocí těla naznačuje výšku tónu i jeho stoupání.

Další cvičení, která učitelka zařazuje do hodiny, jsou rytmická cvičení. Pracuje opět v kruhu na koberci, žáci opakují rytmus, který učitelka zadává a to formou tleskání a dupaní. Nejdříve opakují zadaný rytmus všichni společně, poté každý sám.

Na hlavní část hodiny se žáci přesouvají na židle před interaktivní tabuli, kde probíhá nácvik nové písně. Nejdříve však žáci společně s učitelkou za doprovodu klavíru zopakují píseň z předešlé hodiny. Při zpěvu učitelka promítne na tabuli text písně, kde je u každého slova obrázek, který plastičtěji pomůže představě a pochopení významu slova. Po zopakování předešlé písně probíhá nácvik nové písně opět za pomoci interaktivní tabule. Nejdříve pustí učitelka dětem ukázkou písně z www.youtube.cz, následně promítne text písně opět s obrázkem u každého slova. Společně si text písně všichni přečtou a ukážou znakovým jazykem. Následuje dramatické ztvárnění textu. Žáci se mohou rozmístit po třídě a znázorní to, co se v písni děje. Učitelka doprovází tuto část otázkami, které mají zároveň motivační charakter. Ptá se například: „Ukaž mi, jak padá sníh! Jak pojedeme na saních? Jak chodí kočka? Jak se kočka protahuje?“ Žáci využívají celého prostoru třídy. Pro lepší zapamatování a upevnění textu dále procvičují žáci píseň po verších. Utvoří opět kroužek na koberci, nejdříve opakují všichni společně po učitelce každý verš zvlášť a následně se rozdělí do skupinek po dvou a střídají se po verších. Takto zopakují píseň společně alespoň třikrát a nakonec se přesouvají opět před tabuli, kde následuje finální nácvik písně a zpěv s klavírem. Nejdříve zazpívá celou píseň učitelka a poté se přidají žáci. Takto zopakuje píseň třikrát. Po celou dobu, mají možnost žáci nahlížet do textu na interaktivní tabuli.

Učitelka také ve dvou ze tří pozorovaných hodin zařadila do hodiny práci s Orffovými nástroji. Nácvik a seznámení s konkrétními předměty proběhly vždy v úvodní části hodiny v rámci rytmických cvičení. Učitelka vždy představí jeden hudební nástroj, žáci hádají jeho název, představí žákům jeho zvuk a jakým způsobem se na něj hraje. Následně rozdá každému dítěti jeden nástroj a žáci opakují zadávaný rytmus. Učitelka vybírá nástroje zvukově odlišné, rolničky, dřívka nebo rumbakoule. Při nácviku nové písně také zařazuje hru na hudební nástroje, a to opět v podobě rytmického doprovodu.

V rámci rytmických cvičení učitelka často propojuje hudebně dramatickou výchovu s češtinou. Konkrétním příkladem je využití rytmu v řeči. Žáci při nácviku nové písně graficky znázorní slabiky jednotlivých slov a to pomocí teček. Takováto vizualizace jednotlivých slabik jim pomáhá při rytmickém doprovodu písně na nástroje a zároveň jim pomáhá sjednotit skupinový zpěv písně.

Na závěr každé hodiny žáci dostanou rozstříhaný text písně, který mají správně poskládat a následně nalepit do sešitu. Učitelka vždy na konci hodiny několika slovy i s pomocí žáků shrne průběh celé hodiny.

Motivace

Jedním z motivačních prvků, které učitelka v hodině používá, jsou materiály s texty písní, které sama vytváří. Dále jsou to hudební nástroje z Orffova instrumentáře, videa a také různé pomůcky na dechová cvičení, jako je bublifuk, frkačky a další.

Během rozhovoru učitelka doplnila, že inspiraci čerpá z internetu a z různých publikací, které má k dispozici. Dále doplnila, že motivaci je v hodině někdy těžké udržet, proto také co nejvíce využívá prostoru třídy a často se s žáky na různé aktivity přesouvá do jiného koutu třídy, udrží tak lépe jejich pozornost, a pouhou změnou prostředí může aktivitu určitým způsobem ozvláštnit.

Motivace byla vhodně zvolená a také v rámci ní byla dostatečně objasněna důležitost tématu. Vzhledem k tomu, že učitelka využívá v každé hodině podobný postup práce s textem písně a jejím nácvikem, žáci již předpokládají posloupnost jednotlivých aktivit a jsou na ně připraveni. Hodina má tak dobrý a rychlý spád a jednotlivé aktivity na sebe plynule navazují, a to bez zdlouhavých prodlev. Na žácích byla také zjevná značná zvědavost z toho, jakou píseň se budou učit, z čehož lze usuzovat, že motivace byla zároveň účinná.

Metody, které učitel využívá při cestě k cíli

Mezi metody, které učitelka při výuce využívá, můžeme zařadit výklad, vysvětlování, dialog, diskuzi a také práci s pracovními listy. Dále učitelka doplňuje výuku metodami z dramatické výchovy a využívá prvky pantomimy při dramatizaci textu písní. Pro seznámení s textem písně využívá názornost, což je u této skupiny žáků se sluchovým postižením velmi podstatné. Výuka probíhá vždy na základě interakce mezi žáky a učitelkou, nikoli na bázi pouhého zadávání a plnění úkolů.

Učitelka mluvenou řeč doprovází znaky. Dva žáci s menší sluchovou ztrátou využívají při komunikaci mluvenou řeč, občas doplněnou znaky, zbylí dva žáci převážně znakuji a mluvenou řeč využívají minimálně. Co se týká komunikace mezi žáky navzájem, probíhá především prostřednictvím znakové řeči občas u některých žáků doplněné řečí mluvenou.

Organizační formy výuky

Učitelka nejčastěji využívá hromadné vyučování, které zároveň kombinuje se skupinovou a v některých případech i individualizovanou formou výuky. Během výuky se snaží o co největší míru kooperace a spolupráce mezi žáky, kdy často využívá formu hry a pojímá vyučování jako sdílení žáků, nikoli jako soutěž nebo konkurenci.

Co se týká prostorové organizace, jak již bylo zmíněno u motivace, učitelka využívá prostoru celé třídy a využívá variabilitu třídního prostředí. Často například zadává práci v kruhu.

Organizačně učitelka vhodně přizpůsobila výuku vzhledem ke specifickým žáků se sluchovým postižením. Veškeré aktivity a úkoly byly představovány s dostatečnou mírou názornosti, která je pro tuto skupinu žáků důležitá.

Celková témata hodin a aktivity v nich zvolené byly vybrány vhodně pro danou skupinu žáků, a to vzhledem k jejich věku i postižení.

Učitelka využívá časovou dotaci předmětu, tedy jednu vyučovací hodinu, tak, že největší část hodiny věnuje nácviku nové písně, následně úvodní část hodiny na průpravná cvičení a závěr hodiny na zopakování nového učiva a závěrečné shrnutí. K časové dotaci předmětu je třeba podotknout, že není příliš dostačující, což lze spatřovat například na závěru hodiny, kdy není prostor pro diskuzi žáků a vyjádření vlastních prožitků. Na některé aktivity by také často bylo potřeba více času pro jejich dokonalejší propracování, ale kvůli nedostatku času musí učitelka jednotlivé aktivity zkracovat.

Při situacích spojených s hudebními aktivitami, jako je rozdávání pomůcek a jejich následný úklid, spouštění videa a promítání textu písně na tabuli, by učitelka uvítala pomocnou asistenci, což potvrdila i během rozhovoru. Své pomůcky si chystá o přestávce a nosí do třídy. Jsou to například klávesy, nebo některé nástroje z Orffova instrumentáře. Vzhledem k tomu, že v hodině není přítomen asistent, musí učitelka vše připravovat sama, žáky do úklidu příliš nezapojuje, pouze na závěr hodiny, kdy si každý uklízí své pracovní místo.

Mezi další didaktické prostředky, které vyučující používá, řadíme již výše zmíněné pracovní listy, zvukové pomůcky, nástroje a počítač.

Klima vyučovací jednotky

Sociální vztahy ve třídě, které bylo možné vypořádat, hodnotíme kladně. Mezi žáky panovala převážně tolerance, přátelství, občas mírná soutěživost. Jediný rušivý element, který je možné během hodiny zaznamenat, je chování jednoho z žáků, který má občas problém s udržení pozornosti a jeho chování odvádí také pozornost ostatních žáků.

Celkové klima hodiny je pozitivní, přátelské a povzbuzující. Žáky práce baví, do jednotlivých činností většinou vstupují s pozitivní náladou a s nadšením. Postavení učitelky je přiměřené, má přirozenou autoritu. Co se týká rušivého chování jednoho z žáků, vyučující zvládá tuto situaci velmi dobře. Dokáže skupinu zaujmout tak, aby žáky nerozptylovaly okolní podněty. Často také obměňuje jednotlivé aktivity, a tím se jí daří udržet pozornost žáků.

Bohužel v rámci hodiny nebyl vytvořen dostatečný prostor pro samostatnou tvořivost žáků. Úkoly a pravidla jednotlivých aktivit byly předem vždy jasně stanovené, takže často nebylo možné využít vlastní tvořivosti a nápaditosti žáků. I přesto ale aktivita dětí v průběhu hodin neklesá. Veškeré úkoly jsou pro ně zajímavé a dostatečně nápadité, takže při jejich plnění je patrné na žácích nadšení a radost.

Je potřeba také dodat, že během jednotlivých činností nebyl věnován dostatečný prostor pro vyjádření vlastních prožitků ze strany žáků, popřípadě komentář k jednotlivým aktivitám a pro diskusi žáků. Stejně tak na konci hodiny neproběhlo hodnocení vlastní práce a práce ostatních, pouze v pár větách učitelka shrnula celý průběh hodiny, ale vlastní reflexe žáků téměř neproběhla. Veškeré tyto poznatky také učitelka zmínila během doplňujícího rozhovoru, kdy doplnila, že si je vědoma, že některé aktivity by si zasloužili větší míru propracovanosti a také samostatné tvořivosti ze strany žáků, bohužel jak již bylo zmíněno, časová dotace předmětu je velmi malá a na delší práci s úkoly tak nezbývá čas.

Hodnocení

Učitelka hodnotí žáky v průběhu celé hodiny. Slovně doprovází jejich práci, chválí, komentuje, dodává připomínky, co by bylo potřeba zlepšit, co udělat jinak a lépe. Učitelka spíše vyzdvihuje to, co se daří, nikoli to, co žákům dělá potíže a v čem chybují. V rámci hodiny hudebně dramatické výchovy se jim spíše snaží zprostředkovat určitou uměleckou zkušenost a hlavně vybudovat pozitivní vztah k hudbě a k umění obecně. Vyučující se uchyluje k hodnocení pouze, pokud se jedná o chybu, se kterou se dá v jejich případě

pracovat, například chyba v rytmickém cvičení, citlivě na ni poukáže a dále s ní pracuje. Takovéto hodnocení má pro žáka motivující charakter a ukazuje mu cesty, jak zdokonalit svou školní práci a uspět.

Na závěr hodiny ještě probíhá jakési závěrečné hodnocení, ve smyslu shrnutí průběhu celé hodiny, kde učitelka opět slovně ohodnotí to, co se žákům povedlo a vyzdvihne pozitivní jevy během hodiny. Bohužel ani v závěru hodiny se žáci příliš nezapojují do hodnocení a není ani prostor na žákovo sebehodnocení. Obecně ale žáci přijímají hodnocení ze strany učitelky kladně.

Informace doplněné během rozhovoru

Otázky se opět týkaly hlavně smysluplnosti a uplatnitelnosti předmětu v běžném životě. Učitelka zdůrazňuje důležitost mezipředmětových vztahů, hlavně propojení předmětu hudebně dramatické výchovy s českým jazykem a konkrétně potom správného užití rytmu v mluvené řeči. Sama také potvrdila, že v praxi se jí takováto práce mnohokrát osvědčila. Výsledky v podobě zlepšení mluvené řeči u žáků se sluchovým postižením tedy lze spatřovat, je to však otázka dlouhodobé a vytrvalé práce. Dále se opět vyslovila k časové dotaci předmětu a upozornila na to, že pokud lze alespoň trochu zlepšit mluvenou řeč těchto žáků, a to častokrát formou hry, měl by být pro tuto práci vytvořen dostatek času.

Dále jsme se v rozhovoru věnovali tomu, z jakých materiálů učitelka při výuce čerpá inspiraci. Odpověď byla obdobná jako u prvního rozhovoru. Učitelka se řídí výstupy z RVP ZV a z nich vypracovaných tematických plánů. Velkou část materiálů si učitelka vytváří sama. Inspiraci čerpá ze všech možných zdrojů, z internetu, odborné literatury a také dodává, že fantazii se meze nekladou.

Na závěr ještě doplnila, že v letošním roce se rozhodla výuku směřovat spíše hudebním směrem a aktivity spojené s dramatickou výchovou využívá spíše pro doplnění výuky, ne však k její hlavní náplni. Vysvětlila své rozhodnutí tak, že podle jejího názoru se z hudebně dramatické výchovy pro žáky se sluchovým postižením a nejen z tohoto předmětu, ale vůbec z života jedinců sluchovým postižením vytrácí vztah k hudbě obecně. Je tedy potřeba u těchto žáků budovat pozitivní vztah k hudbě již od malička.

Informace získané z analýzy dokumentů

Pro předmět jsou opět sestaveny **tematické plány**, které vypadají obdobně jako u prvního vzorku. **Školní výstupy** opět vycházejí z RVP ZV, jsou ale obohaceny o výstupy ze vzdělávací oblasti „*Hudební výchova*“.

- *Vyjádří představu pohybem, znakově, slovy, zvukem, kresbou*
- *Uvědomuje si vlastní identitu*
- *Seznamuje se s rytmem, nástroji, rozvíjí rytmický pohyb, spontánnost a fantazii*
- *Zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla...*

Hudební a dramatické činnosti vymezené v **obsahu učiva** v tematických plánech jsou.

- *Hry s rytmem*
- *Hry s předměty a nástroji*
- *Improvizace pohybem na hudbu*
- *Aktivní zapojení do komunikace*
- *Rozvoj smyslového vnímání...*

Tematické plány jsou doplněny o sekci **průřezová témata**, která popisují mezipředmětové vztahy s jinými předměty.

- ČJ – rytmus slov
- ČJ – dramatizace
- VV – smyslové vnímání

Shrnutí informací ze vzorku č. 2

Učitelka uplatňuje pro výuku daného předmětu své schopnosti a vzdělání. Na každou hodinu se velmi důkladně připravuje, vymýšlí a připravuje různé nové aktivity, tak aby žáky co nejvíce zaujaly. Její organizační schopnosti ve výuce jsou velmi dobré, výuku dobře časově rozvrhuje tak, aby byly prodlevy mezi jednotlivými aktivitami co nejmenší. Během rozhovoru také uvedla, že povolání učitelky byl její sen již od malička. Z jejího přístupu je patrné, že jí práce velice baví a přistupuje k ní také zodpovědně a důsledně.

Žáci se během hodiny velmi dobře zapojovali a bylo znát, že jsou zvyklí na způsob práce paní učitelky. Bez dlouhého přemýšlení se přesouvali po třídě na místa určená ke konkrétním aktivitám, dobře reagovali na otázky a pokyny ze strany učitelky a nezůstalo bez

povšimnutí, že téma hodiny je pro ně zajímavé. Hodina byla časově dobře rozvržená, jednotlivé aktivity na sebe plynule a smysluplně navazovaly.

Mezi problémy, které provázely edukační jednotku, můžeme zařadit rušivé chování jednoho z žáků. Situace spojené s jeho nepozorným chováním však učitelka velmi dobře zvládá. V takové chvíli buď jeho chování nevěnuje příliš velkou pozornost, nebo přejde k jiné činnosti, popřípadě aktivitu nějakým způsobem ozvláštňuje, čímž si opět získá jeho pozornost.

V další části se opět pokusíme odpovědět na dílčí výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1: „Jak probíhá výuka předmětu hudebně dramatická výchova na školách pro žáky se sluchovým postižením?“

Hodina je opět rozdělena do třech částí, úvodní, hlavní a závěrečná. S podrobným popisem jednotlivých aktivit jsme se seznámili již v odstavci „*Průběh vyučovací hodiny*“ nicméně pokusíme se nastínit obecnější rámec průběhu vyučovací hodiny. V úvodní části se učitelka zaměřuje na dechová, řečová a rytmická cvičení. V hlavní části hodiny dochází k nácvičování písně, během kterého jsou zastoupeny obě složky předmětu, tedy hudební i dramatická. Na závěr dochází k upevnění naučené látky a ke stručnému shrnutí průběhu celé hodiny.

Výzkumná otázka č. 2: „Jaké žákovy kompetence jsou během výuky předmětu hudebně dramatická výchova rozvíjeny?“

Kompetence komunikativní, při nichž se žák učí formulovat a vyjadřovat své názory v logickém sledu, podle svého zvoleného komunikačního jazyka. Učí se naslouchat a porozumět znakovému či mluvenému projevu ostatních. Učí využívat komunikativních schopností k vytváření vztahů a spolupráci s ostatními.

Při rozvoji **kompetence sociálních a personálních** žák čerpá poučení ze zkušeností druhých, oceňuje jejich názory, seznamuje se s dohodnutými pravidly a učí se s úctou jednat s druhými. Žáci diskutují, kooperují a pomáhají utvářet pozitivní atmosféru v kolektivu. Učí se reagovat v krizových situacích a vžívají se do rolí v různých životních situacích.

V rámci **občanských kompetencí** žák uznává práva a povinnosti, nacvičuje chování v modelových situacích. Buduje se žákův vztah ke kultuře a projevuje pozitivní postoj ke kultuře.

Výzkumná otázka č. 3: „Co je cílem učitelova snažení během výuky?“

Konkrétní cíle jednotlivých pozorovaných hodin jsou blíže popsány v kategorii pozorovacího záznamu „*Očekávané výstupy*“. Co se týká deklarovaných cílů, které byly na začátku hodiny stanoveny, byly během vyučovacích jednotek naplněny. Žáci se během hodin seznámili s novými písněmi, s jejich melodiemi a také se naučili je rytmicky doprovodit hudebními nástroji. V rámci hodin byla dále rozvíjena schopnost spolupráce. To hlavní, co si z hodin žáci odnášejí, je pozitivní hudební zkušenost, což také vyzdvihuje sama učitelka.

Důležitá je zejména rytmická zkušenost z hodin a její propojenost v mluvené řeči. Jeden z modulačních faktorů řeči je právě rytmus a jeho správné použití v řeči, což dělá jedincům se sluchovým postižením mnohdy obtíže. Jelikož jedním z cílů, které škola zahrnuje do svého programu, je i rozvoj komunikačních schopností a kompetencí s nimi spojených, můžeme považovat i takovou práci v rámci předmětu hudebně dramatické výchovy za přínosnou při rozvoji komunikačních schopností.

6 Diskuze

Hlavní výzkumná otázka pro realizaci praktické části diplomové práce zněla: „*Jaká je uplatnitelnost předmětu hudebně dramatická výchova v životě člověka se sluchovým postižením.*“ Pro zodpovězení této otázky výzkumník použil další tři dílčí podotázky, které mu pomohly rozklíčit hlavní výzkumnou otázku. První z nich zněla: „*Jak probíhá výuka předmětu hudebně dramatická výchova na školách pro žáky se sluchovým postižením?*“ a měla pomoci výzkumníkovi vytvořit si obecný tematický přehled o průběhu hodiny. Výzkumník tímto zjišťoval, jaké prostředky využívá učitel k realizaci výuky. Prostřednictvím další otázky znějící, „*Jaké žákovi kompetence jsou během výuky rozvíjeny?*“, se výzkumník snažil objasnit, které konkrétní složky žakovy osobnosti jsou během výuky rozvíjeny. Poslední otázka zněla: „*Co je cílem učitelova snažení během výuky?*“ A pomocí ní se výzkumník snaží zjistit, čeho chce učitel během výuky dosáhnout.

V průběhu diskuze se budeme snažit popsat danou problematiku z pohledu výzkumníka a zároveň odpovědět na zvolenou výzkumnou otázku. Během sběru dat našeho výzkum jsme měli možnost vidět dva mírně odlišné přístupy k výuce hudebně dramatické výchovy. Jeden, který akcentoval dramatický přednes a druhý vyzdvihující spíše hudebně - výchovnou stránku. V dalších odstavcích se pokusíme zamyslet nad jednotlivými specifiky výuky předmětu hudebně dramatická výchova, pokusíme se reagovat na zjištěné informace během výzkumu a následně porovnáme oba zkoumané vzorky.

Během pozorování na škole v Brně jsme měli možnost vidět výuku předmětu s názvem „Dramatická výchova“. Učitel pojímá výuku z čistě dramatického hlediska, což je patrné již z názvu předmětu, a hudební složka nemá ve výuce prakticky žádné zastoupení. Po shrnutí informací získaných během pozorování, rozhovoru a analýzy dokumentů je patrné, že výuka je zaměřena na dramatizaci příběhu. V rámci předmětu žáci vstupují do různých rolí osob a přejímají tak jejich vlastnosti, charakter a učí se zároveň komunikovat v určitých situacích, které jsou spjaty s aktuální rolí. Pokud bychom měli odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, uplatnitelnost tohoto předmětu pro žáky se sluchovým postižením spočívá v přenositelnosti některých získaných dovedností a schopností, osvojených během výuky, do běžného života. Myslí se tím zkušenosti s hraním různých postav a komunikační a sociální okolnosti s nimi spjaté. Herní situace v sobě může mnohdy nést určité momenty, se kterými se setkáváme i v běžném životě. Uvedme příklad na konkrétní pohádce, kterou žáci v hodině nacvičovali „*O koze a kůzlátkách*“. V pohádce nastává moment, kdy přichází ke

dveřím chalupy vlk, který, se snaží obelstít kůzlátka a žádá je, aby ho pustila dovnitř. V této části nácviu nechává učitel dětem volnou ruku, a ty se samy musí vypořádat s tímto problémem. Vědí, že vlka nemohou pustit dovnitř a zkouší ho tedy nejrůznějšími otázkami dostat do úzkých, aby odhalily, že to není jejich maminka. V jiném případě se nechají obelstít a pustí ho dovnitř, za což potom nesou následky. Tak či tak, žáci musí přemýšlet nad volbou slov v souvislosti s danou situací. Z příběhu tedy plyne ponaučení, že cizí lidi nepouštíme do domu, pokud není rodič doma. Zamysleme se ale nad tím, jakou formou je tento poznatek předán žákům. Žáci si osvojují toto poznání na základě vlastního prožitku, kdy sami hledají řešení dané situace. Předání informace a její prohloubení tak rázem probíhá mnohem efektivněji, než kdyby učitel žákům jednoduše sdělil průběh dané situace a předal jim řešení onoho problému bez jejich vlastního přičinění. Žák si tímto způsobem sestavuje vzorec jednání, který si vytváří sám, na základě řešení určitých problémů, a který je přenositelný do běžného života.

Během výzkumu na škole ve Valašském Meziříčí jsme měli možnost vidět poněkud jiný přístup k výuce. Předmět se tu jmenuje „*Hudebně dramatická výchova*“ a učitelka pojímá výuku spíše z hudebního hlediska. Co se týká dramatické složky, tak ta se v hodině objevuje jen jako doprovodný prvek, nicméně podstata dramatické výchovy jako takové, se z předmětu téměř vytrácí. V hodině se žáci seznamují s novými písněmi, s jejich melodiemi, textem a důraz je kladen na rytmus a rytmický doprovod písně. V návaznosti na hlavní výzkumnou otázku, bychom jako hlavní uplatnitelnost předmětu v běžném životě měli zmínit rozvoj jednoho z modulačních faktorů řeči, a to rytmu. Problém v oblasti mluvené složky jazyka je zřetelný u všech žáků se sluchovým postižením, a to v závislosti na výši sluchové ztráty. Modulační faktory řeči, tedy tempo, melodie, výška a rytmus jsou u osob se sluchovým postižením narušeny, a to v důsledku minimální nebo vůbec žádné zpětné sluchové kontroly, díky které může slyšící populace kontrolovat svoji promluvu. Existují ale různá průpravná cvičení, kterými lze některé z těchto modulačních faktorů alespoň částečně napravit a zlepšit mluvený projev osob se sluchovým postižením. Tato informace byla potvrzena i během rozhovoru s učitelkou, která zmínila, že má zkušenosti s nápravou mluveného projevu žáků, a to i díky některým rytmickým cvičením zařazeným do výuky hudebně dramatické výchovy. V rámci vyučování tak probíhá sluchová výuka a to za pomoci lidské řeči i pomocí zvuků umělých, například nástroji z Orffova instrumentáře. Tento způsob sluchového tréninku zmínil již Novák (1994) ve své publikaci. Fakt, že na rozvoj mluvené řeči u osob se

sluchovým postižením mají vliv i melodická, rytmická a obecně hudební cvičení, byl potvrzen i během realizace výzkumu.

Pokud bychom měli porovnat oba zkoumané vzorky, je možné vypořádat určité shodné jevy, které jsou pozorovatelné na obou školách. Zároveň ale sledujeme u zkoumaných vzorků rysy odlišné, a to zejména ve specifických prvcích výuky. Obě školy kladou důraz na rozvoj komunikativních, sociálních a občanských kompetencí žáka, nicméně způsob, kterým se snaží dosáhnout naplnění svého cíle je poněkud odlišný. Na jedné straně sledujeme výuku, která se snaží docílit svého snažení primárně pomocí prvků z dramatické výchovy. Učitel představuje žákovi různé situace, ve kterých si žák osvojuje komunikační dovednosti, upevňuje sociální vztahy ve skupině ostatních žáků a vytváří si tak jakýsi pohled na svět a dění v něm. Snaží se pochopit svoji roli ve společenském životě a na základě těchto zkušeností se utváří jeho osobnost. Na straně druhé spatřujeme výuku, která pro dosažení rozvoje zmíněných kompetencí využívá prvky zejména z oblasti hudební. Nejzásadnější je opět rozvoj komunikačních schopností, nicméně v tomto případě se učitelka zaměřuje konkrétně na rozvoj mluvené řeči. Důležité je potom propojení rytmických činností s mluvenou řečí osob se sluchovým postižením a její následné užití v běžném životě. To souvisí s rozvojem sociálních kompetencí žáka a zároveň i kompetencí občanských, kdy se opět rozvíjí a tvaruje žákova osobnost.

Na základě vypořádaných přístupů k výuce předmětu hudebně dramatická výchova vyvstává pro výzkumníka další otázka, a sice: „Jaké pojetí výuky je pro osvojení a rozvoj dílčích kompetencí pro žáky se sluchových postižením lepší a efektivnější, hudební nebo dramatické pojetí?“ Na základě pozorování můžeme tvrdit, že obě formy výuky v sobě nesou prvky důležité pro rozvoj osobnosti žáka a měly by být ve výuce zastoupeny rovnoměrně. Tento fakt potvrzují i výpovědi obou učitelů. Předmět hudebně dramatická výchova v sobě nese možnost propojení hudebních a dramatických prvků při osvojování poznatků během výuky, čímž tvoří průběh výuky efektivnější. Bonusem tohoto předmětu je, že žáci vstupují do hodiny většinou velmi pozitivně naladěni a těší se na ni. Průběh vyučování je poněkud odlišný od klasických předmětů a je ozvláštněn různými pestrými aktivitami. Na základě pozorování i z rozhovoru s učiteli lze tvrdit, že předmět je u žáků velmi oblíbený. Tento fakt je pro učitele velmi přínosný. Je možné využít kladný přístup žáků k výuce a učivo jim může být předáno na základě pozitivního prožitku. Žáci mnohdy ani netuší, že na základě hry, dramatické nebo hudební činnosti, popřípadě jiné aktivity, dochází k rozvoji jejich vědomostí a schopností.

„Proč tedy nejsou ve výuce zastoupeny oba tyto přístupy rovnoměrně?“ Odpověď je velmi jednoduchá a stručná: „Není na to čas.“ Oba učitelé během rozhovoru potvrdili, že časová dotace předmětu je velmi malá. Obsah výuky je tedy volen podle uvážení jednotlivých učitelů v souvislosti se školním vzdělávacím plánem a zároveň s jejich kompetencemi a zkušenostmi co by učitele. Neslyšící učitel v Brně se rozhodnul pojmout výuku jako čistě dramatickou, a to díky svému divadelnímu vzdělání na JAMU. To, co může předat žákům nejlépe, jsou poznatky z oboru dramatického. Stejně tak učitelka ve Valašském Meziříčí se rozhodla pojmout výuku hudebně z toho důvodu, že má bližší vztah k hudbě než k divadlu. Umí hrát na klavír a věnuje se zpěvu, a proto volila ve výuce tento směr. Oba učitelé se ale shodli na tom, že předmět by si zasloužil větší časovou dotaci, aby se v něm mohla realizovat podstata hudebně dramatické výchovy v plném rozsahu a obsahu, tedy propojením oblasti hudební a dramatické. Už jen kvůli výsledkům, které potvrdily, že v rámci předmětu dochází k rozvoji osobnosti žáka po stránce sociální, komunikační a občanské, stojí za zvážení rozšířit časovou dotaci předmětu hudebně dramatická výchova.

Závěr

Vzdělávací oblast „Umění a kultura“ do níž řadíme předmět hudebně dramatická výchova, umožňuje během výuky proniknout do kulturního života a prostřednictvím uměleckého díla interpretovat a sdělovat potřebné informace. Dochází tak k uměleckému, nebo chceme-li estetickému, prožitku, propojenému s kulturně-uměleckým poznáním, které je neodmyslitelně součástí společenského života.

Cílem předkládané diplomové práce bylo zmapovat výuku předmětu hudebně dramatická výchova na školách pro žáky se sluchovým postižením a osvětlit uplatnitelnost tohoto předmětu v běžném životě. Pro dosažení zmíněného cíle bylo důležité podtrhnout a vyzdvihnout význam tohoto předmětu ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Základní metodická báze spočívala ve formulaci výzkumných otázek, které se zaměřovaly na vymezení rozvíjených kompetencí, cílů učitelova snažení a obsahu učiva, a v neposlední řadě přenositelnosti těchto poznatků do běžného života.

Teoretická část práce se zabývala vymezením problematiky sluchového postižení, dále vzděláváním a výchovou žáků se sluchovým postižením a na závěr se snažila blíže charakterizovat předmět hudebně dramatická výchova. Východiskem pro volbu jednotlivých kapitol teoretické části bylo samotné téma práce. Zpracování těchto kapitol pomohlo výzkumníkovi lépe osvětlit a pochopit problematiku tématu a mělo usnadnit přípravu a průběh výzkumního šetření.

V průběhu praktické části došlo k popsání a interpretaci kvalitativního výzkumu, pomocí kterého byl výzkum realizován. Jako hlavní technika sběru dat byla použita metoda pozorování, která byla doplněna pomocí rozhovoru a analýzy dokumentů.

Z výzkumu vyplývá, že předmět hudebně dramatická výchova má na školách pro žáky se sluchovým postižením nezastupitelnou roli. V průběhu šetření bylo několikrát potvrzeno, že během vyučování dochází k rozvoji komunikativních, sociálních a občanských kompetencí, které jsou stěžejní pro uplatnění osoby se sluchovým postižením v praktickém životě. Během výuky se žáci dostávají do nejrůznějších situací, které jsou neodmyslitelně spjaty s různými sociálními vzorci chování a zároveň se zásadami komunikace. V průběhu hodiny tak dochází k jakémusi nácviku těchto komunikačních a společenských dovedností, které jsou přenositelné do běžného života. Pozitivním zjištěním také bylo, že osvojování těchto

schopností probíhá formou tvořivé práce žáka, což zákonitě způsobuje efektivnější způsob zapamatování.

Během výzkumu bylo dále zjištěno, že ne vždy ve výuce dochází k využití prvků z hudební i dramatické oblasti. Podstata výuky předmětu hudebně dramatická výchova, jež spočívá v propojení těchto oblastí, není tedy pokaždé naplněna. Tento fakt byl potvrzen i během rozhovoru s učiteli. Oni sami si této skutečnosti jsou vědomi a tvrdí, že propojení prvků hudebních i dramatických je jistě žádoucí a podnětné, nicméně časová dotace předmětu jim neumožňuje sestavit výuku tak, aby v ní byly plnohodnotně a rovnoměrně zastoupeny obě zmiňované oblasti. Většinou potom dochází k upřednostňování jednoho směru výuky, tedy buď hudebního, nebo dramatického.

Vzhledem ke zjištěným faktům výzkumu, prokazatelné uplatnitelnosti předmětu v běžném životě a s přihlédnutím k potvrzené popularitě předmětu u žáků, by tato diplomová práce mohla posloužit jako impulz k zamyšlení a následné diskuzi o navýšení časové dotace předmětu. Ta by umožnila plnohodnotné zastoupení hudební i dramatické složky ve výuce.

Seznam použité literatury

1. BAREŠOVÁ, Jana a Jaroslav HRUBÝ, 1999. *Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené v MŠ a ZŠ*. Praha: Septima, 24 s. ISBN 8072161059.
2. BUREŠOVÁ, Věra, Zdeněk ŠIMANOVSKÝ a Alena TICHÁ, 2000. *Písničky a jejich dramaturgie*. Ilustroval Josef PALEČEK. Praha: Portál, 154 s. ISBN 807178477X.
3. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, Radka HORÁKOVÁ a Jiřina KLENKOVÁ, 2007. *Logopedie & surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-136-2.
4. CMÍRAL, Adolf, 1958. *Hudební didaktika v duchu zásad Jana Amose Komenského*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 219 s.
5. EVANS, L., c1982. *Total communication: structure and strategy*. Washington, D.C.: Gallaudet College Press. ISBN 09-135-8075-9.
6. FREEMAN, Roger D., Robert J. BOESE a Clifton F. CARBIN, 1992. *Tvé dítě neslyší?: Průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.
7. GREGOR, Vladimír a Tibor SEDLICKÝ, 1990. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. 2. dopl. vyd. Praha: Supraphon, 282 s. ISBN 807058131X.
8. GREGORY, Susan, ed., 2001. *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-730-8003-6.
9. HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
10. HLOŽEK, Zdeněk, 2012. *Základy audiologie pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3436-0.
11. HORÁKOVÁ, Radka, 2012. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0084-0.
12. HOUDKOVÁ, Zuzana, 2005. *Sluchové postižení u dětí - komplexní péče*. V Praze: Triton. ISBN 80-7254-623-6.
13. HRUBÝ, Jaroslav, 1998. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. ISBN 80-7216-075-3.
14. HRUBÝ, Jaroslav, 2010. *Úvod do výchovy a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Tiché učení. ISBN 978-80-904786-1-9.

15. JABŮREK, Josef, 1998. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-052-4.
16. JAHODA, Jaroslav, 1995. *Hudební výchova pro 1.- 3. ročník speciálních škol: metodická příručka*. 2. vyd. Praha: Septima, 63 s. ISBN 8085801558.
17. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2005. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha: Grada Publishing, 157 s. ISBN 802470885X.
18. KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ, 2009. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 230 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2857-5.
19. KRAHULCOVÁ, Beáta, 2002. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Nakladatelství Karolinum, 303 s. ISBN 8024603292.
20. LANGER, Jiří, 2013. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3702-6.
21. LANGER, Jiří a Eva SOURALOVÁ, 2013. *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3701-9.
22. LEJSKA, Mojmír, 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-7.
23. MACKOVÁ, Silva, 2016. *Divadlo a výchova: (úvahy o oboru)*. V Brně: Janáčkova akademie múzických umění, 258 s. ISBN 978-80-7460-101-9.
24. MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
25. NOVÁK, Alexej, 1994. *Foniatrie a pedaudiologie 1: Poruchy komunikačního procesu způsobené sluchovými vadami*. Praha: Alexej Novák.
26. OBST, Otto, 2017. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 176 s. ISBN 978-80-244-5141-1.
27. PIPEKOVÁ, Jarmila, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
28. POTMĚŠIL, Miloň, 2003. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0766-3.
29. POUL, Jan, 1996. *Nástin vývoje vyučování neslyšících*. Brno: Masarykova univerzita, 66 s. ISBN 8021014792.

30. SKÁKALOVÁ, Tereza, 2011. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-098-6.
31. SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.
32. SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
33. SOLFRONK, Jan, 1992. *Organizační formy vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 67 s. ISBN 8070663340.
34. SOURALOVÁ, Eva, 2010. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2619-8.
35. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, 1998. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Ilustroval Bohumír ROUBAL. Praha: Portál, 246 s. ISBN 8071782645.
36. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 1 online zdroj. ISBN 9788026202738.
37. VALENTA, Josef, 1999. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: (srovnání systémů)*. Praha: ISV nakladatelství, 79 s. ISBN 8085866404.
38. VALENTA, Josef, [1995]. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: hraní rolí ve výchově a vyučování : dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*. Praha: ISV, 200 s. ISBN 8085866064.
39. VALENTA, Josef, 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 352 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1865-1.

Elektronické zdroje

1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>
2. Grades of hearing impairment, 2019. *World Health Organization* [online]. [cit. 2019-04-09]. Dostupné z: https://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/
3. Bright Audiology, *Bright Audiology* [online]. 2019 [cit. 2019-04-13]. Dostupné z: <https://www.brightaudiology.com/read-audiogram-hearing-test/>
4. Estimates, 2019. *World Health Organization* [online]. [cit. 2019-04-09]. Dostupné z: <https://www.who.int/deafness/estimates/en/>

Legislativní dokumenty

1. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, In: Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>
2. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2016 Sb.*, In: Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-1>

Seznam obrázků

Obr. 1 Formulář audiogramu (Bright Audiology).....	15
Obr. 2 Značení na audiogramu (Lejska, 2003, s. 31)	16

Seznam tabulek

Tab. 1 Klasifikace sluchového postižení podle WHO (Horáková, 2012, s. 15).....	12
--	----

Seznam zkratk

BERA	Brainstem Evoked Response Audiometry
OAE	Otoakustické emise
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
WHO	World Health Organization

Seznam příloh

Příloha č. 1: Pozorovací záznam vyučovací hodiny

Příloha č. 1: Pozorovací záznam vyučovací hodiny

Typ školy Město Třída (věk dětí) Počet dětí ve třídě Charakteristika žáků (druh postižení, výše sluchové ztráty, kolik neslyšících,...) Název předmětu	
Stručná informace o učiteli (vzdělání, kolik má let praxe, je aprobovaný...)	
Datum pozorování	
ZAŘAZENÍ DO RVP ZV Vzdělávací oblast Vzdělávací obor Stupeň a období vzdělávání	
POZOROVÁNÍ MÍSTNOSTI Kde probíhá výuka (zůstávají žáci ve třídě, nebo se přesouvají do speciální třídy) Vybavení místnosti (vyvýšené podium; ozvučení místnosti; jaké pomůcky, materiály (CD, hud. nástroje – jaké) pomůcky na dosah ruky nebo se pro ně musí někde chodit)	

Očekávané výstupy:

(Tuto otázku pomůže zodpovědět učitel, jehož hodinu navštěvují.)

Očekávané výstupy znamenají, čeho chce učitel dosáhnout, co je cílem vyučovací jednotky na rovině výsledných žakových dovedností a znalostí, co by mělo být výsledným efektem pro žáky – zpravidla formulujeme větou „Po této hodině by měli být žáci schopni...“ nebo „Po skončení projektu by žáci měli...“ atp.).

Př.: Žáci by měli být o svém projevu přemýšlet a hovořit, měli by nalézt vhodnou formu pro prezentaci svého vyjádření, měli by aktivně používat pojem XY.

Příklady otázek:

- co bylo cílem učitelova snažení?
- co chtěl učitel žáky naučit, co jim chtěl předat?
- co konkrétního se žáci naučili?
- které dovednosti, pojmy nebo postoje si osvojili?
- k čemu byla tato edukační jednotka dobrá? Co žákům přinesla?

Často se mohou výstupy týkat seberozvoje, zrání životních postojů, obecně mravní výchovy, výchovy umělecké. V rámci hudební, dramatické výchovy předpokládáme, že kromě specifických cílů se dotýkáme také cílů sociálních, osobnostních ad.

Průběh vyučovací jednotky, její stručný bodový scénář:

Bodový scénář doplňujte během výuky nebo zpětně. Měl by sloužit k přehlednému rozvržení jednotlivých částí vyučovací jednotky a k časovému určení jednotlivých fází. Jednotlivé části pojmenujme (úvod, motivace, zadání činnosti, konkrétní činnosti žáků, hodnocení, reflexe, závěr apod.) kolik asi času jim bylo věnováno. Jaké pomůcky byly použity.

1.

2.

<p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p> <p>...</p>	
<p>Motivace:</p> <ul style="list-style-type: none"> • byla motivace účinná? • jaké metody motivace učitel použil? • byla v rámci motivace objasněna důležitost tématu a s ním spojených činností? 	
<p>Jaké metody učitel využívá na cestě k cíli výuky?</p> <ul style="list-style-type: none"> • které ze slovních metod užívá učitel pro vysvětlení úlohy, pro zjišťování žákovských postojů, hodnocení atd. (výklad, vysvětlování, dialog, písemné vyjadřování, práce s pracovními listy, diskuse apod.)? • doplňuje učitel praktické metody v podobě hudebních činností ještě metodami jinými (metody z oblasti dramatické výchovy, pohyb, tvůrčí psaní)? • užívá učitel některých aktivizačních metod (např. metody programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení)? • komunikaci mezi vyučujícím a žáky (zda vyučující znakuje a mluví nebo jen znakuje apod., co žáci - znakuji...) 	
<p>Jaké organizační formy výuky učitel užívá?</p> <ul style="list-style-type: none"> • kombinuje dosud nejběžnější frontální, hromadné vyučování s jinými formami? • pracují žáci samostatně, nebo ve skupinách? • pojímá učitel vyučování jako kooperaci, spolupráce, sdílení dětí, nebo spíš jako soutěž, konkurenci (pomoc druhým není povolena)? • užívá učitel (např. při motivaci nebo hodnocení) jiné organizační formy pro podporu vzájemné komunikace (společná práce v kruhu, kruh bezpečí)? • byly užity jiné organizační formy (exkurze, animace, beseda s umělcem a pod.)? • přizpůsobil učitel organizaci činností 	

<p>situaci, věku a jiným specifickým skupiny?</p> <ul style="list-style-type: none"> • jak učitel rozvrhuje čas pro splnění deklarovaných cílů (např. 2X45 min)? • je časový limit dostatečný, splnitelný, reálný? • jak učitel organizuje situace spojené s hudebními aktivitami (rozdávání pomůcek, apod.) a nezbytný úklid třídy? • využil učitel nějakých didaktických prostředků (reprodukce, modely, projekci, zvukové pomůcky, učebnice, pracovní listy, počítač, internet, fotoaparát, kameru)? 	
<p>Klima vyučovací jednotky:</p> <ul style="list-style-type: none"> • jaké sociální vztahy bylo možné ve vyučování sledovat? (přátelství, toleranci X nesnášenlivost) • jaké klima panuje v rámci sledované třídy? (pozitivní, přátelské, povzbuzující X negativní, stresující, demotivující) • jaké je postavení učitele (dominantní, autoritativní X přiměřené, přirozená autorita X příliš slabé)? • byl vytvořen dostatečný prostor pro tvořivost žáků? • jaká celková atmosféra vládla ve třídě při práci (klid, pohoda, bezpečí X chaos, nervozita, hluk, napětí)? • jaká byla míra vstřícnosti a tolerance učitele k žákům? • byl vytvořen prostor pro komunikaci (vyjádření prožitků, diskuse žáků o tématu)? 	

<p>Hodnocení (ve výuce):</p> <ul style="list-style-type: none"> • kdy učitel hodnotí své žáky (v průběhu činností, na závěr)? • jakým způsobem učitel hodnotí své žáky? • užívá učitel nehodnotící zpětnou vazbu, tedy citlivý komentář a připomínky vyzdvihující pozoruhodné jevy žákova (hudebního) vyjádření? X Nebo spíše klasifikuje a posuzuje? • nehledá učitel spíše chybu a pomíjí přitom klady žákovy práce? • pomáhá hodnocení k žákovu rozvoji, ukazuje mu cesty, jak zdokonalit svou školní práci, jak uspět? • jaké formy hodnocení učitel užívá? • byla jasně a předem stanovena kritéria hodnocení? Vrací se k nim učitel v závěru výuky? • podílejí se na hodnocení také sami žáci? • učí se žáci sebehodnocení? • jak přijímají žáci učitelovo hodnocení? 	
<p>Závěr</p> <p>(vlastní poznámky, hodnocení vyučovací jednotky, pojmenování problémových oblastí)</p> <ul style="list-style-type: none"> • poznámky k osobnosti hospitovaného učitele: • poznámky k sledovaným žákům: • byla činnost v hodině smysluplná? • byla hodina pro žáky užitečná? Co jim přinesla? Co se žáci naučili? • jak žáci využijí ve svém životě to, co se během vyučovacího procesu naučili? • splnila vyučovací jednotka deklarované cíle, dospěli žáci k očekávaným výstupům vyučovací jednotky, projektu? • jaké problémy provázely edukační proces? • co by bylo možné dopracovat, aby dané pedagogické dílo bylo dokonalejší? • další poznámky: 	

DOPLŇUJÍCÍ INFORMACE (vlastní postřehy)

Z čeho čerpá učitel při přípravě hodiny

Jaký druh přístupu se na škole používá (totální komunikace, bilingvální přístup, orální, ...)

Anotace

Jméno a příjmení:	Anna Mlýnská
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. BcA Pavel Kučera, PhD.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Výuka předmětu hudebně dramatická výchova na školách pro žáky se sluchovým postižením
Název v angličtině:	The teaching of the musical and dramatic education subject at schools for pupils with hearing impairment
Anotace práce:	<p>Teoretická část diplomové práce vymezuje problematiku sluchového postižení. Obsahuje terminologické vymezení sluchového postižení, jeho klasifikaci, etiologii a diagnostiku. Dále charakterizuje výchovu a vzdělávání osob se sluchovým postižením z hlediska obsahu, historického vývoje a legislativního opatření. V neposlední řadě popisuje pojem hudebně dramatická výchova a blíže specifikuje jeho dvě hlavní složky, tedy hudební a dramatickou.</p> <p>Výzkumná část se zaměřuje na výuku předmětu hudebně dramatická výchova na školách pro žáky se sluchovým postižením a pomocí metody pozorování, rozhovoru a analýzy dokumentů se snaží prokázat význam a uplatnitelnost tohoto předmětu v životě člověka se sluchovým postižením.</p>
Klíčová slova:	sluchové postižení, výchova a vzdělávání, hudebně dramatická výchova
Anotace v angličtině:	<p>The theoretical part of the thesis defines the issue of hearing impairment. It contains the terminological definition of hearing impairment, its classification, etiology and diagnostics. It also characterizes the education and training of people with hearing impairment in terms of content, historical development and legislative measures. Last but not least, it describes the concept of musical and dramatic education and specifies its two main components, musical and dramatic ones.</p> <p>Practical part focuses on teaching the subject of musical and dramatic education at schools for pupils with hearing impairment and by using the methods of observation, interview and document analysis tries to prove the importance and applicability of this subject in the life of people with hearing impaired.</p>
Klíčová slova v angličtině:	hearing impairment, education and educational training, musical and dramatic subject
Přílohy vázané k práci:	Příloha č. 1: pozorovací záznam vyučovací hodiny
Rozsah práce:	71 stran
Jazyk práce:	český