

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

**VYUŽITÍ RYTMU U LIDÍ SE SLUCHOVÝM
POSTIŽENÍM**

Bc. Alžběta Pavelková

Speciální pedagogika pro 2. stupeň základních škol a pro střední
školy a hudební výchova pro 2. stupeň základních škol a pro
střední školy

2. ročník

Vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Suralová, Ph.D.

OLOMOUC 2017

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci na téma „Využití rytmu u lidí se sluchovým postižením“ vypracovala samostatně, a uvedla v ní veškeré zdroje, ze kterých jsem čerpala.

V Olomouci dne 21. 4. 2017

.....

Bc. Alžběta Pavelková

Děkuji mé vedoucí práce, doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D. za odborné a laskavé vedení, cenné rady a připomínky.

Děkuji školám za to, že mi umožnili ověření vytvořených materiálů. Děkuji žákům, kteří se na něm aktivně a ochotně podíleli.

Děkuji také všem mým blízkým za projevenou podporu nejen při psaní této práce.

Obsah

Obsah	4
Úvod.....	6
1 Sluchové postižení v kontextu speciálního školství z pohledu historického i současného	8
1.1 Základní vymezení pojmů v oblasti sluchového postižení	8
1.2 Historie vzdělávání neslyšících z hlediska vzdělávacích metod.....	10
1.2.1 Počátky systematického vzdělávání v Evropě a vznik prvních edukačních metod pro neslyšící.....	11
1.2.2 Institucionální vzdělávání a vývoj vzdělávacích metod	14
1.2.3 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením ve 20. století.....	17
1.3 Dnešní podoba vzdělávání se zaměřením na speciální školství.....	19
1.3.1 Preprimární vzdělávání dětí se sluchovým postižením.....	19
1.3.2 Primární vzdělávání žáků se sluchovým postižením	20
1.3.3 Sekundární a terciární vzdělávání sluchově postižených	26
2 Hudba, rytmus a jeho souvislost se sluchovým postižením	28
2.1 Mluvní produkce lidí se sluchovým postižením a její souvislost s rytmem	29
2.1.1 Charakteristika mluvní produkce dětí se sluchovým postižením a možnosti její terapie v souvislosti s rytmem.....	29
2.1.2 Rytmus jako součást mluvní produkce	31
2.2 Rytmus jako hudebně výrazový prostředek	33
2.2.1 Vnímání rytmu jedinci se sluchovým postižením.....	35
2.3 Rytmus ve výchovně-vzdělávacím procesu	37
3 Ověřování vytvořených materiálů	39
3.1 Stanovení cílů a výzkumných otázek.....	39
3.2 Popis výzkumných terénů	40

3.2.1	Výzkumný terén A.....	40
3.2.2	Výzkumný terén B	40
3.2.3	Výzkumný terén C	40
3.3	Charakteristika výzkumných souborů.....	41
3.3.1	Výzkumný soubor A.....	41
3.3.2	Výzkumný soubor B	42
3.3.3	Výzkumný soubor C	42
4	Pracovní listy	43
4.1	Tvorba pracovních listů.....	43
4.2	Charakteristika vytvořených materiálů	44
4.3	Průběh ověřování pracovních listů.....	46
4.3.1	Pracovní listy č. 1.....	46
4.3.2	Pracovní listy č. 2.....	50
4.3.3	Pracovní listy č. 3.....	52
4.3.4	Pracovní listy č. 4.....	54
5	Výsledky ověřování pracovních listů	56
5.1	Doporučení pro praxi	56
5.1.1	Doporučení na základě ověřování materiálů	56
5.1.2	Doporučení získaná z rozhovorů s pedagogy	57
5.2	Interpretace výsledků	58
	Závěr	60
	Seznam použitých zdrojů.....	62
	Seznam příloh	68

Úvod

„Není života bez rytmu. Rytmus srdečního tepu se v nás už rozezněl dříve, než jsme se narodili, a dozní až ve chvíli smrti. S rytmem vdechu a výdechu jsme přišli na svět. I první způsob výživy – sání – byl rytmickou činností a navozoval v našem těle skryté rytmy koloběhu látek. Neuvědomělé pohyby končetin se postupně formovaly v rytmus chůze, který nás den co den nese prostorem světa. A pracovní rytmy lidských rukou a těl přetvářejí svět k našemu obrazu.“ (Viskupová, 1972, s. 7)

Schopnost rytmicity je všem lidem vrozená. Určitý rytmus a pravidelnost se přitom v průběhu celého života lidí projevuje v nejrůznějších oblastech. V majoritní (slyšící) společnosti se můžeme setkat s názory, které spojení sluchového postižení a hudební exprese i percepce nepřipouští. Díky rytmu však mohou lidé se sluchovým postižením hudbu velmi dobře vnímat a samostatně ji produkovat.

Téma naší práce propojuje dva obory, surdopedii a hudební výchovu. Tato na pohled paradoxní kombinace podle nás skýtá nevyužité pole působnosti. Na základě studia dané problematiky jsme zjistili velmi nízké zastoupení literatury, která se zabývá rytmem a sluchovým postižením. Z toho plynoucí potřeba zpracování podobných materiálů nás zaujala. Díky tomu, že osoby s postižením sluchu jakéhokoli typu a stupně dokáží velmi dobře vnímat rytmus, zaměřili jsme se na práci s ním. Studium literatury, která se tématu určitým způsobem týkala, jsme zjistili, že řada autorů na potřebu rytmicity a jejího rozvíjení u dětí odkazuje. Autoři navíc zdůrazňují mnohé pozitivní účinky rytmu. Vzhledem k povaze zvoleného studijního oboru se naší cílovou skupinou stali žáci se sluchovým postižením. Materiály, které by rytmus u žáků se sluchovým postižením rozvíjely, svou existencí podpořily jeho hojnější využívání ve školství, a také usnadnily přípravu učitelů na práci s ním, se nám jeví jako nedostačující.

Hlavním cílem práce je vytvoření pracovních listů pro žáky se sluchovým postižením, které by daná kritéria splňovaly. Dílčím cílem je ujistit se o vhodnosti, přiměřenosti a spolehlivosti těchto materiálů. Druhým vedlejším cílem je zjistit schopnost rytmicity a pochopení rytmu jako pravidelného střídání dlouhých a krátkých zvukových stop.

Teoretická část práce ve své první kapitole charakterizuje osoby se sluchovým postižením a osoby neslyšící. Podrobněji se zabývá žáky se sluchovým postižením a možnostmi jejich vzdělávání z pohledu historického i současného. Nastiňuje vývoj vyučovacích metod uplatňovaných při výchově a vzdělávání těchto žáků. Druhá kapitola práce pojednává o rytmu a možnostech jeho uplatnění u osob se sluchovým postižením. Rytmus definuje z hlediska hudební i nehumánní podstaty. Praktická část nastiňuje základní charakteristiku pracovních listů, výzkumných souborů a terénů. Zabývá se detailním popisem průběhu ověřování materiálů, uvádí doporučení pro praxi a shrnuje výsledky provedeného šetření.

1 Sluchové postižení v kontextu speciálního školství z pohledu historického i současného

„Dovedeme si představit, že neslyšící žili po celá dlouhá staletí na okraji společnosti. Pokusy o výchovu neslyšících byly jen výjimečné a týkaly se bezpochyby dětí ze šlechtických rodin“ (Poul, 1996, s. 5). Vzdělávání jedinců se sluchovým postižením v podobě, jakou známe dnes, nebylo dlouhá staletí v dohlednu. Tito lidé byli vyčleňováni na okraj společnosti, často byli označováni hanlivě a urážlivě. Marginalizace se výrazně dotkla také procesu výchovy a vzdělávání. Vývoj přístupu společnosti k jedincům s postižením však prošel celou řadou pozitivních změn. Právě díky těmto změnám a zejména osobnostem, které za nimi stojí, můžeme dnes hovořit o systému speciálního školství, ve kterém jsou často vzděláváni i jedinci se sluchovým postižením.

V předkládané kapitole nastíníme historii vzdělávání žáků se sluchovým postižením, zvláště z hlediska vývoje metod výchovy a vzdělávání. Popíšeme současnou situaci tohoto vzdělávání, se zvláštním zaměřením na vzdělávání primární. Neopomineme ani sekundární a terciární edukaci.

1.1 Základní vymezení pojmů v oblasti sluchového postižení

Nejprve si vymežeme speciálněpedagogický a multidisciplinární obor zvaný jako surdopedie, v jehož středu zájmu je člověk se sluchovým postižením. Název této disciplíny odvozujeme od latinského *surdus*, neboli hluchý a řeckého *paidea*, tedy výchova. Surdopedie, velmi mladý obor speciální pedagogiky, byl ještě do roku 1983 součástí logopedie. Podle prací vícero autorů (Horáková, 2011; Suralová, 2010; Potměšil, 2003) se surdopedie zabývá osobami se sluchovým postižením, zejména jejich výchovou, vzděláváním a rozvojem od raného věku jedince až po jeho stáří. Surdopedie se zabývá také osobami s dalším, přidruženým postižením – např. zrakovým, somatickým a mentálním.

Terminologicky se v české odborné literatuře nejčastěji setkáváme s následujícím označením: sluchově postižený, neslyšící (Neslyšící) nedoslýchaví a ohluchlí. Zatímco termín sluchové postižení jako zastřešující název označuje jedince s jakýmkoli sluchovým omezením, zbývající dva termíny jasně ohraničují okruh těch, které tak můžeme nazývat. (Potměšilová, 2015) Za jedince se sluchovým postižením dále

považujeme toho, jehož sluchová vada vykazuje jistý sociální důsledek, a tím negativně ovlivňuje kvalitu života dané osoby. Je tedy nutné, abychom rozlišovali mezi pojmem sluchově postižený, a mezi pojmy označujícími objektivní sluchovou nedostatečnost, jako jsou např. vada sluchu, sluchová ztráta či porucha. Právě rozličné typy poruch a vad sluchu zapříčiňují vznik sluchového postižení. Jedná se o organické či funkční vady lokalizované v jakékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy nebo sluchových center (Slowik, 2016). Vady a poruchy sluchu můžeme dále dělit podle tří hledisek: velikost sluchové ztráty, místo vzniku a doba vzniku poruchy (Langer In Valenta et al., 2014). „*Jedinci se sluchovým postižením představují velmi nehomogenní skupinu, jejíž variabilita je dána především různou strukturou a hloubkou sluchové vady, dobou, kdy k postižení došlo, celkovou úrovní rozvoje osobnosti a sociokulturními podmínkami (...)*“ (Souralová, Langer In Renotířová, Ludíková et al.; 2006, s. 175). Jednotlivé kategorie se tedy vymezují na základě druhu sluchové vady a její intenzity, doby, kdy k poruše došlo, a specifik péče o ni. Významným činitelem je také způsob komunikace, který využívají osoby se sluchovým postižením mezi sebou navzájem i v komunikaci s intaktní populací (Souralová, 2005).

Pojem neslyšící označuje podle Světové zdravotnické organizace osoby velmi silnou sluchovou ztrátou, která znamená podstatně nízkou schopnost až neschopnost slyšet. Podle zákona o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob č. 155/1998 Sb. ve znění novely č. 384/2008 Sb. jsou za neslyšící považovány ty osoby, „*u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem*“ (§ 2, odst. 1). Neslyšící lidé tak zpravidla využívají ke komunikaci znakový jazyk. Termín Neslyšící v sobě zahrnuje označení kulturní a jazykové minority neslyšících, kteří sami sebe nevnímají jako osoby s handicapem, nýbrž jako osoby jedinečné (Horáková, 2012).

Podle velikosti ztráty sluchu v decibelech (dB) uvádí Světová zdravotnická organizace (2001) následující klasifikaci:

1. lehká nedoslýchavost, lehká porucha sluchu – ztráta 26-40 dB;
2. střední nedoslýchavost, středně těžká porucha sluchu – ztráta 41-60 dB;
3. těžká nedoslýchavost, těžká porucha sluchu – ztráta 61-80 dB;
4. velmi těžká nedoslýchavost (porucha sluchu) včetně hluchoty – 81 dB a více.

Podrobnější klasifikaci pak uvádí Mezinárodní úřad pro audiologii, *Bureau International d'AudioPhonologie*, který člení stupně vady sluchu do šesti kategorií, od normálního sluchu až po jeho úplnou ztrátu. Jednotlivé kategorie jsou více rozčleněny než u *World Health Organization*, mírně se tak liší i konkrétní decibelová ztráta sluchu (*World Health Organization*, © 2017). I přesto, že v předkládané práci budeme používat zobecňujícího termínu sluchově postižený, jsme si vědomi, že je vhodnější se generalizaci vyhýbat, a důsledně rozlišovat pojmy: neslyšící (Neslyšící), nedoslýchaví a ohluchlí (Antonova, 2011).

1.2 Historie vzdělávání neslyšících z hlediska vzdělávacích metod

Ve Starém zákoně můžeme číst: „*Nebudeš zlořečit hluchému a slepému nepoložíš do cesty překážku, ale budeš se bát svého Boha. Já jsem Hospodin*“ (Leviticus, 19:14). Osud neslyšících dětí bohužel často nekončil nejlíp, v těchto nejstarších dobách často nepřežily ani dětství. Také se, spíše než výrok Hospodinův do povědomí společnosti nadlouho zapsal špatný výklad tvrzení Aristotela. Kvůli němu byli lidé přesvědčeni, že: „*Ti, kteří se narodí neslyšící, budou také všichni neschopni myšlení*“ (Hrubý, 1999, s. 90). Historie systematického vzdělávání osob se sluchovým postižením sahá do 16. století, dříve se o určitou podobu jejich edukace podle pramenů historiků pokusilo jen pár jedinců, mezi nimi například svatý *Jan z Beverly* nebo abatyše *Scholastika*.

Termínem neslyšící budeme v této práci označovat spíše děti těžce nedoslýchavé než zcela neslyšící. Zpravidla vždy půjde o děti s takovou vadou, která ještě umožňovala rozvinutí orální řeči. Zcela neslyšící lidé byli zařazováni do skupiny psychicky nemocných osob (Hrubý, 1999; Potměšil, 2003).

1.2.1 Počátky systematického vzdělávání v Evropě a vznik prvních edukačních metod pro neslyšící

Prvním opravdovým učitelem neslyšících se stal španělský mnich *Pedro Ponce de Leon*, působící v 16. století. Letitý, špatně vykládaný výrok Aristotela byl vyvrácen pár let před působením tohoto učitele, a to zásluhou renesančního holandského učenice *Rudolfa Agricola*¹, který dokládá případ dítěte, neslyšícího od narození, které používalo ke komunikaci písmo. Na popud mnicha Pedra byla založena první škola určená bohatým neslyšícím žákům ze šlechtických rodin. Škola vznikla v benediktinském klášteře, kde Leon působil. Pouze kvalitní mluvený projev předpokládal schopnost plnohodnotně se účastnit bohoslužeb. Z toho důvodu byl také u neslyšících dětí kladen velký důraz na rozvoj mluvené řeči. Cílem bylo i osvojení grafické složky jazyka. Kvůli zřejmému požáru kláštera po sobě Leon nezanechal žádné spisy. Jedním z jeho přínosů bylo užívání manuální abecedy sloužící spíše k podpoře mluveného slova než k vytvoření znaků jako uceleného jazykového systému. *Ramiréz de Carrión*, další průkopník na poli surdopedie se taktéž zabýval osobami ze šlechtických rodin. Vyučoval například neslyšícího markýze, posléze ohluchlého *Luise de Velasco*. Po jisté neshodě s rodinou malého Luise se jeho další výuky ujal *Juan Martin Pablo Bonet*. Ten dává vzniknout knize², kde mj. uvádí metody Carrióna, kterého osobně při práci pozoroval, učil se od něj a měl k dispozici také některé z jeho materiálů. Vzniklá publikace neměla pouze význam didaktický, dala neslyšícím přidanou hodnotu: „*Otevřela cestu k přehodnocení postoje společnosti k neslyšícím a konečně i cestu k jejich školnímu (kolektivnímu) vzdělávání – třebaš (sic!) k tomu bylo ještě půl druhého století času, než se ustavily (sic!) první školy (ústavy)*“ (Poul, 1996, s. 8-9). Na hodnotě publikace ubírá snad jen fakt, že se v ní Bonet nezmiňuje o zásluhách Carrióna a Leona, všechny zásluhy přisluhuje sobě samému. Bonet dále proslul svou technikou prstové abecedy, „*kterou čerpá z metod tiché komunikace v různých náboženských komunitách*“ (Antonova, 2011, s. 26).

Systematická péče o neslyšící v Anglii byla do jisté míry ovlivněna situací ve Španělsku. Anglický státník sir *Kenelm Digby* nějaký čas pobýval v Madridu u Carrióna, aby následně předal zprávu své rodné zemi o jeho úspěších. Své zkušenosti

¹ Roelof Huysman (1442 – 1485) je známý spíše pod jménem Rudolf Agricola, které zde uvádíme.

² Bonetova kniha byla vydána roku 1620 s názvem *Reduction de las Letras y arta para Enseñar a Hablar Los Mudos*, v překladu „Zjednodušení zvuků a umění naučit němé mluvit“. První kniha se surdopedickou tematikou, „Traktát o hluchotě a němotě“ pochází již z roku 1591. Autor je profesor *Salomon Alberti*.

z cesty vydal v knize *Treatise on the Nature of Bodies*. Píše zde o již zmíněném žákovi jménem *Luiso de Velasco*, a jeho údajných dokonalých komunikačních dovednostech, kterými disponoval i přes značnou ztrátu sluchu.³ V téže době rozproudil Francis Bacon v Anglii zájem o experiment a kritický postoj k poznávání. Oblast vzdělávání dětí s postižením sluchu zaujala mnoho učenců a vzbudila tak vlnu zájmu o tuto oblast. Zde se jim naskýtal prostor jak pro experimentování, tak pro získávání nových poznatků. Jmenujme nejvýznamnější z těchto učených osobností: *John Bulwer*, *John Wallis*, *William Holder*, *George Dalgarno*, *Henry Baker* a *Thomas Braidwood*. Zajímavým zjištěním je, že jejich cílem nebylo jen samotné vzdělávání. Chtěli například najít odpověď na to, jak probíhá u neslyšících předřečové období, a jak se vyvíjí jejich myšlenkový a pojmový aparát po „zásahu“ vzděláváním. „*Je zřejmé, že čím více se rozvíjelo poznání v oblasti jazyka řeči, tím více se vědci obraceli ke společnosti neslyšících, aby pátrali po přirozeném způsobu vzniku pojmů a myšlenkových pochodů*“ (Potměšil, 2003, s. 46). Většina z těchto osobností se problematikou zabývala také prakticky, jen někteří z nich se zaměřili výlučně na teoretickou stránku věci. To mělo také ne jeden přínos. Např. teorie z oblasti anatomie a fyziologie z pera *Thomase Willise* (1622 – 1657) přinesla do oboru nadšení a chuť do práce. Všichni zmínění mužové, jejichž techniky budeme alespoň heslovitě zmiňovat níže, nám naskýtají přehled rozličných přístupů k neslyšícím osobám. Se všemi postoji a přístupy se v různé míře setkáváme i v následujících stoletích. John Bulwer se zaměřoval na zvýšenou výkonnost neporušeného smyslu u neslyšících. Odezíráním dal podnět k nácvičku mluvené řeči. Byl prvním, kdo se začal systematicky věnovat problematice odezírání.⁴ John Wallis, profesor v Oxfordu, se považuje za zakladatele vědecké fonetiky a učence světového jména. Kromě teorie zapůsobil na okolní vzdělaný svět také svými výsledky v oblasti praxe. Pro Williama Holdera byl zrak jediným způsobem, jak lze úspěšně vzdělávat neslyšící. Odezírání se podle něj mohlo stát dobrou pomůckou teprve, když dítě ovládalo jazyk. Sám nejprve využíval písemných obrazů hlásek, danou hlásku vyslovil a dítě ji zopakovalo. Dalgarnův názor na dané téma zněl opět mírně odlišně. Neslyšící děti doporučoval učit stejně jako slyšící. Záleželo pouze na tom, aby se sluchově postiženým dostalo stejného přísunu informací a slov jako dětem intaktním. Doporučoval také

³ Luiso de Velasco ohluchl ve dvou letech.

⁴ Tématu se věnuje jeho zásadní dílo s názvem *Philocophus: or, The Deaf and Dumb Man's Friend, Philocophus aneb Přítel hluchoněmého* (1648).

používání manuální abecedy. Henry Baker učil děti se sluchovým postižením a koktavostí v soukromé škole, kterou založil. Braidwood byl na poli vzdělávání neslyšících dětí natolik úspěšný, že si v Edinburghu zřídil soukromou školu. Při vyučování využíval zejména artikulovanou řeč a odezírání (Poul, 1996; Potměšil, 2003).

Jestliže si právě zmínění představitelé své postupy a metody pečlivě střežili, Švýcar *Johann Conrad Amman* je naopak otevřeně prezentoval. Tohoto člověka, vystudovaného lékaře, přivedl k neslyšícím zájem o filologii. Dvě léta praxe s neslyšícími mu stačily k tomu, aby nadlouho pozitivně ovlivnil přístup k dětem se sluchovými ztrátami. Roku 1700 vydává dílo *Dissertatio de loquela, Pojednání o řeči*, kde se mj. zabývá tím, jak vyvodit řeč u dětí neslyšících od narození. Zmiňme alespoň některé aspekty Ammanovy metody, díky které je považován za zakladatele oralismu ve vzdělávání neslyšících. Nejprve doporučoval cvičit hlas a rozeznání hlasu od neznělého výdechu. Pokračoval výstavbou samohlásek, poté souhlásek. Hlávky postupně spojoval do slabik a slov, přitom zdůrazňoval úlohu rytmu a délky jednotlivých slabik. Jeho metoda byla nadlouho považována za nejdokonalejší.⁵ „*Ammanovy zkušenosti po celá desetiletí přímo ovlivňovaly učitele neslyšících v různých zemích evropského západu. V jeho zpracování je obsažen zárodek metodiky vyučování neslyšících pro další staletí až do dneška.*“ (Poul, 1996, s. 11)

Ve Francii se vyučování jedinců se sluchovým postižením realizuje na základě vlivu okolních států. Dostáváme se do 18. století, které se nese v duchu změny ve vzdělávání. Individuální vyučování postupně přechází ve vyučování kolektivní, uskutečňované ve škole či v ústavu. Vedle osobností jako byli *Pereira*, *Ernaud* a *Déschamps* zaznamenáváme také úspěšnou individuální výuku otce neslyšících dětí, magistra *George Raphela* či výuku ve znakovém jazyce neslyšícím *Etienne de Fay* z Amiens. Jacob Rodriguez Pereira, narozen ve Španělsku, čerpal z mnoha spisů svých předchůdců. Ve výuce dvou žáků dospěl velikých úspěchů, které veřejně prezentoval za účasti vědecké komise v Caen. Díky tomu se dostal do Paříže. Při práci s neslyšícími využíval vibrací hlasivek, posunků, jednoruční abecedy⁶ a zbytků sluchu, které soustavně cvičil. Byl si vědom rozdílů mezi neslyšícími a nedoslýchavými a nutnosti odlišného přístupu k nim. Pereira proslul používáním původně Bonetovy jednoruční manuální

⁵ J. K. Amman je významný i pro logopedii. Jako první začal používat logopedické zrcadlo.

⁶ Jednoruční abecedu, kterou Pereira užíval při výuce, lze označit za předchůdce Cued Speech – jednotlivé znaky abecedy odpovídají fonémům, nikoliv písmenům.

abecedy, kterou přizpůsobil francouzštině. Během sezení s žáky často využíval jejich zážitků, s čímž pracoval také jeho vrstevník Ernaud.

Střední Evropa naopak ve vzdělávání neslyšících zaostává. Šestnácté a sedmnácté století pro ni znamenalo především dobu reformací, válek a epidemií. Problematikou neslyšících se zde v té době zřejmě nejvíce zabývali kněží, především s ohledem na křest těchto osob, na který se vázala potřeba znalosti nauky, a následného udělení souhlasu k provádění náboženských úkonů. Individuální vzdělávání žáků s vadami sluchu lze zaznamenat až ve 2. polovině 18. století, kdy jako příklad za všechny můžeme jmenovat německého pastora *Ludwiga Ferdinanda Arnoldiho*⁷, který se edukace neslyšících ujal bez jakéhokoliv teoretického základu. Později, po nastudování dostupných spisů, se stal stoupencem Ammana (Hrubý, 1999; Poul, 1996; Potměšil, 2003; Sovák, 1981).

1.2.2 Institucionální vzdělávání a vývoj vzdělávacích metod

Až do této doby máme zmínky pouze o školách a ústavech zakládaných církví či soukromými osobami. V 18. století a na začátku 19. století zaznamenáváme v mnoha zemích rozvoj forem státního školství. Velmi význačnou osobností této éry je bezpochyby Francouz abbé *Charles Michel de L'Epeé*. Roku 1760 založil první školu pro neslyšící žáky v Paříži. Zajistil tak dětem bezplatné systematické vzdělávání. De l'Epeé byl často mylně považován za konzervativního manualistu. Sám však za konečnou metodu považoval mluvenou řeč, které se dosáhne prostřednictvím řeči prstové a písemné. K nepochopení docházelo z důvodu nedostatku času, kvůli němuž se zmíněné mety často nedosáhlo (Poul, 1996). „*Nikomu nebránil, aby neslyšící učil artikulaci, (...) svou dobu však předběhl v tom, že byl přesvědčen, že neslyšící mohou plnohodnotně myslet ve znacích*“ (Hrubý, 1999, s. 103). Abbé byl v každém případě svými žáky i ostatními učiteli neslyšících milován, a to právem. Vzdělávání neslyšících zasvětil mnohé a své metody nikomu netajil. Vedení Institutu po jeho smrti převzal kněz *Roch Ambroise Cucurron Sicard*. V té době změnil *Ludvík XVI.* název školy na *Národní institut pro neslyšící*, který tak mohl být podporován z veřejných fondů. *Roch Ambroise Auguste Bébien*, kmotřenec a svěřenec Sicarda se stal dalším ředitelem Institutu. Díky svému častému pobývání v ústavu a také díky přátelství s neslyšícím žákem uměl velmi dobře znakový jazyk.

⁷ Na vyučování neslyšících na území střední Evropy se svým způsobem podílel i *Jan Ámos Komenský*. Proslul svou *Vševýchovou*, kde se mj. zabývá žáky se zdravotním postižením, mezi nimi i sluchovým. Obhazuje zde jejich právo na vzdělání a učení se moudrosti, věří v jejich schopnosti.

Zřejmě jako první požadoval, aby byl znakový jazyk brán jako ucelený jazykový systém, zdůrazňoval svébytnost jeho syntaxe, a poukazoval na irelevantnost překladů znakového jazyka do francouzštiny.⁸ Metoda vzdělávání neslyšících prostřednictvím znakového jazyka, prstové abecedy a písma se po Sicardově smrti začala nazývat francouzská. Vznik německého postupu, u něhož stojí pastor *Otto Lasius* aj. *J. F. L. Arnoldi*, ale zejména otec této metody, nazývané jako orální, *Samuel Heinicke*,⁹ nadlouho rozvířil vlny kontroverze tak silně emotivní, že přetrvává až dodnes. Heinicke svou metodu přísně tajil a znemožňoval tak její šíření. Díky svému způsobu výuky byl ovšem tak úspěšný, že roku 1778 založil v Lipsku saský kurfiřt, první školu pro neslyšící žáky na území Německa. Heinicke se stal jejím ředitelem (Sovák, 1981). Německou orální metodu čekala řada reformací, asi nejvýznamnější z nich provedl *Friedrich Moritz Hill*, jež se snažil uplatnit metody dle Pestalozziho vzoru. Pedagogiku neslyšících tak obohatil o zásady obecné pedagogiky. Řeč neslyšících dětí rozvíjel spontánně, při zachování přirozených posunků. Požadoval přirozený postup od jednoduchého ke složitějšímu, přičemž zachovával dosažený stupeň edukace. Hill publikoval řadu učebnic, bral je však pouze jako vodítko a pomůcku k procvičování. „*Oprostil práci ve školách pro neslyšící děti od nepřirozených umělůstek (sic!) a od podřizování výstavby řeči gramatickým hlediskům*“ (Poul, 1996, s. 25). Zakládání škol se rychle rozšiřovalo. Na většině z nich byli neslyšící vzděláváni metodou posunků, postupně se však přicházelo na to, že znaky k výuce neslyšících nestačí. Řešení se ve většině škol jevílo v kombinaci posunku a artikulace s použitím písma a prstní abecedy. Co se týče zavedení povinné školní docházky, v rakouských zemích se pro neslyšící zavedla až roku 1948 s nástupem komunistů.¹⁰ Ostatní státy Evropy zavádí povinnost školní docházky neslyšících následovně:

Dánsko od roku 1817

Norsko od roku 1883

Švédsko od roku 1889

⁸ Asistent Bébiana, žák Laurent Clerc se později stal prvním neslyšícím učitelem v USA. Má pomník v areálu Gallaudetovy univerzity.

⁹ Samuel Heinicke si zakládal na konzervativně orální metodě. Své žáky nejprve učil číst a psát, aby u nich udržel zájem o mluvení. Svou metodu často velmi bojovně obhajoval.

¹⁰ Povinná docházka pro intaktní děti od 6 do 12 let byla dána zákonem roku 1805.

V českých zemích byl první ústav pro neslyšící, nazvaný jako Pražský ústav pro hluchoněmé, založen roku 1786 v Praze. Jako první nastoupil na místo ředitele *Karel Berger*. Ten své žáky učil číst a psát pomocí prstové abecedy, pojmy u nich vytvářel prostřednictvím znaků. Ústav byl původně německým. Teprve rok 1836 s sebou přinesl výuku v českém jazyce. Za prvního českého učitele neslyšících považujeme *Petra Miloslava Veselského*, velkého vlastence. Další významnou osobností ústavu byl ředitel páter *Václav Frost*. Jeho vztah ke znakovému jazyku, a zvláště jeho schopnosti vyjádřit znaky a pantomimou neslyšícím to, co si pod vysvětlovaným pojmem měli opravdu představit, byly nevídané. I navzdory tomuto si byl vědom, že neslyšící potřebují ke vzdělání následující – jak znaky, tak artikulaci, čtení a psaní. Mravní základy byly vyučovány ve znakovém jazyce, ostatní předměty v jazyce mluveném. Frost byl přesvědčen, že znakový jazyk je mateřským jazykem neslyšících. Ostatní předměty se vyučoval mluveným slovem. Tato metoda se na pražském ústavu v rámci nižších tříd uplatňovala až do roku 1918. Frost tak v podstatě vytvořil novou metodu, nazývanou jako českou či pražskou, která je v zásadě metodou bilingvního vzdělávání.¹¹ Tato metoda dnes patří mezi tři základní metody vzdělávání dětí se sluchovým postižením. Neslyšící se tak mohli připravit na život ve společnosti, kde se budou setkávat jak s lidmi sluchově postiženými, tak s lidmi intaktními. Václav Frost byl ovlivněn také metodou Hilla, po roce 1857 přestal zakládat výstavbu řeči na mluvnici.¹² Dalšími významnými osobnostmi ústavu byli ředitel *Václav Kořátko*, kněz a autor prvních českých učebnic pro neslyšící a učitel *Karel Malý*.

Ke konci 19. století začíná přibývat ústavů, lepší se jejich materiální zabezpečení, konají se sjezdy, konference i mezinárodní kongresy. V českých zemích vznikají nové ústavy: Litoměřice¹³, České Budějovice¹⁴ a Hradec Králové¹⁵. V době konání druhého mezinárodního kongresu v Miláně¹⁶, roku 1880, vyvrcholilo hledání východiska

¹¹ Metoda bilingvního vzdělávání byla znovuobjevena ve Skandinávii v 60. letech.

¹² Do té doby se podle mluvnice cvičilo v daném pořadí skloňování, časování atd. Čtení se učilo odděleně, pro komunikaci a výuku se používalo písmo či posunky.

¹³ 1858

¹⁴ 1871

¹⁵ 1881

¹⁶ První kongres se uskutečnil v Paříži, roku 1878.

mezi sporem zastánců „německé“ a zastánců „francouzské“ metody. I přes protest zástupců z USA dal Kongres za pravdu většině a prohlásil, že je potřebné uskutečňovat výchovu a vzdělávání přednostně mluvenou řečí, konkrétně čistou orální metodou, jež má za cíl lepší začlenění neslyšících do života majoritní společnosti (Poul, 1996; Hrubý, 1999).

1.2.3 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením ve 20. století

Kolem roku 1900 se na poli vzdělávání neslyšících objevuje nová metoda ředitele frankfurtské školy, *Johannese Vattera*. Ten předkládá svůj postup nazvaný jako čistá metoda hláskové řeči. Vatter „odmítá *Hillův požadavek přirozeného vývoje řeči*“ (Poul, 1996, s. 29). Naopak vyzdvihuje záměrnou a systematickou výuku a názorné vyučování. Při osvojování artikulace se zaměřuje na uvědomovanou činnost mluvidel. Používání posunků ve výuce nezakazuje, ale potlačuje. Metodu hláskové řeči uplatňovaly dva nově vzniklé moravské ústavy – Ivančice a Lipník nad Bečvou.¹⁷ Přesto, že vznikaly další ústavy – ve Valašském Meziříčí¹⁸ a v Šumperku¹⁹, stále bylo mnoho žáků v Čechách, kteří zůstávali bez vzdělání. Pár let po konání Milánského kongresu je zřejmé, že jeho rozhodnutí není možné realizovat kdekoliv. Forma odporu vůči čisté orální metodě se tak začíná projevovat v několika vlnách. *Karl Emil Göpfert*, učitel z Lipska, prosazoval písmo jako základ pro počáteční výuku řeči. *Georg Forchhammer*, ředitel škol v Dánsku, si stojí za svou metodou přirozeného osvojování řeči prostřednictvím napodobování toho, co má žák napsáno před sebou. Forchhammer také vytvořil systém nazývaný jako *Hand-Mund*, jež znázorňuje postavení takové části mluvidel, které nevidíme, a výrazně tak napomáhá odezírání. Oba zmínění pánové považují za podstatné dospět k bezchybnému osvojení mluvy a odezírání. Pomyslnou druhou vlnu odporu reprezentují lékaři, kteří požadovali využití zbytků sluchu. Jmenujme dr. *Viktora Urbantschitsche* z Vídně a dr. *Friedricha Bezolda* z Mnichova. Na třetí, poválečné vlně odporu se nejvíce podíleli autoři tzv. mateřské metody, *Constantin Malisch*, učitel z Ratiboře a *Alexander Herlin*, inspektor speciálních škol v Belgii. Malisch zastával názor, že čím méně si dítě uvědomuje mechanismy mluvení, tím plynuleji řeč probíhá. Vyzdvižen byl obsah řeči.

Druhá světová válka zastavila nejen vývoj metod, ale také celkové fungování škol

¹⁷ 1894

¹⁸ 1911

¹⁹ 1913, pro žáky německé národnosti

ve všech okupovaných zemích. Používání znakového jazyka tak bylo ve školách českých zemí od roku 1923 až do roku 1989 zakázáno. Později se začínala obnovovat výchovně-vzdělávací péče, které se postupně rozšiřovala a diferencovala. Poválečné období tak zaznamenává prudký rozvoj v oblasti teorie i praxe pedagogiky neslyšících. Znovu se prohlubují vzdělávací metody a nově se usiluje o předškolní systematickou výchovu dětí se sluchovým postižením. České školství je poznamenáno ruskými vlivy. Zatímco doposud se obor odvíjel od poznatků z praxe, a také příprava budoucích pedagogů probíhala formou získávání zkušeností od starších kolegů, začíná být vysokoškolská příprava samozřejmostí.²⁰ Také samotným osobám se sluchovým postižením se otevírají nové možnosti ve vzdělávání.²¹ Rozšiřuje se i počet oborů, na jejichž výsledcích pedagogika neslyšících staví. Konají se mezinárodní kongresy o výchově a vzdělávání, ale také kongresy neslyšících, které přináší řadu nových poznatků a návrhů. Se stále se zdokonalujícím technickým pokrokem roste také výše kompenzace sluchových vad a poruch. Tato skutečnost umožňuje i dětem s těžkým postižením sluchu komunikovat mluvenou řečí a získávat informace sluchovou cestou. Děti neslyšící či se zbytky sluchu mohou využít možnosti kochleárního implantátu. Z hlediska metod vzdělávání se dostává do popředí metoda totální komunikace, znovuobjevená v 60. letech 20. století nebo systém zatím ne tolik rozšířeného bilingvního vzdělávání (Poul, 1996; Skákalová, 2011).

Důležitým mezníkem z hlediska zrovnoprávnění neslyšících v Evropě se stal rok 1988, kdy Evropský parlament vyzval členské státy k podpoře znakového jazyka. V České republice se přístup k neslyšícím zlepšil doplněním tehdejšího zákona o soustavě základních a středních škol, kdy se neslyšícím jedincům přiznalo právo na vzdělání ve znakovém jazyce. Roku 1998 byl přijat *zákon o znakové řeči č. 155/1998 Sb.*, který byl roku 2008 novelizován na *zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*. Zákon „uznal český znakový jazyk za přirozený a plnohodnotný komunikační prostředek“ (Vítová In Bendová, 2015, s. 31).

²⁰ Počínaje rokem 1993 lze studovat znakový jazyk v rámci vysoké školy.

²¹ Zavádění tlumočnických a asistenčních služeb, nové technické pomůcky, větší výběr učebních oborů či možnost studia na vysoké škole.

1.3 Dnešní podoba vzdělávání se zaměřením na speciální školství

Dítěti se sluchovým postižením a jeho rodičům se v dnešní době nabízí dvě základní možnosti (primárního) vzdělávání – integrace v hlavním vzdělávacím proudu, nebo výběr speciálního školství. Před zaměřením se na oblast primární výchovy a vzdělávání však neopomeňme zmínit vzdělávání předškolní, protože, jak uvádí Sobotková (In Vítková, 2004, s. 94), „*časná péče o nejmenší sluchově postižené děti významně ovlivňuje jejich rozvoj a budoucí stupeň dosažené úrovně.*“

1.3.1 Preprimární vzdělávání dětí se sluchovým postižením

Do mateřské školy zpravidla přicházejí intaktní děti ve věku tří až čtyř let. Podobně je tomu u dětí se sluchovým postižením. Záleží ovšem na konkrétním stupni sluchového postižení, na době jeho vzniku a úrovni řečového vývoje dítěte. Podle Doležalové (2012) záleží také na psychickém vývoji dítěte se sluchovým postižením a na jeho rychlosti osamostatňování se, které bývá u dětí s postižením mnohdy obtížné. Jungwirthová (2015, s. 75) se hlouběji zabývá délkou pobytu dětí v mateřské škole z věkového hlediska: „*S věkem dítěte úzce souvisí i počet dní a hodin, které ve školce bude první rok trávit.*“. Dle názoru autorky se doba pobytu v zařízení může první rok docházky určitým způsobem zkrátit – zbylá doba pak může být vyhrazena pro práci dítěte s rodiči či logopedem. Zmíněná autorka ve své publikaci na základě dlouholetých zkušeností přináší řadu tipů, jak úspěšně integrovat dítě do mateřské školy. Polemikou, zda volit integraci či speciální školství se budeme podrobněji zabývat níže u tématu primárního vzdělávání. Zaměříme se na volbu předškolního vzdělávání jako takového. Zda děti do mateřské školy půjdou či nikoliv, stále zůstává rozhodnutím rodičů. Ve prospěch předškolního vzdělávání se však staví celá řada faktů. V období kolem tří let narůstá u dětí potřeba hry a sociálního kontaktu, dochází k postupnému osamostatňování. Škola kromě socializace umožní dětem získat nové životní zkušenosti, učí je samostatnosti, plnění úkolů, dodržování určitého programu a respektu autorit. Vyjmenované aspekty pak tvoří tzv. sociální složku zralosti, která pozitivně ovlivňuje proces vstupu dítěte do základní školy (Doležalová, 2012). Neopomeňme zmínit ani tolik potřebné řečové podněty, které mají u dětí se sluchovými vadami zvláště důležitý význam. Pulda (1992) spojuje podporu a rozvoj mluvené řeči v mateřských školách s přípravou na vstup do škol základních. Za důležité

pokládá také rozvoj čtenářských dovedností a postupné přivykání si na delší koncentraci pozornosti. Rozvíjení uvedeného má podle autora zásadní význam pro děti se sluchovým postižením, které při osvojování nových poznatků a informací musí vyvíjet daleko větší úsilí než jejich intaktní vrstevníci. Mezi určité specifické úkoly předškolního vzdělávání pak zařazuje Sobotková (In Vítková, 2004): zprostředkování komunikace; práci s hlasem; rozvoj zrakového vnímání, které předjímá nácvik odezírání; rozvoj jemné a hrubé motoriky, posléze i grafomotoriky; edukaci či reedukaci sluchu; vytváření kladného vztahu dětí k mluvení či podporu znakových systémů – záleží, jakou primární formu komunikace konkrétní škola upřednostňuje. Zvláště důležité mohou být aktivity zaměřené na rozvoj motoriky. Zařízení pro předškolní vzdělávání mají navíc také významnou diagnostickou úlohu. Pulda (tamtéž, s. 14) zde zaujímá jasné stanovisko: „*Mateřská škola by měla plnit i úkoly diagnostické ve smyslu upřesnění a zodpovědného zařazení dětí do příslušných kategorií sluchových vad ještě před vstupem do základní školy.*“

Ve prospěch docházky do mateřské školy, zvláště poslední rok před nástupem do školy základní, hovoří všichni autoři surdopedické literatury. Janotová a Svobodová (1998) dokonce upozorňují na nutnost začít vychovávat dítě se sluchovou vadou bezprostředně poté, co je postižení diagnostikováno. „*Koná ji matka, doma, v rodinném prostředí. (...) Provádí pak doma formou hry různá sluchová, zraková, hmatová a dechová cvičení*“ (s. 26). Hrou se dítě postupně učí rozumět řeči za pomoci všech smyslů a pojmenovávat jevy světa kolem něj. Okrajově zmiňme také klíčovou úlohu rané péče zajišťující preprimární komplexní péči, podporu a pomoc rodinám a jejich dětem, jimž bylo diagnostikováno sluchové postižení. Tato podpora se poskytuje do 7 let věku dítěte. Na činnost rané péče pak navazuje speciálněpedagogické centrum (Skákalová, 2011).

1.3.2 Primární vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Podle školského zákona č. 561/2004 Sb. (§ 44) patří mezi cíle základního vzdělávání „*účinně komunikovat a spolupracovat*“, „*(...) poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a profesním uplatnění.*“ Podle Langer (In Valenta et al., 2014) je cílem výchovy a edukace žáků se sluchovým postižením „*maximální rozvoj všech stránek osobnosti (...) a jejich úspěšná socializace*“ (s. 77). Přiměřená a kvalitně poskytovaná výchovně-

vzdělávací péče o žáky základních škol, včetně těch se sluchovým postižením je podmínkou pro jejich úspěšnou socializaci a nalezení místa ve společnosti.

Díky zavedení povinné školní docházky již zde nemusíme diskutovat o volbě vzdělávání jako takového. Základní vzdělávání je v České republice povinné a každé dítě má na toto vzdělávání nárok, jak píše Úmluva o právech dítěte. Školský systém České republiky nabízí dětem se sluchovým postižením dvě základní varianty základního vzdělávání, a to buď běžnou základní školu v rámci integrace, nebo základní školu pro sluchově postižené v rámci speciálního školství. Integrace může probíhat formou individuální nebo skupinovou. V současnosti tvoří systém základních škol pro sluchově postižené třináct institucí, sedm z nich se nachází v Čechách²², šest na Moravě²³. Všechny školy disponují speciálněpedagogickým centrem pro sluchově postižené a mateřskou školou, některé z nich také střední školou. Volba mezi integrací speciálním vzděláváním je opět záležitostí rodičů či zákonných zástupců dítěte. Je třeba mít na paměti, že ve věci rozhodování jde vždy o to, abychom zvolili pro dítě nejvhodnější typ vzdělávání. V nelehkém procesu hraje významnou roli také speciálněpedagogické centrum. Schvalování či zamítání žádostí rodičů je v kompetenci ředitelů daných škol. Před nástupem do školy je třeba vyšetřit školní zralost dítěte, tedy jeho inteligenci a úroveň nonverbálních rozumových schopností, v případě plánované integrace také úroveň verbálních schopností a komunikačních dovedností (Doležalová, 2012; Langer In Valenta et al., 2014).

S volbou vhodného typu školy a metody vzdělávání souvisí celá řada faktorů, kterým by rodiče měli věnovat pozornost. Zmíníme alespoň některé z nich. Základními faktory jsou typ a stupeň sluchové ztráty dítěte. Mezi další faktory pak řadíme: povahu žáka, jeho vůli, aktivitu a ctižádostivost, dále žakovu rodinu (motivaci rodiny a její spolupráci), učitele (jeho dovednosti, schopnosti) atd. (Doležalová, 2012). Obecně platí, že do běžného vzdělávacího proudu se integrují spíše žáci nedoslýchaví a žáci neslyšící, „kteří žijí v podnětném rodinném prostředí a jejichž inteligence a schopnost odezírání jsou na velmi dobré úrovni“ (Sobotková In Vítková, 2004, s. 102). Přestože jsou speciální školy pro žáky se sluchovým postižením nenahraditelnou součástí vzdělávacího systému, podíl žáků zařazených do běžného vzdělávacího proudu se podstatně zvýšil. Posledních pár desítek let se totiž v oblasti vzdělávání žáků se sluchovým postižením udála jedna

²² Liberec, Hrad Králové, České Budějovice, Plzeň, Praha – tři školy

²³ Ostrava-Poruba, Valašské Meziříčí, Olomouc, Brno, Ivančice, Kyjov

zásadní změna. „V uplynulých třiceti letech došlo k obrovskému technickému pokroku, který zcela zásadním způsobem změnil přístup k výchově, rehabilitaci a vzdělávacím potřebám dětí s vadou sluchu“ (Jungwirthová, 2015, s. 49). Integrace je ve většině případů individuální, může být i skupinová. V současnosti se, také v rámci novely školského zákona, stále častěji setkáváme s pojmem inkluzivní vzdělávání. To si klade za cíl obohatit všechny, kdo do vzdělávacího systému vstupují. I přesto, že se náš výklad může zdát příliš zjednodušený, lze obecně říci, že pro jiné žáky než nedoslýchavé, tedy pro žáky s těžšími vadami sluchu a s kombinovanými vadami, je vhodné zvolit speciální vzdělávání. V rámci něj se pak můžeme dále rozhodovat mezi vhodnými metodami výuky. Obvykle má každá škola svou metodu vzdělávání, kterou preferuje. Přístupy ve výuce dětí se sluchovým postižením popisujeme níže.

Třídy ve speciálních školách jsou tvořeny osmi, maximálně deseti žáky. Nazýváme je tzv. mikrotřídami. Vyučuje zde učitel se speciálněpedagogickou kvalifikací a surdopedickým zaměřením. Pedagog by měl vždy vědět, jak dítě slyší s kompenzační pomůckou – tedy, jaký je sluchový práh dítěte s touto pomůckou, neboť ji ve škole zpravidla používá (Jungwirthová, 2015). Ve třídách jsou maximálně využívány speciální pomůcky, nejčastěji vizuální, které jsou pro žáky s postižením sluchu mimořádně důležité. To potvrzuje i Jiaojiao Wu (2015): „*In fact, a typical deaf person's thought proces is more in terms of visual and logical concepts, not verbal and auditory concepts*“ (s. 89). Dále je ve výuce dodržována zásada individuálního přístupu. V poslední době se stala nepostradatelnou pomůckou škol počítačová technika a internet, jež slouží k získávání informací a ke komunikaci. Další neodmyslitelnou součástí výuky jsou hodiny individuální logopedické péče. Protože jsou pro žáky se sluchovým postižením zvláště důležité, staly se povinnou součástí jejich vzdělávacího plánu. Některé školy mohou mít na programu nepovinné hodiny komunikace ve znakovém jazyce. Z hlediska metod se můžeme setkat se třemi základními, s metodou bilingvní, orální a metodou totální komunikace. Každá škola, dokonce i každá třída může preferovat jinou metodu komunikace, která se jí zdá nejefektivnější vzhledem k okolnostem a ke konkrétním žákům (Doležalová, 2012; Janotová, Svobodová, 1998). Součástí škol jsou také „internáty rodinného typu, ve kterých mohou být žáci ze vzdálenějších míst od pondělí do pátku ubytováni a v malých skupinách se spolužáky a zkušenými vychovateli aktivně prožívat mimoškolní čas“ (Šedivá, 2006, s. 49).

System speciálního školství se řídí vzdělávacím programem pro základní školy

speciální. Žáci speciálních škol, které pracují podle běžných osnov vzdělávání, mají učivo prvních dvou let rozvržené do tří ročníků, docházka tak trvá o rok déle, než je standard. Současná školská legislativa České republiky prošla na podzim roku 2016 řadou změn, proto jí věnujme určitý prostor v tomto textu. V duchu započatého společného vzdělávání²⁴ vznikla novele školského zákona č. 82/2015 Sb., s účinností od 1. 9. 2016. Změny se týkají zejména speciálněpedagogické péče a objevují se v § 16. Vymezují: dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami, dále nově vzniklý systém podpůrných opatření, organizační zajištění podpory poradenských zařízení školy,²⁵ revizí²⁶, zpráv a doporučeními jimi vydávanými. Paragraf § 16 se v odstavci 7 zabývá žáky, dětmi a studenty se sluchovým postižením. Zákon zde umožňuje volit vhodný komunikační systém s ohledem na potřeby dítěte, žáka nebo studenta. „(...) *Žákům a studentům vzdělávaným v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tyto žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka*“ (§ 16, odst. 7). Speciální vzdělávání se dále řídí novou vyhláškou MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zmíněná vyhláška plně nahradila vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Prováděcí vyhláška č. 27/2016 Sb. se hlouběji zabývá plněním podpůrných opatření, které jsou pro školy novinkou. Vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních novelizovala vyhláška č. 197/2016 Sb. Vyhláška mj. stanovuje, jaké služby poskytuje speciálněpedagogické centrum žákům se sluchovým postižením, jejich zákonným zástupcům a školám.

1.3.2.1 Vzdělávací přístupy uplatňované v rámci primárního speciálního vzdělávání

Většinu historie vzdělávání žáků se sluchovým postižením převládala metoda orální komunikace. Postupem času se díky rozporuplným výsledkům žáků začalo o úspěšnosti této metody polemizovat, a okolo 60. let se začínají hledat nové metody výuky neslyšících jedinců. Hlavním cílem těchto snah bylo najít společný jazyk. „*Zjednodušeně*

²⁴ Inkluzivní vzdělávání

²⁵ § 16 a

²⁶ § 16 b

řečeno – učitel a žák si musí rozumět, musí sdílet jednotný komunikační kód“ (Krahulcová-Žatková, 1996, s. 26). V současném speciálním školství České republiky se zpravidla uplatňují tři základní metody komunikace se žáky²⁷, dá se však říct, že hledání nejvhodnější metody stále trvá. Zvláště velké dohady vzbuzuje otázka vzdělávání dětí s těžkou prelingvální poruchou sluchu. Problematika volby rozhodně není černobílá. Jak zmiňuje Pabian (2011, s. 13), „(...) ani jeden z přístupů není univerzálně lepší než druhý. Problém jazykového rozvoje neslyšících dětí je příliš složitý, aby se dal omezit pouze na volbu mezi mluvením a znakováním.“ Pro většinu dětí se sluchovým postižením platí určité opoždění jazykového vývoje. Toto opoždění nutí pedagogy, aby se zvláště v prvních ročnících zaměřovali na rozvoj komunikace jako takové, místo na získávání informací a dovedností. Z hlediska používání uvedených přístupů se každá škola poněkud liší, obecně je nejvíce zastoupena totální komunikace využívající více forem dorozumívání.²⁸ (Pabian, 2011; Langer In Valenta, 2014; Skákalová, 2014;) Podle odlišných a specifických nároků na komunikaci dělí Potměšil (2003, s. 73) děti se sluchovým postižením do několika skupin na ty, které 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.*

Jak uvádí více autorů (Langer In Valenta, 2014; Horáková, 2011; Krahulcová-Žatková, 1996) – u dětí, které mají určité využitelné zbytky sluchu, a zároveň jsou uživateli individuálních zesilovačů zvuku, tedy sluchadel či kochleárních implantátů, se užívají programy (systémy) orálního typu. Tyto metody nazýváme také jako orální komunikaci či orálně-auditivní přístup. Podstatou těchto metod je využívání zachovaných smyslů (zraku a hmatu) a rozvoj postiženého smyslu, tedy sluchu. Cílem je aktivní ovládnutí mluveného jazyka. Pro orální metody je typické odezírání a sluchový trénink, občas se připouští také používání přirozených gest a písma. Orální přístupy tak můžeme dělit na *čisté*, spočívající v systematické výstavbě jazyka, a na *volnější*, doplňované vizuálně-

²⁷ Tyto metody uvádíme podrobněji níže.

²⁸ Tvoří tak 88,9 %

motorickými komunikačními systémy.²⁹ Ve prospěch tohoto přístupu hovoří vzrůstající technické možnosti, které mají vliv na stále lepší výkonnost sluchadel, a tedy i lepší kompenzaci sluchové ztráty. Dalším pozitivním aspektem tohoto přístupu je umožnění snadnějšího začlenění člověka se sluchovým postižením do majoritní společnosti. V neposlední řadě se orální přístupy mohou pyšnit dlouho budovanou, propracovanou metodikou a řadou dobrých výsledků. Zdaleka ale není vše tak pozitivní, jak by se mohlo zdát. „*Nedostatkem orálních metod bylo a je hlavně jejich celoplošné a univerzální využívání*“ (Krahulcová-Žatková, 1996, s. 26).

Systém totální komunikace nazýváme v českém jazyce také přesnějším označením jako globální komunikaci. Tento přístup, jak už název napovídá, je charakteristický zejména poznáváním a využíváním všech dostupných komunikačních prostředků – manuálních, orálních i aurálních. Přitom se jedná o součinnost těchto jednotlivých forem komunikace, o systém otevřený a měnící se podle potřeb dítěte a podporující komunikační flexibilitu. Vybírat můžeme z následujících: hlasitá orální řeč, znakové jazyky, odezírání, reedukace sluchu, gestikulace a mimika, pantomima, prstová abeceda, pomocné artikulační znaky, písemná forma jazyka, systém Cued Speech, technické a didaktické programy. Charakter metody dále utváří zásada používání všech dostupných metod a maximální rozvoj využitelných zbytků sluchu. Typický je také požadavek využívání totální komunikace od nejútlejšího věku a ve všech stupních vzdělávání. Totální komunikace je v podstatě eklektickou filozofií komunikace. Za cíl si dává provést selekci a následnou kombinaci takových módů, které budou pro komunikaci žáka nejefektivnější. Žákovi tím zajišťuje bezproblémový přístup k informacím. Systém totální komunikace byl vytvořen převážně lidmi se sluchovým postižením, což je možné vnímat jako určitou nespokojenost s výsledky orálních přístupů. (Evans, 1982; Krahulcová-Žatková, 1996)

„*Pokud mluvíme o bilingvistu neslyšících, máme na mysli znalost a používání znakového jazyka a mluveného jazyka majoritní společnosti země, ve které žijí*“ (Jabůrek, 1998, s. 9). Předpokladem bilingvního vzdělávání je uznání znakového jazyka za jazyk rovnocenný k mluveným jazykům. V českých zemích se toto uznání uskutečnilo prostřednictvím zákona o právu na vzdělávání ve znakové řeči z roku 1990. Znakový

²⁹ Podrobněji lze orální metody dělit na: čisté orální monolingvální systémy, orální systémy doplňované vizuálně-motorickými znaky slovní podstaty a či systémy doplňované znaky neslovní podstaty (bimodální systémy)

jazyk je zároveň plnohodnotným jazykem, plní totiž všechny komunikační funkce.³⁰ Přestože psycholingvisté připouštějí pozitivní dopad dvojjazyčného vzdělávání, neslyšící mohou mít s osvojováním mluveného jazyka značné problémy. Děje se to kvůli nepřirozenému osvojování mluvených jazyků neslyšícími dětmi, jimž v tom brání nerozvinutá sluchová percepce. Ve prospěch této formy vzdělávání hovoří fakt, že znakový jazyk je přirozený prostředek komunikace neslyšících žáků, kteří si jeho prostřednictvím mohou osvojovat poznatky spontánně, a navíc uspokojovat své sociální a emocionální potřeby. Mluvený jazyk pak těmto žákům umožní zapojení do většinové společnosti a prolomení komunikačních bariér v rodinách.³¹

Vzdělávání jde ruku v ruce s výchovou. Výchova žáků se sluchovým postižením se řídí stejnými principy jako u žáků intaktních. Pro dítě se sluchovým postižením je však dvojnásobně důležité pochopit požadavky, které na ně kladou vychovávající. Výchova výrazně ovlivňuje jeho budoucnost a pomáhá mu nalézt své místo v životě. Je proto podstatné, bychom při výchově zřetelně určovali pevné hranice pro chování a jednání těchto dětí, zároveň jim dávali pocit přijetí, který velmi potřebují (Šedivá, 2006).

1.3.3 Sekundární a terciární vzdělávání sluchově postižených

Po absolvování základního vzdělávání stojí každý mladý člověk před volbou sekundárního vzdělávání a profesní orientace. Volba povolání je u studentů se sluchovým postižením do určité míry specifická. Tito studenti se musí, jak píše Doležalová (2012), ohlížet zvláště na svá zdravotní a komunikační specifika. „V současné době mohou žáci se sluchovým postižením vybírat z většího počtu škol, než tomu bylo dříve. Mohou navštěvovat střední odborná učiliště, odborná učiliště a střední školy pro sluchově postižené, které nabízejí širokou škálu možností pro pracovní zaměření“ (tamtéž, s. 81). Zmíníme alespoň příklady oborů středního vzdělávání vhodné pro studenty se sluchovým postižením. Co se týče oborů na středním odborném učilišti, nejčastěji se jedná o strojíňo mechaniku, dámskou krejčí, truhláře, kuchaře-číšníka, cukráře, elektrikáře, zahradníka, čalouníka, prodavačské nebo podlahářské práce. Obory na středních školách mohou být z oblasti ekonomiky, zubní techniky či pedagogiky. Maturitu pak studenti získají např. na středních školách pro sluchově postižené v Praze, v Hradci Králové, Brně nebo Valašském Meziříčí.

³⁰ Emocionální, sociální, kognitivní

³¹ 90% neslyšících dětí má slyšící rodiče

Terciární vzdělávání představuje pro studenty se sluchovým postižením velkou zátěž z hlediska získávání informací, která se děje převážně sluchovou cestou. Mezi faktory úspěšného absolvování studia řadíme např.: typ a stupeň sluchové vady, připravenost a ochotu učitelů vysoké školy, osvojené komunikační schopnosti studenta, jeho volbu studijního oboru a předpoklady pro něj. V rámci terciárního vzdělávání jsou studentům se specifickými potřebami poskytovány služby obecného a speciálního charakteru. Služby obecného typu jsou společné všem studentům se specifickými vzdělávacími potřebami, jako jsou: zapůjčování pomůcek, prodloužené trvání zkoušek, poradenství atd. Studentům se sluchovým postižením se poskytují služby zaměřené na odstranění komunikačních bariér a handicapu. Uvedme např.: tlumočení, simultánní přepis, zapisování poznámek a práce s textem. Tyto služby jsou na základě platné legislativy³² nabízeny zdarma, a zpravidla se konají v rámci servisních a poradenských center českých vysokých škol. V Brně roku 2000 vzniklo *Teresiás – Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky*. Při olomoucké Univerzitě Palackého existuje *Centrum podpory studentů se specifickými potřebami*. Cílem jeho služeb je vyrovnání studijních příležitostí. Funguje od roku 1996 (Langer, 2014). V současné době lze studovat také obory zaměřené výlučně na neslyšící. Jsou to: obor *Čeština v komunikaci neslyšících* na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy a *Výchovná dramatika pro neslyšící* na Divadelní fakultě Janáčkovy Akademie múzických umění v Brně. Oba obory lze v současnosti studovat v bakalářském i magisterském studijním programu.

³² Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob

2 Hudba, rytmus a jeho souvislost se sluchovým postižením

Z pohledu intaktní společnosti se zdá být spojení hudby a existence sluchové vady ještě stále jako nesmyslné. To, že fenomén hudby v sobě nezahrnuje pouze složku melodie a harmonie, ale také složku rytmu, jež lidé se sluchovým postižením dokáží velmi dobře vnímat i produkovat, se pokusíme nastínit a přiblížit v této kapitole.

Slovo rytmus má svůj původ v řeckém *rhythmos*, což znamená pořádek, rytmus, pravidelnost, takt. Obecně lze o rytmu říci, že jeho typickým znakem je střídání fází určitého děje (Králová, 2015). Pokud se zatím nebudeme omezovat pouze na hudební vnímání rytmu, můžeme se rytmickými ději inspirovat např. v mnoha přírodních jevech. Rytmické je střídání ročních období, dne a noci, přílivu a odlivu. Pravidelnost spatřujeme také v organismu člověka, a to jak na somatické, tak na psychické úrovni. Co se fyziologických aktivit těla týče, rytmus zasahuje dech, tep srdce, chůzi, ale také spánkové a energetické cykly, cykly příjmu potravy nebo koncentrace pozornosti. Rytmus tvoří základ neuronální aktivity člověka. Také psychická složka osobnosti se může projevovat rytmicky, v chování a prožívání, které se opakuje, a vytváří lidské návyky. Obecně tedy platí, že všichni lidé mají vlastní, biologický rytmus tvořený fyzickými a psychickými vlastnostmi jedince a jeho organismu (Kantor, Lipský, Weber; 2009). Rytmus je jedním ze základních projevů živých organismů a po celý život nás určitým způsobem obklopuje. „Lze tedy říci, že patří k běžnému životu a je dítěti vrozený.“ (Zelinková, 2001, s. 83) V předkládané práci se na problematiku rytmu zaměříme zejména z hudebního hlediska. Zabývat se budeme také souvislostí rytmu a mluvní produkce jedinců se sluchovým postižením.

2.1 Mluvní produkce lidí se sluchovým postižením a její souvislost s rytmem

Artikulovaná řeč u jedinců se sluchovým postižením je natolik specifickou oblastí, že se jí věnuje samostatný obor zvaný surdologopedie.³³ Při výstavbě aktivní mluvené produkce jsou přitom důležitou součástí modulační faktory řeči, které úzce souvisí s rytmem.

2.1.1 Charakteristika mluvní produkce dětí se sluchovým postižením a možnosti její terapie v souvislosti s rytmem

Ontogeneze orální řeči u dětí se sluchovým postižením bývá často definována jako opožděná, v případě ohluchnutí jako přerušená, a v případě neslyšících dětí jako omezená. Výraznou roli při hodnocení vývoje řeči tedy hraje typ a stupeň sluchového postižení. Dalším významným faktorem je také věk, ve kterém k postižení došlo. Děti se sluchovým postižením si zpravidla osvojují řeč přirozeným způsobem, tedy prostřednictvím sluchu. Neslyšící děti mají tuto možnost pouze v případě ideálního časného diagnostikování hluchoty a jejího správného podchycení, nejlépe prostřednictvím kochleárního implantátu. S přihlédnutím na množství typů a stupňů sluchových vad se v následující charakteristice zaměříme zvláště na děti s vrozeným sluchovým postižením. Uvedeme si jednotlivé jazykové roviny a jejich narušení.

Lexikálně sémantická rovina

V důsledku narušení sluchového vnímání probíhá výstavba pojmů u dětí se sluchovým postižením odlišně a obtížněji, než u dětí intaktních. Pojmy chápou (zejména zpočátku) velmi zúženě nebo naopak široce, což je způsobeno odlišným myšlením, které se často rozvíjí na základě působení mimicko-gestikulačních prostředků komunikace. Představu o pojmech je proto třeba systematicky upřesňovat od nejútlejšího věku. Potíže činí těmto dětem také chápání a používání abstraktních slov, nadřazených pojmů a přenesených významů. Z kvantitativního hlediska je pro nás důležitá aktivní slovní zásoba, která se od normy často výrazně liší.³⁴ Typické je nadměrné užívání podstatných jmen, minimální

³³ Lechta tímto termínem označuje logopedickou péči o osoby se sluchovým postižením.

³⁴ Podle výzkumu Matušky (1985, 1988) dosahovalo šedesát šesti až sedmiletých nedoslýchavých dětí průměrné aktivní slovní zásoby 24 slov.

užívání příslovci a částic. „*Pokud jde o nedoslýchavé děti, čím těžší je ztráta sluchu, tím více se z lexikálně-sémantického hlediska přibližují k neslyšícím, lehce nedoslýchaví zase k normě.*“ (Lechta, 2011, s. 147) Stejný princip platí i u ostatních jazykových rovin.

Morfologicko-syntaktická rovina

Neslyšícím dětem, uživatelům českého znakového jazyka, činí syntax českého jazyka, zejména kvůli odlišné gramatice těchto dvou jazykových systémů, poměrně velké potíže. Snížené je i morfologické uvědomění, kvůli kterému dochází k nesprávnému chápání a tvoření vět. To vše vede k tomu, že tyto děti neumí rozlišit slovní druhy, mají problémy s časováním, skloňováním a určováním rodů. Typické je pro ně pouhé hromadění slov. Děti s nedoslýchavostí se v morfologicko-syntaktické rovině orientují lépe než děti neslyšící. Opět záleží na typu a stupni postižení. V případě těžké nedoslýchavosti hovoří Seeman (In Lechta, 2011) o *telegraficky stručné řeči*, kdy děti jednoduše řadí slova vedle sebe bez správného skloňování. Děti s převodovou nedoslýchavostí naopak špatně vnímají nepřízvučné slabiky na konci slov, což se také projeví v syntaxi daného jazyka.

Foneticko-fonologická rovina

Narušení foneticko-fonologické jazykové roviny je často velmi nápadné a zjevné, patří dokonce mezi nejtypičtější znaky narušeného vývoje řeči u dětí se sluchovým postižením. Negativní vliv sluchového postižení na tuto oblast je patrný již v období napodobujícího žvatlání, kdy u dětí se sluchovým postižením dochází ke změně charakteru žvatlání. V důsledku narušeného sluchového vnímání, častému nedostatku auditivně-verbální stimulace a snížení či absence zpětné sluchové kontroly se výslovnost realizuje namáhavě, s přehnanou silou a jeví se vždy jako narušená. Rozvíjením této jazykové roviny se ve školách pro sluchově postižené zabývá *individuální logopedická péče*, kterou zpravidla realizují speciální pedagogové s aprobační logopedie-surdopedie. I přes zajištění této péče má charakter výslovnosti u jedinců se sluchovým postižením své typické znaky, které přetrvávají v průběhu povinné školní docházky a realizují se jako přehnaná a namáhavá artikulace, prodloužená artikulační doba jednotlivých hlásek, nebo vkládání nepatřičných zvuků do spontánní řeči.

Pragmatická jazyková rovina

Odlišný způsob komunikace nebo typické narušení kvality řeči má negativní dopad také na pragmatickou jazykovou rovinu. V případě preferování znakového jazyka se neslyšící jedinci stávají vysoce nápadnou minoritou v jinak komunikačně odlišné majoritní společnosti. Lidé se sluchovým postižením preferující artikulovanou řeč mohou mít problémy s navazováním komunikace s většinovou společností.

Terapie související s hudbou a rytmem

V tradičních terapiích se s rytmem setkáme v rámci sluchové složky, kde se nacvičuje sluchová diferenciací hlásek, slabik, slov, vět a rytmu slov. Moderní terapie zde z hlediska rytmu zastupuje polysenzorická *verbotonální metoda*. Tato metoda si klade za cíl rozvíjet rytmus, intonaci, artikulaci, poslech a orální řeč.

2.1.2 Rytmus jako součást mluvní produkce

Za modulační faktory řeči považujeme tempo, rytmus, dynamiku a zejména melodii řeči. Je dokázáno, že deformace uvedených faktorů snižuje srozumitelnost řeči ³⁵více než narušení artikulace. (Sovák 1978; Škodová, 2003) Mezi příčinami deformace modulačních faktorů se přitom uvádí snížená schopnost až nemožnost sluchové kontroly a nedostatek mluvního vzoru. Z uvedeného vyplývá, že slyšící děti mohou modulační faktory řeči vytvářet bez problémů právě pomocí nenarušeného sluchového vnímání. U dětí se sluchovým postižením je však musíme cíleně rozvíjet a nacvičovat. Přitom využíváme všech dostupných kompenzačních činitelů a technických prostředků. „V proudu plynulého mluvení nerealizujeme hlásky jenom jejich mechanickým spojováním do mluvních taktů, ale současně jejich řady modulujeme – upravujeme. (...) Změny intenzity se projevují jako přízvuk, změny základního tónu jako melodie řeči (intonace), modulace časová je tempo nebo rytmus řeči“ (Krahulcová-Žatková, 1996, s. 67). Nevýhodou je, že modulační faktory řeči nelze zachovaným, tedy zrakovým analyzátořem odezírat a následně napodobovat. To však neplatí u rytmu, čehož můžeme velmi dobře využít. Osvaldová (2016, s. 225) uvádí: „Rytmus patří k základnému zvukovému materiálu ve výstavbě řeči, spolu s ostatními modulačními faktory.“ Pulda (1999) také poukazuje na význam ve vnímání rytmu, ale také přízvuku a dynamiky.

³⁵ Zejména v případě těžkého sluchového postižení

Rozeznávání rytmu a důrazu shledává jako zásadní pro pochopení smyslu mluveného slova či čteného textu, a zmiňuje podceňování této oblasti rodiči i učiteli. Dítěti se sluchovým postižením (zvláště těžkého stupně) je přitom důležité poskytnout dostatek cvičení k tomu, aby se naučilo soustředit na rytmus a přízvuk slov. Cvičení by měla probíhat bez současného odezírání. K tomu lze využít i metody LRS³⁶ I. Ewingové. Dítě tak vlastně učíme tomu, že „*věty mají určité charakteristické časové, rytmické a přízvukové znaky.*“ (tamtéž, s. 62) Viskupová (1972) v souladu s uvedeným upozorňuje na vhodnost procvičování rytmů nejprve prostřednictvím rytmu mluveného slova – jednotlivých slov, vět, rozpočítadel, veršů a říkadel. Řadu her, které spojují rytmus s řečí, a tak vhodně i zábavně rytmus slov a vět procvičují, uvádí např. Šimanovský (2007). Se slovy jako rytmickými celky zábavně pracuje také D'Andrea (1996). Rytmus má řadu pozitivních vlastností. V souvislosti s orální řečí nás zajímá zejména to, že napodobuje pevnou stavbu říkadel, jak uvádí Martineau (2008).

Lechta (2011) a Osvaldová (2016) zmiňují souvislost mluvní produkce s vývojem motoriky. Dle Osvaldové se souvislost rytmu a řeči projevuje na bázi fyziologické a výrazové. Výrazová složka je zřejmá z gestikulace a neverbální komunikace. Fyziologická báze se u dětí se sluchovým postižením projevuje v rámci základních biologických rytmů, které mohou napomáhat ve výstavbě rytmu řeči, rytmu motoriky a kultivovaného pohybu. Podle uznávaného logopeda Viktora Lechty umožňuje dětem poloha, kdy mají hlavu i trup ve vertikální pozici snadnější manipulaci s mluvidly. Souvislost řeči a rytmu podle uznávaného slovenského logopeda Viktora Lechty umožňuje dětem poloha, kdy mají hlavu i trup vertikální pozici snadnější manipulaci s mluvidly. Motoriku a řeč propojuje právě rytmus. Dítě má radost z rytmických pohybů, jak zmiňuje Becker (Becker, K. P., Becker, R., 1983 cit. dle Lechta, 2011), doprovází jimi také žvatlání. „*To vše má nesmírný význam pro rozvoj artikulace*“ (tamtéž, s. 20).

Práce se slabikou jako základní jednotkou řeči je velmi významná u všech dětí bez rozdílu. U dětí se sluchovým postižením se tento význam ještě znásobuje. V důsledku narušeného sluchového vnímání a nedostatečné zpětné sluchové vazby je vhodné vnímání délky slabik cíleně procvičovat. Slabiky se objevují v dětských říkadlech a písních. Lidský mozek je zpracovává, stejně jako lidskou řeč, levou hemisférou. Pro školní věk je zvláště důležité dělení slov na slabiky, které napomáhá dnes hojně rozšířené,

³⁶ Listening, reading and speaking, tj. naslouchání, čten a mluvení

analyticko-syntetické metodě čtení. Jedním ze způsobů, jak správné slabikování cvičit, je podle Zelinkové (2008, s. 78) „*dělení slov na slabiky v říkadlech, písničkách, vytleskávání slabik; grafické znázorňování slabik.*“ Důležitá je podle Matějčka (1995) také správná výslovnost i pravopisné označování délky hlásek, protože právě délka je velmi častou nositelkou významu v českém jazyce. Správná výslovnost délky hlásek má jistou souvislost se schopností reprodukce zvukových rytmických struktur. Matějček používal k nápravě těchto chyb v reprodukci rytmizovaných struktur, které se velmi často vyskytovaly u dětí se specifickou asimilací či artikulační neobratností, pomůcky zvané *bzučák*. Bzučák je dodnes využíván při diagnostice sluchové analýzy v poradnách a dalších zařízeních. Práce s ním napomáhá zapamatovat si slabičný rytmus kromě sluchové cesty např. také cestou zrakovou,³⁷ což je pro děti se sluchovým postižením zvláště přínosné. „*Poněvadž aparát je opatřen žárovičkou (sic!), který se rozsvěcuje spolu se zvukem, sleduje dítě časové rozložení slova několika analyzátoři: sluchem, zrakem, hmatem a kinesteticky (tlačítko) i artikulačně (vlastní výslovností).*“ (Matějček, 1995, s. 205) Zmíněné souvisí také s fonemickým a fonologickým uvědoměním. Fonemické uvědomění znamená chápat, že slova a slabiky jsou tvořeny zvuky řeči. Tyto zvuky se manifestují prostřednictvím písmen. Fonologické uvědomování souvisí s uměním hrát si s jazykovými prostředky, zahrnujeme zde např. již zmíněné rýmování, kterému se věnujeme také v praktické části práce. (Zelinková, 2008)

2.2 Rytmus jako hudebně výrazový prostředek

Rytmus řadíme společně s melodií a harmonií mezi základní hudebně-výrazové prostředky. F. Sedlák a H. Váňová (2013, s. 137) jej definují takto: „*základní výrazový prostředek, který organizuje hudbu v čase. Způsob strukturace hudebního času závisí na jednotlivých složkách rytmu, kterými jsou: puls, metrum délky tónů, pohyb a tempo. Tyto složky jsou navzájem propojené, stejně jako samotný rytmus ve smyslu časové organizace je neoddělitelný od zvukové stránky hudby.*“ Rytmus v zásadě dělí čas v hudbě³⁸, střídá tóny různých délek, a je doslova založen na jejich kontrastu. Charakteristické je pro něj i střídání přízvučných a nepřízvučných dob.³⁹ Rytmus v sobě zahrnuje další dvě složky,

³⁷ Pomůcka obsahuje i světelnou diodu, které svítí po dobu stisknutí tlačítka

³⁸ Hudba samotná bývá zařazována mezi umění časová.

³⁹ Doba je základní časová jednotka hudby. Může být přízvučná – vyniká, nebo nepřízvučná – lehká, dochází ke zdvihu.

kterými jsou metrum a tempo. Bez udané rychlosti neboli tempa, nenabývá rytmus opravdového smyslu. Definujeme jej jako složku v hudbě, která určuje rychlost, s jakou se střídají časové jednotky hudby. Tempo se obvykle udává v dobách za minutu, jak tzv. *beats per minute* (pbm). Konkrétní tempová označení jsou známa také pod italským názvoslovím. Uvedme např. *largo*⁴⁰, *adagio*⁴¹, *andante*⁴², *moderato*⁴³, *allegro*⁴⁴ a *presto*⁴⁵. Čím je tempo rychlejší, tím kratší jsou časové úseky taktové doby. Druhou složkou rytmu je metrum. To jsme schopni cítit jako střídání stejně dlouhých přízvučných a nepřízvučných dob. Podle toho dělíme metrum na dvoudobé, třídobé, čtyřdobé atd. V souvislosti s rytmem rozlišujeme *základní* a *vyšší rytmickou hodnotu*. Díky základní rytmické hodnotě známe i počet dob v konkrétním taktu,⁴⁶ tyto hodnoty totiž připadají na jednu dobu v taktu. Vyšší rytmické hodnoty mají své hodnoty delší než je počet dob, jejich zápis je v souvislosti s pravidly hudebního pravopisu složitější. Skupinu rytmických hodnot nazýváme *rytmickým útvarem*. Rytmický útvar chápeme také jako *drobný rytmický celek*. Shodné rytmické celky se ve skladbě či písni vícekrát opakují.

Již zmínění autoři (Sedlák, Váňová) upozorňují na časté zaměňování pojmů rytmické cítění a hudební rytmus. Rytmické cítění neboli smysl pro rytmus chápou jako hudební schopnost, jejíž podstata je poměrně složitá. Prožívání hudebního rytmu se děje díky hudebně sluchovým schopnostem, ale také díky jiným složkám, jako je např. motorika. Smysl pro rytmus tak postihuje hudební rytmus v širších souvislostech. Šváblová (1977, s. 5), autorka poněkud starší literatury, definuje smysl pro hudební rytmus jako „*schopnost aktivně prožívat pohyb hudby, cítit jeho emocionální výraznost a přesně hudební rytmus reprodukovat.*“ Kofroň (2000) definuje smysl pro rytmus jako smysl pro délku tónů. Uvádí také, že hudební vlohy se dají rozvíjet, nejlépe prostřednictvím aktivní produkce hudby. Poněkud odlišně definuje smysl pro rytmus Martineau (2008). Zastává názor, že pokud se setkáme se složitějšími rytmy, dovedeme se v nich zorientovat díky nalezení základní struktury, která se vždy dělí dvěma či třemi. Grigová (1998) však charakterizuje složitější rytmy jako ty, které vybočují z pravidelného metra a schématu taktu. Nejsložitější rytmy, pod kterými si můžeme představit velmi

⁴⁰ 40 pbm

⁴¹ 60 pbm

⁴² 76 pbm

⁴³ 108 pbm

⁴⁴ 120 pbm

⁴⁵ 168 pbm

⁴⁶ Takt je přehledný kratší časový úsek písni či skladby, v němž dochází ke střídání přízvučných a nepřízvučných stejně dlouhých dob. Označujeme je taktovou čarou.

nepravidelné dělení, trvalé synkopy⁴⁷, polyrytmy⁴⁸ a rubata⁴⁹, už bychom zřejmě vnímali poněkud namáhavěji.

2.2.1 Vnímání rytmu jedinci se sluchovým postižením

„*Vnimanie rytmu je sprostredkované prostrednictvím sluchovej, zrakovej, taktilnej, pohybovej a vibracnej stimulácie.*“ (Osvaldová, 2015, s. 226) Podle Králové (2015) rytmus okamžitě působí na somatickou i psychickou stránku člověka. To potvrzuje také Mátejová a Mašura (1992). Rytmus může mít vliv stimulační, uklidňující, harmonizující či naopak rozladňující, negativní, který je ve výchovně-vzdělávacím procesu nežádoucí.⁵⁰ Dle Veroniky a Andrey, žen se sluchovým postižením, které pohybově doprovází hudební skupinu Cava (Televizní klub neslyšících, 2014) hudbu lépe vnímají lidé s lehkým sluchovým postižením, kteří ji dokonce mohou slyšet. Lidé s těžším sluchovým postižením ji mohou vnímat v případě, že hraje velmi nahlas. Hudbu a její rytmus slyší, a navíc cítí její vibrace. „*I kdybych neměla sluchadla, tak určitě bych cítila rytmus*“, říká jedna z umělekyn se sluchovým postižením (tamtéž, 3:55) Umělecký vedoucí a zakladatel *Pantomimy S. I.*⁵¹, Jindřich Zemánek, se zmiňuje o svém záměru natáčet hudbu proto, aby ji neslyšící lidé mohli alespoň částečně vnímat, a to zejména prostřednictvím rytmu. Neslyšící lidé podle něj vnímají hudbu jako orientační záležitost, řídí se zejména vibracemi, které cítí na těle. „*Především se jedná o hrudní kost, která je dutá, kde se vnímají těžké doby, basové rytmy (...)*“ (tamtéž, 11:08) Shodně uvádíme zkušenost ohluchlé slavné hráčky na perkuse, Evelyn Glennie, která zvuky nízkého charakteru rozpoznává podle vibrací v nohách a chodidlech, zvuky vysokého charakteru pak cítí v oblasti hrudního koše, krku a tváře. (Osvaldová, 2016) Vcelku rozšířeným způsobem, jak mohou neslyšící lidé vnímat hudbu, či alespoň její výrazové prostředky, je společné bubnování nejrůznějšího typu. Společným bubnováním lidí se sluchovým postižením se zabývá např. skupina *Tiché rytmy* v rámci občanského sdružení *Muzikohraní* v Ostravě či seskupení *Spálený sušenky*, jejichž projekty spojují intaktní společnost s lidmi

⁴⁷ Výrazné rytmické útvary vzniklé nepravidelným dělením.

⁴⁸ Současné znění několika odlišných rytmů.

⁴⁹ Uvolněný rytmus, na taktu nezávislý. Rytmickým hodnotám přisuzuje konkrétní délku interpret podle svého cítění a vkusu.

⁵⁰ Za nežádoucí rytmy považujeme např. hlasité, monotónní rytmy.

⁵¹ Ostravský spolek neslyšících mimů, působí od roku 1981. Přínosná jsou jejich inscenace, ale také práce s dětmi a mládeží se sluchovým postižením.

se sluchovým postižením a hluchoslepotou.⁵² „*U lidí neslyšících je velký potenciál, protože mají výborný komunikační kanál oční, ten pohybový. A ten rytmus cítí dobře. Protože srdce jim tepe, mají dech, takže ten kontakt s tím rytmem tam je od počátku. (sic!)*“ (Plecháčková, 21:05) Bubny mají tu pozitivní vlastnost, že skrze ně cítí neslyšící velmi dobře vibrace. To potvrzuje Vágnerová (2014), když uvádí, že se sluchové centrum neslyšících lidí přizpůsobuje a zpracovává jiné podněty – zrakové a vibračně-dotekové. Podle Nazajkinského (cit. dle Mátejová, Mašura; 1992) je vnímání hudebního rytmu založené na tzv. sluchově-motorickém aparátu, jehož síť svalových a pohybových zakončení se dovede naladit na různé rytmické frekvence. Využití motoriky s cílem vnímat rytmus je proto naprosto oprávněné. Sluchové vnímání závisí u lidí se sluchovým postižením také na typu kompenzační pomůcky, kterou používají. Darrow (cit. dle Schmidtová, 2016) uvádí vlivy jednotlivých stupňů sluchové ztráty na komunikaci. Zaměřuje se také na souvislost s hudbou. Lidé s lehkou sluchovou ztrátou tak mohou mít pouze malé nebo žádné potíže s posloucháním hudby. Často u nich dochází ke špatnému pochopení textu písně. Lidé s mírnou ztrátou sluchu (41 – 55 dB) podle Darrowa potřebují text v papírové podobě, aby mohli slova písně sledovat souběžně se zpěvem. Lidé se středním sluchovým postižením (56 – 70 dB) potřebují ke vnímání hudby perkuse a zvukově níže položené hudební nástroje, zatímco lidé s těžkým postižením sluchu (71 90 dB) vyžadují bubny a nízko položené dechové nástroje. Lidé s hlubokou ztrátou sluchu (91 dB a více) vyžadují v hudbě důraz na rytmické prvky. Konkrétní zkušenost s vnímáním a budováním rytmu v rámci edukace žáků s postižením sluchu uvádí Marler (2013): „(...) *schools offering music to deaf students start most students with understanding about how to keep a steady beat. Once that concept is understood, the next step is rhythmic training, and from there they advance to notation, tempo markings, and dynamic structure.*”⁵³

⁵² Projekt nese název Rytmus jako most mezi dvěma světy.

⁵³ Školy zprostředkovávají hudbu neslyšícím studentům nejprve skrze pochopení toho, jak udržet stabilní rytmus. V momentě, kdy to pochopí, přichází na řadu rytmická cvičení. Poté se přistoupí k zápisu

2.3 Rytmus ve výchovně-vzdělávacím procesu

„Rytmus mohou vnímat i neslyšící a reprodukce rytmu jako aktivní činnost se dá rozvíjet i u těchto jedinců.“ (Sovák, 1987, s. 110)

Rytmus se u žáků se sluchovým postižením zpravidla využívá v předmětu nazvaném jako hudebně-dramatická výchova. Cílem této výchovy je působit edukačně skrze hudbu. Prvním iniciátorem hudebně-pohybové, neboli rytmicko-hudební výchovy, jak uvádí Leonhardt (1999), byl bezesporu Emil Jacques Dalcroze. Králová (2015) zastává názor, že i když hudební edukace primárně nepůsobí terapeuticky, její přesah do oblasti muzikoterapie je značný. V Rámcovém vzdělávacím programu České republiky pro speciální školy (2008) je pod náplní předmětu hudební výchova uvedena i práce s rytmem. Tyto rytmické činnosti jsou shrnuty pod *vokální a instrumentální činnosti*. Rytmus mají děti s postižením pochopit podle koordinace motorické, zrakové i sluchové. Dále se zde píše o hře na tělo, spojení rytmu a pohybu, a hře na jednoduché hudební nástroje. Základní školy pro sluchově postižené si uvedený Rámcový vzdělávací program uzpůsobily v rámci školních vzdělávacích programů. Změny, které v osnově učiva hudební výchovy v případě žáků se sluchovým postižením proběhly, jsou patrné již z názvu předmětu. Na základních školách pro sluchově postižené zpravidla najdeme předmět zvaný jako hudebně-dramatická výchova. Školy tak rozvíjejí kreativní potenciál svých žáků i v oblasti dramatické výchovy. Práce s hudebním rytmem je napříč osnovou výuky předmětu hojně zastoupena. Osvaldová (2016) zmiňuje základní principy, ze kterých by měla rytmicko-pohybová výchova u naší cílové skupiny vycházet. Jsou jimi vzbuzování sluchové pozornosti, vytváření představ mezi zvukem a výkonem, a realizace rytmických pohybů podle zvukového podnětu.

Co se reprodukce rytmu týče, podle Zelinkové (2001) existuje více způsobů, jak rytmus reprodukovat. Můžeme rytmizovat slyšené či viděné rytmické struktury, můžeme hledat slova odpovídající dané rytmické struktuře či vnímaný rytmus koordinovat s pohybovým vyjádřením. U žáků se sluchovým postižením lze v zásadě používat totožné rytmické činnosti jako u dětí slyšících. Musíme však dbát na pozvolný proces osvojování těchto rytmizačních dovedností a postupovat od nejjednodušších cvičení po těžší. Podle stupně sluchového postižení také volíme vhodný zápis (grafické znázornění) rytmických hodnot, který se ve většině případů musí žákům přizpůsobit. S jedním ze způsobů grafického znázornění rytmu pracuje např. D'Andrea (1998) formou

zaznačení slabičných délek.

Rytmus bývá v našich podmínkách velmi často rozvíjen také v rámci jazykové výchovy. „*Rytmičká a sluchová výchova je organickou součástí komplexu jazykové výchovy sluchově postiženého dítěte.*“ (Sovák, 1987, s. 110) Vymlátilová (In Škodová, Jedlička 2003) uvádí jako jeden z pozitivních faktorů v rehabilitaci sluchu i řeči právě cit pro rytmus a melodii řeči. Autorka je spřízněná se zpěvem, tleskáním do rytmu, tančením, rytmičkými cvičeními a s využíváním hudebních nástrojů. Ve prospěch rytmu hovoří i výsledky výzkumu Julie Novak (2007), která uvádí, že rytmičká cvičení byla u dětí neslyšících a dětí s postižením sluchu podstatně efektivnější než cvičení melodická.

Důležitou součástí hudební výchovy dětí se sluchovým postižením je také pohybová činnost. „*Pohybová interpretace hudebních struktur a hudebního obsahu je těsněji vázána na hudební materiál a jeho obsahové sdělení. Tím sice poskytuje konkrétnější látku pro pohybovou expresi, avšak silněji akcentuje úsilí o správnost.*“ (Stiborová, 2006, s. 60) Pohyb má řadu vlastností, které lze velmi dobře využít při realizaci výchovně-vzdělávacího procesu jak u slyšících, tak neslyšících jedinců. Za hlavní považujeme rozvoj kreativity a podporu správnosti hudebního projevu. Pohybu využíváme také při hře na tělo, která dokáže velmi dobře pomoci v zafixování správných rytmičkových vzorců, zvláště pak k citu pro první, tedy těžkou dobu. „*Vnímání zvuků se zvláště u neslyšících úzce váže na pohyb, protože zvuk je vyvolán pohybem*“, podporuje právě uvedené Sovák (1987, s. 110). Pohyb a zvuk tedy spolu úzce souvisejí a je třeba, abychom děti vedli k pohybům produkující zvuky, nejlépe ke hře na tělo. Uvedené podporují ve svých publikacích také další autoři, např. Osvaldová (2016) a Králová (2015). Hru na tělo, tzv. body percussion lze realizovat několika způsoby. Velmi přehledně a názorně je popisuje např. Jenčková (2002) v publikaci zabývající se dvěma hlavními tématy – hudbou a pohybem. Obdobně se tématem zabývá také Viskupová, autorka o něco starší literatury (1989). Neopomeňme také novější monografii Kulhánkové (2010). Ačkoli se tyto publikace prvotně nezabývají dětmi se sluchovým postižením, lze jejich obsah vhodně využít (s občasnými modifikacemi) i u naší cílové skupiny. Primárně se žáky s postižením sluchu zabývají publikace Králové (2015) a Osvaldové (2016), které rozebírají teoretický rámec hudební edukace u těchto žáků, a dále uvádí i praktické příklady pro edukační působení v této oblasti. Konkrétním návrhem využití rytmu u dětí se sluchovým postižením se zabýváme v praktické části práce.

3 Ověřování vytvořených materiálů

V průběhu ověřování pracovních listů pro žáky s různým typem a druhem sluchového postižení byl dodržován princip důvěrnosti. Proto všechny subjekty šetření uvádíme pod pseudonymy vybraných písmen z abecedy.

3.1 Stanovení cílů a výzkumných otázek

Hlavním cílem je sestavení pracovních listů zaměřených na rozvíjení rytmu u žáků se sluchovým postižením, a jejich následné ověření na základních školách pro tyto žáky.

Stanovili jsme si následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Jsou navržené pracovní listy a jejich jednotlivá cvičení vhodně sestavené? Jsou přiměřené náročné a rozvíjí to, co mají?

Výzkumná otázka č. 2: Jsou žáci se sluchovým postižením schopni pochopit rytmus jako pravidelné střídání dlouhých a krátkých dob na základě dlouhých a krátkých slabik ve slově? Jsou schopni předkládané rytmy správně reprodukovat?

Za dílčí cíle výzkumu považujeme následující:

Dílčí cíl 1: Zjistit vhodnost jednotlivých typů cvičení obsažených v pracovních listech na základě jejich ověřování.

Dílčí cíl 2: Zjistit schopnost rytmicity u žáků se sluchovým postižením primárního vzdělávání. Pod schopností rytmicity zahrnujeme pochopení rytmu jako pravidelné střídání dlouhých a krátkých dob, schopnost opakovat, a posléze samostatně či ve skupinách reprodukovat předložené rytmické struktury.

Mezi použité metody ověřování řadíme: zúčastněné pozorování, polostrukturovaný rozhovor, analýzu dokumentů a přímou práci, konkrétně se žáky s různými typy a stupni sluchového postižení.

3.2 Popis výzkumných terénů

Do procesu ověřování materiálů byly zahrnuty celkem tři základní školy pro sluchově postižené v České republice. Z důvodu zachování anonymity tyto školy označujeme písmenem A, B a C. Každá z uvedených škol upřednostňovala jinou vedoucí metodu výuky a komunikace. Na základě této skutečnosti jsme přizpůsobovali vedoucí způsob komunikace.

3.2.1 Výzkumný terén A

Výzkumný terén A byl charakteristický vřelým přístupem a zájmem o naše výzkumné šetření. Základní škola A používala především systém bilingválního vzdělávání. Při šetření jsme ke komunikaci využívali zejména český znakový jazyk. Pracovní listy jsme zde ověřovali v rámci odpoledního kroužku. Samotný prostor, kde jsme prováděli výzkum, byl nejvhodnější ze všech tří provedených šetření. K dispozici jsme měli sál se zrcadlem a vibrační podlahu. Žáci tento prostor využívali k hudebním a k pohybovým činnostem, zejména k tanci na hudbu. K dispozici zde byly pro tento účel velké reprobedny. Podle vyučující je zde žákům často pouštěna rytmická hudba s výraznými basovými nástroji, která podporuje orientaci v rytmické struktuře písně.

3.2.2 Výzkumný terén B

Výzkumný terén B upřednostňoval orální systém komunikace. V průběhu šetření jsme proto užívali mluvený český jazyk. Pracovní listy jsme zadávali v rámci dopolední výuky. K dispozici jsme měli prostory třídy, kde probíhala výuka výzkumného souboru B. Každý žák měl svou lavici a dostatečný prostor kolem sebe. Lavice byly seřazeny do dvou půlkruhů za sebou. Třída byla dobře osvětlená, což mělo dobrý vliv na odezírání. Výzkumu se účastnila třídní učitelka a asistent pedagoga. Vedení školy projevilo o naše výzkumné šetření zájem.

3.2.3 Výzkumný terén C

Výzkumný terén C upřednostňoval metodu totální komunikace. Šetření jsme zde uskutečnili, stejně jako u výzkumného terénu A, v rámci odpoledních aktivit. Tentokrát se však nejednalo o aktivity v rámci pohybu spojeného s hudbou, ale o využití času, který

výzkumný soubor C trávil v družině. Ověřování pracovních listů probíhalo v jednom z prostorů určených pro odpolední aktivity žáků. Místnost měla dobré světelné a akustické podmínky. Účastníci šetření seděli kolem oválného stolu, tudíž na sebe všichni dobře viděli. Vychovatelky žáky vhodnými metodami motivovaly při plnění zadávaných úkolů a cvičení.

3.3 Charakteristika výzkumných souborů

Vždy se jednalo o skupiny žáků od třetí do šesté třídy na primárním stupni vzdělávání s různými typy a stupni sluchového postižení. Skupiny byly o rozsahu minimálně pěti, maximálně deseti žáků. Kvůli ochraně osobních údajů zde nespojujeme specifika průběhu ověřování, výsledky ověřování, typu a stupně postižení žáků s jejich konkrétními jmény.

3.3.1 Výzkumný soubor A

Žáků ve výzkumném souboru A bylo celkem deset. Zastoupena byla třetí až šestá třída základního vzdělávání. Z hlediska sluchových ztrát se většinou jednalo o těžká sluchová postižení, přítomni byli také dva neslyšící žáci. Ověřování probíhalo v odpoledních hodinách, proto jsme sledovali značnou unavitelnost žáků. I přesto byla celá skupina velmi přátelská a spolupracující. Pro rytmická cvičení se nadchla, nebylo těžké ji zaujmout. Ke společné práci se žáci dovedli motivovat i vzájemně. Kvůli zmíněné unavitelnosti skupiny jsme v průběhu ověřování zařazovali pohybové aktivity, aby se žáci aktivizovali a lépe soustředili. U této skupiny byla zřejmá diskrepance mezi výkony v oblasti rytmických struktur slov a mezi rytmickými dovednostmi v hudební rovině. Větší míře chybovosti u mladších žáků přisuzujeme zatím ne zcela vytvořeným akustickým představám slov českého jazyka. Skupina však naopak velmi vynikala v rytmických cvičeních hudební povahy. Vyučující uvedla, že jsou na práci s rytmem zvyklí.

3.3.2 Výzkumný soubor B

Výzkumný soubor B zahrnoval 5 žáků. Jednalo se o 6. třídu primárního vzdělávání. Žáci se navzájem znali, a vzhledem k dopolednímu konání šetření byli také dobře soustředění. Třída byla tvořena celkem 7 žáky, dva z nich ovšem nesplňovali kritéria pro naše výzkumné šetření. Jednalo se o chlapce s poruchou autistického spektra a dívku s kombinovaným postižením.⁵⁴ měla k dispozici asistenta pedagoga, se kterým komunikovali českým znakovým jazykem. Prvních pár cvičení z pracovních listů zkoušeli plnit zadání společně s ostatními, cvičení ale byla vzhledem k závažnosti postižení neúměrně těžká. Neměli jsme k dispozici ani dostatečný časový prostor, který by dívka potřebovala na pochopení i provedení zadání. Ostatní žáci měli určitou sluchovou ztrátu bez dalšího přidruženého postižení. Jednalo se o jedno středně těžké, o dvě těžká a dvě hraniční sluchová postižení.⁵⁵ Žáci ve výzkumném souboru B projevovali po celou dobu šetření zájem o spolupráci a nadšení. S výrazným nadšením a chutí do plnění zadání jsme se setkali zvláště u dívek.

3.3.3 Výzkumný soubor C

Výzkumný soubor C zahrnoval celkem 5 žáků se sluchovým postižením, z toho byly 4 dívky a 1 chlapec. Původně jsme měli k dispozici 8 žáků. Jedna dívka měla narušení komunikační schopnost (balbuties) bez přidruženého sluchového postižení, další dva žáci byli neslyšící a oba chodili do první třídy primárního vzdělávání. Měli tedy zatím velmi malé představy o slovech a jeho struktuře, proto je vychovatelky doprovodily do jiné místnosti. Skupina se jevila přátelsky a ve většině případů spolupracovala velmi dobře. Všechny dívky ze skupiny byly výborně motivovány pro plnění zadaného, pouze chlapec působil místy právě opačně. Celkově hodnotíme práci skupiny velmi kladně. Zvláště nadšení byli při realizování rytmických cvičení a hře na tělo.

⁵⁴ Mentální postižení a těžké sluchové postižení

⁵⁵ 60 dB sluchové ztráty

4 Pracovní listy

Prvotním záměrem bylo vytvořit oporu sloužící k procvičování rytmu jako hudebního prostředku. Na základě zkoumání problematiky řečové produkce u dětí se sluchovým postižením jsme se rozhodli zahrnout do pracovních listů také procvičování rytmu slov, slovních spojení a vět. Každý z pracovních listů tak získal svou podobu složenou ze dvou cvičení, které zpravidla podporovaly rytmus jako modulační faktor řeči, a rytmus jako hudebně-výrazový prostředek. Vytvořili jsme celkem tři sady pracovních listů, jejichž účinnost jsme následně prakticky ověřili ve školním prostředí. Každá sada listů byla ověřena na některé ze základních škol pro sluchově postižené.

4.1 Tvorba pracovních listů

Fonologické uvědomování úzce souvisí s chápáním zvukové struktury slov (Jošt, 2011). Této souvislosti jsme využili při tvorbě našich pracovních listů. Součástí každého listu jsou cvičení na rytmitizaci slov. Inspirací nám byl také *Test rytmické reprodukce* Zdeňka Žlaba (1966). Druhá část pracovních listů se věnuje hudební rytmitizaci, ať už to je s návazností na předchozí slova a text, či nikoliv. Při vypracovávání této části listů jsme využili materiálů Jaromíra Synka - *Didaktika hudební výchovy I* (2004). Dále jsme vycházeli ze svých vlastních zkušeností s rytmem a hudební kreativitou. Obecně jsme se řídili didaktickými principy J. A. Komenského, např. jeho principem názornosti, zásadou aktivity a přiměřenosti. Protože jsme pracovní listy tvořili pro žáky nižších stupňů primárního vzdělávání, volili jsme i odpovídající podobu materiálů – např. font písma a barevné odlišení vět a slov, doplňující obrázky. Zcela zásadní byl ohled na specifika dětí se sluchovým postižením, jelikož právě oni jsou cílovou skupinou vytvořených materiálů. Zaměřili jsme se na jejich zvláštnosti související s komunikací a s osvojováním českého jazyka v mluvené i psané podobě. S ohledem na časté obtíže v lexikálně-sémantické rovině jsme provedli pečlivou selekci konkrétních slov a slovních spojení, které využíváme v pracovních listech. V případě morfologicko-syntaktické roviny jsme brali ohled na tvary slov a srozumitelnost vět a slovních spojení. Z hudebního hlediska jsme dětem se sluchovým postižením přizpůsobili zápis doby trvání rytmitizace, který se v běžných případech značí notovým materiálem. My jsme v pracovních listech přistoupili k jednoduššímu a přirozenějšímu označení na základě teček, značících krátkou slabiku, a čar, značících dlouhou slabiku. V zásadě jsme pracovali se základními

rytmickými hodnotami, které kopírovaly metrum čtyřdobé nebo třídobé, proto jsme si tento způsob zápisu mohli dovolit. Tento způsob zápisu bychom podle Tichého (2002) zařadili do volného způsobu kvantifikace délky časových intervalů. V evropské hudbě je to jedna ze tří možností písemného zápisu hudebního materiálu. Jak píše Králová (2015) rytmus lze uskutečnit i s „*minimálními nároky na hudební zručnost účastníka*.“ (s. 60)

4.2 Charakteristika vytvořených materiálů

Každá sada pracovních listů obsahuje čtyři listy. Postupuje se vždy od jednodušších úkolů k obtížnějším – od listu č. 1 po list č. 4. Cílem je poskytnout oporu pro rozvíjení rytmu slov a hudebního rytmu ve třídě/ skupině žáků se sluchovým postižením. Učitelé hudebně-dramatické či hudební výchovy je tak mohou využít ve svých hodinách. Práce s materiály rozvíjejícími rytmus se předpokládá na delší časový úsek – např. na dva měsíce. V této době si vyučující sám rozvrhne, jak rychle bude s výstavbou a procvičováním rytmu u svých žáků postupovat, a také nakolik využije námi vytvořených materiálů. Vzhledem k tomu, že třídy žáků se sluchovým postižením bývají často velmi heterogenní z hlediska stupně i typu sluchové vady, musí vyučující k předkládaným pracovním listům přistupovat kriticky, např. ve formě časového rozvržení úkolů vzhledem ke konkrétním žákům. Uvedené materiály lze využít nejlépe u dětí s lehkým, středně těžkým a těžkým sluchovým postižením, či u dětí postlingválně neslyšících, u kterých je výstavba mluvené řeči na lepší úrovni než u dětí neslyšících. Děti se sluchovým postižením lépe chápou strukturu slov a mají více zažité délky jednotlivých slabik, jejichž významu při práci s rytmem využíváme. Použitelnost pracovních listů z hlediska věku předpokládáme od 3. do 6. třídy základního vzdělávání.

Za zásadní ve vytvořených materiálech považujeme práci se slabikou a její délkou. V pracovních listech vycházíme z tzv. přirozeného rytmu textu. Začínáme vnímáním slabiky, pokračujeme jejím rozvíjením a upevňováním. To se děje prostřednictvím písemné analýzy slov se současným procvičováním grafomotoriky a zrkovného analyzátoru. Dále se využívá hry na tělo, tedy hmatové a pohybové složky, a hry na Orffovy nástroje. Další důležitou součástí materiálů je práce ve skupinách. „*Podstatou skupinového vyučování je spolupráce žáků v rámci malých skupin při řešení společného úkolu*.“ (Nelešovská, Spáčilová; 2005, s. 68) Práce ve skupině obohacuje

žáky v mnoha aspektech – příznivá je existence přirozených vztahů mezi žáky navzájem, rozvoj spolupráce a interpersonálních vztahů, větší aktivizace žáků.

Pracovní listy č. 1

První listy uvádí žáky do problematiky rytmicity slov a slovních spojení. Začíná se na rytmu jednotlivých slov, končí se na rytmu veršů z říkadla. Uplatňuje se zde vytleskávání slabik po vzoru učitele, které rozvíjí sluchové vnímání a krátkodobou sluchovou paměť. Procvičují se také psychomotorické dovednosti. Spojením slov do krátkých veršů (vět), a jejich následným zápisem se rozvíjí sluchová analýza. Uplatňuje se samostatná práce. Poslední úkol pak spojuje prozatímni osvojené dovednosti žáků. Využívá se práce s tělem – konkrétně hry na tělo, práce se skupinou a prostorem.

Pracovní listy č. 2

Listy pracují s již osvojenými činnosti a dovednostmi z předchozích pracovních listů. V prvních úkolech mají žáci za úkol rozpoznat, jakou rytmickou strukturu obsahuje dané slovo – je zde opět využívána sluchová analýza slov na slabiky a následný zápis těchto slov. Druhá část pracovních listů předkládá jednoduchá rytmická cvičení využívající hru na tělo pro dvě skupiny žáků. Zvládnutí této skupinové práce s rytmy hudební povahy podporuje žáky v samostatnosti reprodukce rytmů.

Pracovní listy č. 3

Tyto pracovní listy se opětovně zaměřují na sluchovou analýzu a sluchové vnímání, tentokrát formou samostatné práce s větami. Dále je rozvíjena sluchová diferenciací délek slabik, která se procvičuje na základě práce s chybou. Nutná je dostatečná soustředěnost jednotlivců. Druhá část pracovních listů se zaměřuje na hrubou motoriku, na schopnost udržet rytmus ve skupině a schopnost právně reagovat na pokyn učitele.

Pracovní listy č. 4

Poslední a nejtěžší z pracovních listů se zaměřují na selekci slov patřících k uvedenému rytmickému vzorci. Žák zde procvičuje sluchovou diferenciací krátkých a dlouhých slabik, sluchovou analýzu a krátkodobou sluchovou paměť. Druhá část těchto materiálů pracuje s rytmickým kánonem, úkol je zvláště náročný na souhru obou skupin žáků, ještě více než v předchozích listech je zde rozvíjen a upevňován smysl pro rytmus, který musí být zvláště dobře zažitý a přesný. Rytmický kánon propojuje ve svém konečném znění

více aspektů: hru na tělo – tedy hrubou motoriku, říkanku – tedy řečovou složku, souhru a spolupráci uvnitř skupin a již zmíněnou dovednost přesné rytmicity. Hra na tělo střídá tleskání, dupání a pleskání, což považujeme za poměrně náročnou činnost v kombinaci s říkankou. ”

4.3 Průběh ověřování pracovních listů

Samotnému ověřování pracovních listů zaměřených na rytmus předcházela tvorba těchto materiálů a organizace šetření, která zahrnovala především výběr tří škol a domluvu s jejich vedením a zaměstnanci o možnosti konání výzkumu. Organizaci považujeme za zvlášť náročnou z časového hlediska. Při práci s materiály jsme využívali základní nástroje z Orffova instrumentáře (dřívka, buben, tamburína a rytmické vajíčko), potřebovali jsme tužky a gumy pro každého žáka a dostatečný prostor pro hru na tělo a další případné rytmické aktivity.

Pracovní listy zachovávají jistou kontinuitu napříč jednotlivými sadami. Proto neuvádíme jednotlivé sady listů, ale jednotlivá cvičení, která jsou svými principy podobná.

4.3.1 Pracovní listy č. 1

Úkol 1 (příklad):

MÁMA / · /
KUPUJE / · · · /
VAJÍČKA / · - · /

Zdroj: Vlastní

Na prvních úkolech jsme se snažili zacvičit u žáků smysl pro rytmus slov. Začali jsme vytleskáním svého jména. Žáci nás následovali a vytleskali svá jména. Poté jsme skupině vysvětlili princip čar a teček. Vodorovná čára značí dlouhou slabiku, tečka krátkou slabiku. Je nutné, aby všichni žáci tomuto principu opravdu porozuměli. Postupně jsme jim předříkali a vytleskali všechna slova z uvedeného seznamu. Žáci po nás společně opakovali. Abychom získali přehled o tom, jak rytmy slov zvládají samostatně, požádali jsme postupně každého z nich, aby vytleskal námi zvolené slovo ze seznamu.

Žákům šly první úkoly až na pár výjimek v podobě problémových slov dobře. Někteří žáci byli přesvědčení o správnosti rytmyzace až do té doby, než jsme je společně s vyučujícími či asistenty neopravili. Poté si chybu uvědomili a opravili ji.

Potíže dělala slova:

- S předložkou, jako např. „na zahradě“, „z okna“
Žáci se sluchovým postižením předložku od podstatného jména oddělovali, správně ji se slovem měli spojovat.
- Jednoslabičná slova, jako např. „den“, „dnes“
Žáci měli tendence vytleskávat jednoslabičná slova jako dvojslabičná.
- Víceslabičná slova, jako např. „sportujeme“

Slova se třemi a více slabikami občas dělala potíže při zorientování se v jejich rytmické struktuře.

Úkol 2 (příklad):

HOLKY HRAJÍ VOLEJBAL	/ . . / . - / . . . /
KLUCI HRAJÍ FOTBAL.	/ / / /
VŠICHNI RÁDI SPORTUJEME,	/ / / /
KAŽDÝ NĚKDY VYHRÁL.	/ / / /

Zdroj: Vlastní

Úkol č. 2 rozvíjí již osvojené dovednosti žáků. Slova, která jsme procvičovali v předchozím úkolu, nyní spojujeme do rýmovaných vět. Rýmování je „*dovednost vyhledávat slova, která se rýmují (...) je ukazatelem citu pro jazyk, schopnosti vnímat hláskovou stavbu slov a uvědomit si totožnost a zároveň zvukomalebnost poslední slabiky.*“ (Zelinková, 2008, s. 117) Postupovali jsme obdobně jako u prvního úkolu – postupně jsme si vytleskali všechny čtyři verše (věty). Žákům jsme poté zadali samostatnou práci. Jejich úkolem bylo doplnit do prázdných polí odpovídající délky konkrétních slabik. Princip zápisu rytmické struktury slov jsme před plněním úkolu opět zopakovali. Většina dětí si ho však již dobře pamatovala a dovedla jej použít.

Princip tohoto cvičení chápali žáci bez větších problémů, přesto se určité obtíže při realizaci úkolu vyskytly. Potíže jim činil rytmus jednotlivých slov, v důsledku toho

se pravidelný rytmus vět narušoval. Chybovost v rytmu izolovaných slov však byla velmi nízká, lze to odůvodnit tím, že jsme všechna slova, jejichž strukturu nyní měli žáci zapsat, procvičovali v prvním úkolu. Nejvýraznější problémy jsme zaznamenali ve třetí sadě pracovních listů

- „rádi“ – žáci zapisovali rytmičnou strukturu slova složenou pouze z dlouhých slabik nebo délky slabik přehodili
- „sportujeme“ – toto slovo činilo obtíže již při prvním úkolu, a u některých dětí se opět vyskytly potíže se správným počtem krátkých slabik
- „vyhrál“ – žáci zapisovali rytmičnou strukturu složenou pouze z krátkých slabik
- „nádherný“ – toto slovo žáci příliš neznali

Pozitivně hodnotíme vliv úkolu č. 1 na úkol č. 2. Mezi těmito úkoly je patrná návaznost, díky níž jsou žáci na druhý úkol více připraveni a v důsledku toho jej lépe a rychleji zvládají. Někteří žáci vyžadovali na správné splnění úkolu více času. V tom případě jim byl poskytnut potřebný čas i odpovídající podpora.

Úkol 3 (příklad):

SEDÍM TIŠE NA ZAHRADĚ, JE NÁDHERNÝ DEN. NAŠE KOČKA JE DNES DOMA, KOUKÁ Z OKNA VEN.

Zdroj: Vlastní

Předchozí dva úkoly měly žáky připravit na splnění úkolu posledního. Nejprve jsme si celou říkanku se žáky několikrát řekli a vytleskali. Poté, co si žáci říkanku dostatečně zažili, jsme vynechali řečovou složku a pracovali pouze s jejím rytmem. Zvládnutí rytmičké složky říkanky bylo pro nás signálem, abychom žáky rozdělili na dvě skupiny. První skupina dostala za úkol rytmizovat pouze první a třetí řádek říkanky (v pracovních listech jsme řádky pro lepší přehlednost barevně rozlišili), druhá skupina rytmizovala druhý a čtvrtý řádek. Princip říkanky realizované se dvěma skupinami, které se rytmicky střídají v její plynulé návaznosti. Dávali jsme proto pozor na to, aby mezi jednotlivými verši nevznikaly nevyžádané pauzy a úkol nacvičovali po dílčích krocích – nejprve

mluvu, pak pohyby (hru na tělo). „*Teprve po dostatečném zautomatizování se pohyb i mluva skloubí do společné činnosti.*“ (Zelinková, 2008, s. 117) Dbali jsme také na pečlivé rozdělení žáků na dvě skupiny tak, aby byly vyvážené z hlediska samostatnosti rytmického vyjádření a schopnosti udržet stále stejné tempo. Po zvládnutí čistě rytmické složky jsme žákům nabídli práci s Orffovými nástroji. Stalo se, že na některé žáky hudební nástroj nevyšel, v tom případě jsme se snažili, aby se žáci s hraním na nástroje vystřídalí. Ti, kteří zrovna neměli v ruce nástroj, tleskali nebo pleskali do rytmu.

Všechny výzkumné soubory měly u tohoto cvičení potíže se souhrou a plynulou návazností jednotlivých veršů říkanky. Ukázalo se, že na skutečnou souhru obou skupin, a tím pádem splnění tohoto úkolu je potřeba delší časový úsek, který jsme v rámci ověřování materiálů bohužel neměli k dispozici. Žáci dělali mezi verši nevyžádané a nerytmické pauzy. Dále měli problém s koordinací hry na nástroj/hry na tělo a mluvením. Nejen pro tento úkol, ale také pro ostatní úkoly, platila nutnost udržování pravidelného rytmu. Ten jsme podporovali udáváním tempa⁵⁶ po celou dobu rytmických cvičení. Skupině jsme také zadávali začátek a konec rytmičování. „*Důležité je, aby bylo stále dodržováno metrum a rytmus, plynule přecházející z učitele na žáky a zpět na učitele bez zdržování, bez pauz.*“ (Viskupová, 1972, s. 96)

⁵⁶ Tempo jsme udávali např. pleskáním o stehna nebo o stůl na každou těžkou dobu.

4.3.2 Pracovní listy č. 2

Úkol 1 (příklad):

VZOR: DÁREK / - · /

LAVIČKA

BÍLÁ

POČÍTAČ

BONBÓN

SLADKÝ

ÚKOL navíc:

VZOR: / · - / · - / (např. sladký bonbón)

Zdroj: Vlastní

Po zvládnutí prvního pracovního listu jsme začali s opakováním a procvičováním rytmické struktury slov. Skupina již měla na základě předešlého *Pracovního listu č. 1* podstatu cvičení zažitou, nyní jsme si na základě samostatné práce ověřili, nakolik jsou žáci schopni tyto, již osvojené principy použít u jiných cvičení. První úkol pracovních listů č. 2 je zaměřen na chápání rytmicity slov a délky slabik u každého ze žáků. Ti měli za úkol zapsat pomocí dohodnutého grafického značení délky slabik v uvedených slovech. Žáci pracovali s tužkou, k dispozici měli gumu, aby si případné chyby lehce opravili. V tomto úkolu se nám nabízela také práce navíc. Ze seznamu slov si žáci měli možnost sestavit pár vět či slovních spojení. Ty pak předvedli ostatním ve skupině, kteří hádali, o jaká slova, slovní spojení či věty jde. Tímto cvičením jsme začali rozvíjet představu o rytmu jednotlivých slov a slovních spojení.

Tato cvičení šla žákům průměrně. Nejčastěji chybovali ve slovech obsahujících dvojhlasiku, jako např. „koupil“ a „housky“. Na základě ověřování jsme zjistili, že spousta žáků chápe diftongy jako krátkou slabiku. Doplnující rozhovory s pedagogy nám poskytly informace o tom, že se žáci diftongy učí jako krátkou slabiku, tedy nesprávným způsobem.

Úkol 2 (příklad):

TAMBURÍNA: . - . -

slova: padá listí...

VAJÍČKO:

slova: stromy, stromy...

BUBÍNEK: - -

slova: fou - ká ...

DŘÍVKA: . - . -

slova: prší – prší

Zdroj: Vlastní

Úkol č. 2 nazýváme jako rytmický vícehlas. Tentokrát jsme žáky rozdělili do čtyř menších skupin. Základem bylo provést kvalitní nácvik rytmické říkanky. Nejprve jsme si (stejně jako v úkolu č. 2 Pracovního listu č. 1) slovně nacvičili rytmy jednotlivých slov, které jsme s podporou vytleskávání opakovali vícekrát za sebou. Poté jsme přešli k hudebnímu rytmizování uvedeného textu. Každá skupina cvičila svůj řádek. Dbali jsme na to, aby si žáci byli svým partem jisti. Po důkladném zafixování rytmů jsme přešli k nácviku hry na Orffovy nástroje dle zadání. Pokud školy neměly k dispozici od každého nástroje potřebný počet kusů, žáci se ve hraní na ně vystřídali. Ostatní, kteří zrovna na žádný nástroj nehráli, hráli na tělo. Každé skupině jsme podle citu přidělili konkrétní druh body percussion. Po nácviku jsme rytmický vícehlas začali spojovat dohromady. I když je konečným cílem cvičení ponechání pouze hudebního rytmu bez mluvené složky, neměli jsme v průběhu ověřování potřebný čas na nacvičení této dovednosti. Proto jsme mluvenou složku v rytmickém vícehlasu ponechali.

Cvičení se ukázalo být velmi náročné na souhru všech skupin. Zdá se, že na tento druh cvičení nejsou děti zvyklé. I přes časovou tíseň zvládli žáci tento úkol obstojně. Na základě tohoto zjištění se domníváme, že by případná další práce s uvedeným vícehlasem a delší čas na jeho splnění přispěli ke splnění úkolu ve všech jeho aspektech.

4.3.3 Pracovní listy č. 3

Úkol 1 (příklad):

SESTRA SÁRA PÍŠE DOPIS.	/ · - / - · / - · / · · /
TĚŠÍME SE NA VÍKEND.	/ · - · / · / · / - - /

Zdroj: Vlastní

Žáci zde měli za úkol formou samostatné práce rozpoznat chyby v zápisech dlouhých a krátkých slabik. Předkládané věty byly vždy alespoň dvě. Jejich počet jsme v každém pracovním listu pro učitele uvedli v komentáři. Každý ze žáků měl kolem sebe dostatečný prostor na případné vytleskání jednotlivých slov a vět, což jsme považovali za ideální. Chybu žáci opravovali tužkou, správný zápis psali nad, nebo pod políčko s chybou. Během aktivity jsme obcházeli každého žáka zvlášť, všímali si jeho postupu práce a správnosti provedení.

Cvičení zaměřené na práci s chybou šlo žákům velmi dobře a bavilo je. Zmínit můžeme pouze dva druhy obtíží, které se zde vyskytly:

- žáci velmi těžko odhalovali chybu v rytmičné struktuře slova „dnes“, které bylo zapsáno jako / · · / (Pracovní list č. 3, sada druhá)
- žáci měli potíže v jednoslabičných slovech s dlouhou slabikou – „mám“ a „má“ – rytmovali je krátce

Chybu ve slově „dnes“ žáci s naší malou dopomocí našli a bez problémů ji opravili. Správnou rytmicí u zmíněných jednoslabičných slov jsme podpořili vlastním vysvětlením a vytleskáním slova. Celkově hodnotíme cvičení jako podnětné a práci dětí jako výbornou.

Úkol 2 (příklad):

/ . . / - / . . / - /

dup-dup, plesk...

/ . . / . . / . . / . . /

plesk-plesk, tlesk-tlesk...

Zdroj: Vlastní

Ve druhém úkolu se využívalo hry na tělo. Žáky jsme rozdělili do dvou nebo tří skupin, podle konkrétního zadání tak, aby byl v každé skupině někdo, kdo ostatní tzv. povede. Jednotlivým skupinám jsme předvedli jim určený rytmus spojený se hrou na tělo. Po důkladném nácviku jsme přešli ke společnému hraní. Rytmizovat začala první skupina. Vždy se jednalo o tu skupinu, která je v pracovních listech uvedena jako první, protože svým hraním chodidly o podlahu udávala nejvýraznější rytmus i tempo, podle kterého se orientovaly i ostatní skupiny. Po pár taktech rytmy této skupiny jsme dali pokyn druhé skupině a podpořili ji v hraní jejího partu. V této části cvičení bylo důležité všimnout si, zda první skupina neztratila vlivem nástupu druhé skupiny na pravidelnosti rytmy. U dvou výzkumných souborů ze tří se tak stalo, proto jsme si v těchto případech jednotlivé rytmy s každou skupinou zopakovali a procvičili.

Cvičení využívající hru na tělo se ukázalo být jako splnitelné bez větších obtíží v případě, že měla každá skupina někoho, kdo bez problémů udržoval pravidelný rytmus. Skupiny, které se nám na základě pozorování podařilo rozdělit dobře, aktivitu zvládly výborně, měly zjevné potěšení ze hry. Nejvíce žákům pomohlo, pokud byl v každé skupině zastoupen jeden dospělý.⁵⁷ Zadání úkolu pochopili žáci rychle, těžší bylo pro některé z nich si uvědomit, jak moc důležité je nezrychlovat počáteční tempo a držet se pouze vlastní linky. Výsledkem bylo krásně znějící rytmické cvičení, které žáky dobře naladilo a připravilo na náročnější rytmický kánon v posledních pracovních listech. U výzkumného souboru A se bohužel nepodařilo rozdělit skupiny příliš rovnoměrně tak,

⁵⁷ Učitel, asistent pedagoga, vychovatel nebo samotný zadavatel pracovních listů.

aby aktivita vynikla jako u ostatních skupin. Jsme přesvědčeni, že větší časové možnosti by umožnily nové rozdělení žáků na skupiny a zároveň lepší nácvik rytmické skladby.

4.3.4 Pracovní listy č. 4

Úkol č. 1 (příklad):

/ . - /

balón - - - zvíře - - - svítá - - - křída

/ . . . /

zábava - - - zahrada - - - nejsladší

Zdroj: Vlastní

První úkol posledních pracovních listů se opět zadával formou samostatné práce. Děti měly k předloženým sedmi rytmickým strukturám přiřadit odpovídající slova. Vždy se jednalo o čtyři dvojslabičné rytmické struktury a tři trojslabičné rytmické struktury. Žáci plnili úkol za použití tužky a gumy, pro lepší přehlednost si přiřazená slova škrtili vodorovnou čarou. Žáky jsme po celou dobu aktivity obcházeli a průběžně vyhodnocovali jejich způsob i výsledky práce.

Výsledky cvičení s téměř nulovou chybovostí mluví ve prospěch žáků. Zmíníme jedinou chybu, která se ve cvičení objevila. Žáci prohodili slova „sněží“ a „dlouhý“. Na podkladě předchozích potíží se slovy obsahujícími diftongy se domníváme, že byla chyba způsobena nesprávným přesvědčením žáků o krátké rytmizaci dvojhlásky „ou“. Shrňme, že předložený úkol děti bavil a dobré výsledky je motivovaly k dalším aktivitám.

Úkol č. 2 (příklad):

1.Mám rád kopretiny, mám rád pampelišky.

(dup-dup) (plesk-plesk) ...

(tlesk-tlesk)

2.Mám rád kopretiny, mám rád pampelišky.

(dup-dup) (plesk-plesk) ...

(tlesk-tlesk)

Zdroj: Vlastní

Poslední aktivitu pracovních listů nazýváme jako rytmický kánon. Kánon jsme podpořili mluvní složkou, kterou jsme se žáky začali nacvičovat ze všeho nejdříve. Po zvládnutí této části jsme k textu přidali doprovod hraný na tělo. S přihlédnutím k náročnosti aktivity byla zvýšená pozornost věnována koordinaci obou činností. Poté jsme žáky opět rozdělili na dvě rovnoměrně rozložené skupiny. Pro začátek jsme každé z nich přidělili jednoho učitele, vychovatele či asistenta pedagoga. Skupina tím získala větší jistotu v reprodukci. Pokynem jsme určili první skupině začátek rytmezování. Poté, co první skupina rytmický celek několikrát zopakovala, vybídli jsme ke hraní také druhou skupinu.

Chvíli se oběma skupinám podařilo udržet pravidelné rytmus i tempo, poté se ale spojily a hrály obě stejně. Důvodem byl nedostatek vzájemného poslouchání se, obtížnost aktivity, která spojovala několik aspektů dohromady v jeden celek, a také vyčerpání a nesoustředěnost skupiny vzhledem k faktu, že se jednalo o poslední cvičení ze všech. Omezené časové možnosti a realizace jednorázového způsobu ověřování v tomto výčtu nelze nezmínit. Vzhledem k uvedeným faktům hodnotíme celkově zvládnutí tohoto úkolu jako průměrné.

5 Výsledky ověřování pracovních listů

V důsledku nevyhovujícího jednorázového ověřování vytvořených materiálů, které zde často zmiňujeme, jsme si vědomi, že nejsme schopni vyhodnotit jednotlivá cvičení v takové míře, v jaké bychom je vystihli v případě ideálních časových možností, které by umožnily intenzivnější práci se skupinou žáků se sluchovým postižením. Přesto se domníváme, že jsme hlavní i dílčí cíle práce uskutečněným ověřováním naplnili. I na pohled nedostačující časové možnosti nám umožnily utvořit si dostatečně kvalitní náhled na vytvořené materiály. Získali jsme obraz o jejich použitelnosti, vytyčili jsme si problémová místa při zadávání materiálů, která jsme dále rozpracovali jako podněty pro jejich praktické využití. Na podkladě práce se žáky základních škol jsme získali cenné informace o tom, jak pracovní listy efektivně zadávat.

Podněty pro praktické využití pracovních listů uvádíme níže. Tato doporučení, zásady a podněty jsme rozdělili na ty, které vyvstaly během samotného průběhu ověřování materiálů a na ty, které vznikly na základě polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy základních škol pro sluchově postižené. Dále uvádíme shrnutí dílčích výsledků ověřování vytvořených materiálů.

5.1 Doporučení pro praxi

Zde shrnujeme podněty získané pozorováním při ověřování pracovních listů. Nabízíme podněty pro efektivnější práci s materiály nebo návrhy úprav jejich zadávání.

5.1.1 Doporučení na základě ověřování materiálů

Pro všechny úkoly je třeba **důsledné udržování pravidelného rytmu vyučujícím**, který má žáky vhodně vést a ukazovat jim začátek i konec jejich rytmizace. Tuto náležitost zadávání jsme shledali jako jednu z klíčových. Žákům to umožňuje lepší orientaci v rytmických celcích, a tím i větší jistotu v reprodukci rytmů. Udávání rytmu zajišťuje stálost tempa při hře, což umožňuje zejména naplnění samotné podstaty rytmu, ale také snadnější zvládnutí a vyniknutí rytmických celků.

Potíže v prvních pracovních listech s úkolem č. 3 nabízíme vyřešit **rozdělením činností a dostatečným nácvikem**, který v našem případě přesahoval časové možnosti. V praxi doporučujeme rozložit si práci s říkankou např. na více výukových hodin, kde bychom ji

pokaždé věnovali část vyučovací hodiny tak, abychom děti podnítili ke spolupráci i u dalších rytmických činností. Zvýšené časové nároky na nácvik se prolínaly všemi činnostmi hudební povahy kromě hry na tělo. Uvedené doporučení se proto týká všech těchto úkolů.⁵⁸

Jako potřebné se nám zdá uvést následující doporučení pro rytmickou říkanku ve druhých pracovních listech. Protože jsme tento úkol shledali poměrně náročným na provedení, doporučujeme zejména při počátečním nácviku **využít jen některé řádky zápisu** (např. dva řádky pro dvě skupiny). Procvičováním lze docílit postupného připojování ostatních řádků. Opět je potřeba mít k dispozici delší časový úsek, nejlépe několik vyučovacích hodin, v jejichž rámci bychom věnovali cvičení určitou část hodiny.

Během cvičení se složitějšími rytmickými celky hudební povahy se nám osvědčila **podpora** menších skupin **žáků jejich pedagogy, vychovateli či asistenty**. Žáci si byli svými party jistější a rytmické činnosti tak krásně vynikly. Tuto podporu proto pokládáme za důležitou v počátečním nácviku rytmického celku. Děti navíc může počáteční úspěšné provedení vhodně motivovat. Pro důkladnější nácvik v praxi však doporučujeme od zmíněného pozvolna stupovat, abychom žákům zajistili samostatnost jejich rytmického vyjádření a reprodukce.

Nácvik úkolů hudební povahy považujeme za přínosné **obohatit pohybovými činnostmi**. Pohyb přispívá k lepšímu zapamatování rytmu. Jako příklad uveďme následující rytmickou strukturu / - / · · /. Lze ji pohybově vyjádřit jako dřep a dva kroky vpřed. Pohyb postupně odebíráme a pracujeme pouze s hrou na tělo uvedenou v zadání pracovních listů.

5.1.2 Doporučení získaná z rozhovorů s pedagogy

Celkově byli pedagogové s pracovními listy spokojeni. Uvádějí, že jsou dobře využitelné, stručné a dobře se podle nich vyučuje. Zde rozvádíme některá jejich doporučení, která považujeme za zvláště přínosná.

⁵⁸ V případě rytmických kánonů v posledních pracovních listech doporučujeme úsek cvičit dostatečně dlouho, aby došlo k zautomatizování alespoň jedné z jeho složek. Koordinace s dalšími složkami pak bude mnohem snadnější.

Pro lepší a rychlejší orientaci žáků v pracovních listech pedagogové doporučují řadit **rytmické struktury slov pod** uvedená slova, slovní spojení a věty.

Další doporučení se týká efektivnějšího nácviku rytmické struktury slov. Krátké slabiky se mohou cvičit s podporou tlesknutí, dlouhé slabiky s podporou tlesknutí o stůl, které déle trvá, a žákům tak lépe zprostředkuje podstatu delšího rytmického prvku.

Využití Orffových nástrojů lze vhodně obohatit použitím drumbenů⁵⁹, jejichž používání mají žáci ve velké oblibě. Drumbeny dobře zprostředkovávají vibrace zvuků.

5.2 Interpretace výsledků

Pracovní listy byly použity u žáků se sluchovým postižením na základních školách pro sluchově postižené. Z hlediska věku se jednalo o žáky třetích až šestých tříd primárního vzdělávání. Mezi dílčí výsledky ověřování jsme zařadili následující.

Cvičení zaměřující se na rytmus slov⁶⁰ jsou dle provedeného ověřování přiměřeně náročná pro danou věkovou kategorii. Potvrdilo se, že návaznost jednotlivých úkolů přispěla k úspěšnosti dětí při jejich plnění. Žáci tak velmi dobře zvládli i náročnější cvičení. Praktické ověřování nám naopak poskytlo cennou informaci o úměrně klesající chybovosti žáků. To poukazuje na postupné získávání kompetencí napříč pracovními listy. Nejčastější chybovost jsme u žáků zaznamenali v případě diftongů ve slovech. Potíže jim dělala také slova se třemi a více slabikami, slova jednoslabičná a slova s předložkou.

Cvičení zaměřující se na hudební rytmus jsme také vyhodnotili jako vhodná a přiměřeně náročná pro naši cílovou skupinu. Oproti předchozím cvičením jsou však vnímána jako těžší a k jejich zvládnutí je potřeba delší časový úsek spojený s nácvikem, který by měl vést nejlépe hudebně zkušený pedagog. Z hlediska návaznosti jsme shledali jako nevhodně zařazené cvičení s názvem „rytmická říkanka“ v pracovních listech č. 2. Konkrétní doporučení pro práci s tímto úkolem uvádíme výše. Za největší potíže při aktivitách hudební povahy jsme označili schopnost souhry dvou a více skupin žáků, schopnost udržet pravidelný rytmus a stejné tempo v případě stále se opakujících

⁵⁹ Obdobně lze mohou posloužit tzv. boomwhakery.

⁶⁰ Vždy jde o první cvičení pracovních listů, v případě Pracovních listů č. 1 se jedná o první i druhé cvičení.

rytmických struktur a neschopnost plynulé návaznosti dvou skupin v případě jejich střídání se v rytmozaci.

Oba typy cvičení rozvíjejí u dětí ty kompetence, které jsou vyžadovány. Nejprve je rozvíjen smysl pro rytmus slov a slovních spojení, posléze smysl hudební. Žáci se tak zdokonalili v oblastech, jako jsou sluchová percepce, krátkodobá sluchová paměť, sluchová analýza, sluchová diferenciaci, grafický zápis rytmických struktur, schopnost reprodukce předložených rytmů a samostatnost této reprodukce, souhra ve skupině při rytmozaci, hra na tělo a hra na Orffovy nástroje. Úkoly se dají využít v českém jazyce a v hudebně-pohybové výchově.

Na základě provedeného šetření jsme se ujistili o schopnosti rytmicity žáků se sluchovým postižením. Žáci byli schopni pochopit základní princip rytmu jako pravidelné střídání dlouhých a krátkých tónů. V našem případě jsme jim princip zprostředkovali na základě dlouhých a krátkých slabik ve slovech, která jsme pečlivě vybírali. Předkládané rytmy byli žáci schopni reprodukovat s únosnou mírou chybovosti.

Závěr

Schopnost rytmicity je každému člověku vrozená a její rozvíjení je důležité. Řadu pozitivních účinků má rytmus také u dětí se sluchovým postižením, jejichž specifiky a potřebami v oblasti rytmu jsme se v práci zabývali. Hlavním cílem naší práce bylo vytvořit pracovní listy, které by se věnovaly rozvíjení rytmu u žáků se sluchovým postižením. Na základě dostupné literatury z oblasti speciální pedagogiky a hudební výchovy a naší dosavadní zkušenosti s hudebně-pohybovou činností u žáků se sluchovým postižením jsme vytvořili tři sady pracovních listů. V rámci každé sady jsme utvořili čtyři pracovní listy navzájem na sebe navazující. Ve vytvořených materiálech jsme se zabývali rytmem jako modulačním faktorem řeči a rytmem hudební povahy. Hlavní cíl práce byl naplněn.

Za první dílčí cíl práce bylo stanoveno zjistit vhodnost jednotlivých typů cvičení obsažených v pracovních listech. Zjišťování probíhalo prostřednictvím přímé práce se žáky třech základních škol pro sluchově postižené. Ověřovali jsme jednotlivé úkoly v pracovních listech. Tři výzkumné soubory zahrnovaly žáky třetích až šestých tříd primárního vzdělávání. Předkládané pracovní listy celkově hodnotíme jako vhodně sestavené a přiměřeně náročné. Cvičení rozvíjející rytmus hudební povahy přitom považujeme za časově náročnější než ta, která se zabývají rytmem jako modulačním faktorem řeči. Všechna obsažená cvičení rozvíjejí předpokládané dovednosti a schopnosti, totiž sluchovou analýzu, krátkodobou sluchovou paměť, sluchovou diferenciaci, sluchovou percepci, grafický zápis rytmických struktur slov, reprodukci rytmů, samostatnost v reprodukci rytmů, souhru skupin v rámci třídy žáků, pohybové schopnosti, práci s prostorem, hru na tělo a na Orffovy nástroje. Tyto dovednosti mohou mít pozitivní dopady na mluvní projev žáků, na jejich schopnost samostatného hudebně-pohybového vyjádření, rozvoj kreativity nebo schopnost spolupráce ve skupině.

V rámci druhého dílčího cíle jsme zjišťovali schopnost rytmicity u žáků se sluchovým postižením. Pochopení rytmu žáky naší cílové skupiny jako pravidelné střídání dlouhých a krátkých dob prostřednictvím dlouhých a krátkých slabik ve slovech se potvrdila. Z toho lze usuzovat na možnou souvislost mezi rytmy hudební i nehupební povahy. Této souvislosti můžeme pozitivně využít. Předkládané rytmy dovedli žáci opakovat a posléze samostatně reprodukovat v rámci malých skupin. Reprodukce se uskutečňovala prostřednictvím hry na tělo a hry na Orffovy nástroje. Uvedené

dovednosti podporují schopnost hudebního vyjadřování žáků se sluchovým postižením. Společné aktivity představující rytmus jako hudebně-výrazový prostředek, které jsme v pracovních listech prezentovali, působí pozitivním způsobem na tělesnou i emocionální stránku žáků. Za zvláště důležitý přínos pracovních listů považujeme zprostředkování hudby žákům se sluchovým postižením, kterým se tato možnost velmi často upírá.

Tématem naší práce bychom se mohli zabývat i nadále, v úvahu připadá rozšíření pracovních listů prostřednictvím nových cvičení a rytimizací nebo vytvoření pracovních listů i pro žáky jiné věkové kategorie. Dle našeho názoru se zde naskýtá široké pole působnosti. Jsme přesvědčeni, že alespoň částečné vyplnění tohoto pomyslného pole by mohlo do oblasti hudebního vyjadřování žáků se sluchovým postižením přinést mnoho užitečného.

Seznam použitých zdrojů

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

Bible, Starý Zákon, Leviticus 19:14.

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

DOLEŽALOVÁ, Lenka. *Terciární vzdělávání studentů se sluchovým postižením v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5993-1.

EVANS, Lionel. *Totální komunikace: struktura a strategie*. Přeložili COMOREK, Jan; Miloň POTMĚŠIL. Hradec Králové: Pedagogické centrum, 2001. ISBN 80-238-7915-4.

GRIGOVÁ, Věra. *Všeobecná hudební nauka*. Olomouc: Alda, 1998. ISBN 80-85600-46-3.

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

HORÁKOVÁ, Radka. *Surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-225-3 .

HRICOVÁ, Lenka; MIKOTOVÁ, Andrea; PADĚLKOVÁ, Jana. *Rytmus jako most mezi dvěma světy. Informační materiál k možnostem inkluzivního vzdělávání smíšených skupin slyšících lidí, lidí se sluchovým postižením a hluchoslepotou*. Neuvedeno, 2013.

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-096-6 .

JABŮREK, Josef. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-052-4 .

JANOTOVÁ, Naděžda; SVOBODOVÁ, Karla. *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole*. Praha: Septima, 1998.

JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: Orlice, 2002. ISBN 80-903115-7-1.

JIRÁSEK, Jaroslav; ŽLAB, Zdeněk; MATĚJČEK, Zdeněk. *Poruchy čtení a psaní. Vývojová dyslexie*. Praha: SPN, 1966.

JUNGWIRTHOVÁ, Iva. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-247-2846-9.

KOFRONĚ, Jaroslav. *Učebnice intonace a rytmu*. Praha: Editio Bärenreiter, 2000. ISBN 80-86385-03-5.

KRAHULCOVÁ-ŽATKOVÁ, Beáta. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-239-7.

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

KULHÁNKOVÁ, Eva. *Hudebně pohybová výchova: metodická příručka pro hudební výchovu ve škole*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-730-5.

LANGER, Jiří. *Student se sluchovým postižením na vysoké škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4214-3.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 3. vyd., dopl. a přeprac. Přeložila Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.

LEONHARDT, Annette. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Přeložil Bratislava: Sapientia, 2001.

LYNCH, Charlotte a Julia KIDD. *Cvičení pro rozvoj řeči: prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí*. Vydání třetí. Přeložil Silvie STRUKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1156-3.

MARTINEAU, John. *Malá kniha velkých náhod*. Přeložil Petr Holčák. Praha: Dokořán, 2008. ISBN 978-80-7363-096-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MÁTEJOVÁ, Zlatica a Silvester MAŠURA. *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvá, 1992. ISBN 80-08-00315-4 .

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

NOVAK, Julie. *The Effect of Melodic and Rhythmic Interventions on Typical Hearing and Deaf/Hard-of-Hearing Preschool Children's Acquisition of Selected Vocabulary Words*. Rukopis. Florida, 2007.

OSVALDOVÁ, Margaréta. Špecifiká teórie edukácie žiakov so sluchovým postihnutím vo vyučovacím predmete Hudobná výchova. In: Margita SCHMIDTOVÁ (ed.) *Teória edukácie žiakov so sluchovým postihnutím*. Bratislava: Iris, 2016, s. 224-270. ISBN 978-80-89726-87-5.

PABIAN, Petr. Mluvený, nebo znakový jazyk: Co je lepší pro vzdělávání neslyšících dětí? *Info-Zpravodaj*. 2011, roč. 19, s. 13-15.

POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0766-3.

POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Pojmotvorný proces u dětí se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4812-1.

POUL, Jan. *Nástin vývoje vyučování neslyšících*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1479-2.

PULDA, Miloš. *Sluchová výchova u sluchově postižených dětí*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2077-6 .

PULDA, Miloš. *Surdopedie*. Olomouc: Univ. Palackého, 1992. ISBN 80-7067-190-4 .

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

SKÁKALOVÁ, Tereza. *Dítě se sluchovým postižením*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-502-8.

SKÁKALOVÁ, Tereza. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

SOBOTKOVÁ, Alena. Edukace dětí a žáků se sluchovým postižením. In: VÍTKOVÁ, Marie (ed.), *Integrativní (školní) speciální pedagogika*. Brno: MSD spol. s r. o., 2004, s. 94 – 113. ISBN 80-86633-22-5.

SOVÁK, Miloš. *Uvedení do logopedie*. 2. vyd. Praha: SPN, 1981.

SOVÁK, Miloš. *Uvedení do logopedie: Vysokoškolská učebnice pro posluchače pedagogických fakult*. Praha: SPN, 1978.

SOURALOVÁ, Eva; LANGER, Jiří. Speciální pedagogika osob s postižením sluchu. In: RENOTIÉROVÁ, Marie; LUDÍKOVÁ Libuše. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 175-190. ISBN 80-244-1475-9.

SOURALOVÁ, E. *Surdopedie I. Studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: 2005, Vydavatelství UP v Olomouci. ISBN 80-244-1007-9.

SOURALOVÁ, Eva. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2619-8.

STIBOROVÁ, Zora. *Pohybová transformace hudby v tvůrčím pojetí hudebního vzdělávání*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-151-X.

SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0972-0.

ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-721-6232-2.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-339-0.

ŠVÁBOVÁ, Zdenka. *Metodika hudební výchovy na školách národních a zvláštních*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1977. ISBN

TICHÝ, Vladimír. *Úvod do studia hudební kinetiky*: 2. vyd. Praha: Hudební fakulta AMU, 2002. ISBN 8073318970.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014., s. 65-85. ISBN 978-80-262-0602-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

VISKUPOVÁ, Božena. *Hudba a pohyb*. Praha: Editio Supraphon, 1972.

VYMLÁTILOVÁ, Eva. Vady sluchu z hlediska klinické psychologie. In: ŠKODOVÁ, Eva; JEDLIČKA, Ivan. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, s. 463 – 474. ISBN 80-7178-546-6 .

WU, Jiaojiao. Case Study of Two Czech Children With Cochlear Implants. In: HUTYROVÁ, Miluše; KROUPOVÁ, Kateřina; LANGER, Jiří (eds.) *Perspektivy speciální pedagogiky – potřeby, možnosti a výzvy*. Univerzita Palackého v Olomouci: Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-244-4907-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Legislativa

Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob č. 155/1998 Sb., ve znění novely č. 384/2008 Sb.

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon č. 561/2004 Sb., ve znění novely č. 82/2015 Sb.

Kurikulární dokumenty

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „Otevřeme se světu“, Valašské Meziříčí: Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené, 2016.

Internetové zdroje

Deaf Education. Educational Enhancement for the Field of Deaf Education [online]. Deaf Education: ©2012 [cit. 21. 4. 2017]. Dostupné z: <http://deafed.net/>.

MARLER, Luana. Teaching music to deaf students. *Cued in. The J. W. Pepper blog* [online]. January 2013, [cit. 21. 4. 2016]. Dostupné z: <http://blogs.jwpepper.com/index.php/teaching-music-to-deaf-students/>.

Televizní klub neslyšících. Hudba a neslyšící. *Česká televize. Pořady* [online]. Publikováno dne 23. 4. 2014, [cit. 21. 4. 2016]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1096066178-televizni-klub-neslysicich/214562221800005>.

World Health Organization. WHO: ©2017 [cit. 21. 4. 2017]. Dostupné z: <http://www.who.int/en/>.

Seznam příloh

Přílohy jsou uvedeny v Samostatné příloze k diplomové práci.

Resumé

Diplomová práce se zabývá využitím rytmu u žáků se sluchovým postižením na primárním stupni vzdělávání. Rytmičtými aktivitami se u těchto žáků mnohdy nevěnuje dostatečná pozornost. Rytmus je přitom pro děti se sluchovým postižením důležitý z hlediska artikulované řeči i hudebního vyjádření. S ohledem na nedostatek materiálů zaměřených na tuto oblast bylo našim hlavním cílem vytvořit pracovní listy pro žáky se sluchovým postižením. Dílčími cíli práce jsme sledovali vhodnost a přiměřenost zadání pracovních listů, schopnost žáků se sluchovým postižením rytmus reprodukovat a pochopit jeho podstatu. První kapitola teoretické části charakterizuje osoby se sluchovým postižením a jejich specifika. Hluběji se zabývá historickým kontextem systematického vzdělávání těchto osob, podrobněji se jejich edukací zabývá také ze současného hlediska. Druhá kapitola se věnuje problematice rytmu v souvislosti se sluchovým postižením. Na rytmus je zde nahlíženo jako na modulační faktor řeči a hudebně-výrazový prostředek. Praktická část práce charakterizuje vytvořené materiály, výzkumné soubory a terény. Detailněji se zabývá průběhem ověřování pracovních listů, které následně vyhodnocuje. Závěr praktické části zahrnuje doporučení pro praktické využití materiálů. Přínos vytvořených pracovních listů spatřujeme v pozitivním vlivu rytmu na žáky se sluchovým postižením. Domníváme se, že rytmus má pozitivní dopad na kvalitu artikulované řeči a celkového vyjadřování. Působí také na emocionální stránku žáků s postižením sluchu a umožňuje jim hudebně se vyjádřit – ať už samostatně, tak ve skupině.

Abstract

This Master's thesis deals with the use of rhythm in pupils with hearing impairments at primary education. The pupils' rhythmic activities often get little attention. Although rhythm is important for children with hearing impairments in terms of articulation and musical expression as well. Due to the lack of materials focused on the issue, the main objective was to create worksheets for pupils with hearing impairment. The partial objectives of the work were to monitor the suitability and adequacy of the worksheets instruction, the pupils' ability to reproduce the rhythm and to understand its nature. The first chapter of the theoretical part characterizes people with hearing impairment and their specifics. More in depth, it deals with the historical context of systematic education of the people, and in detail with their education from the current perspective. The second chapter deals with rhythm problems related to hearing impairments. Rhythm is seen here as a modulation factor of speech and musical-expression means. Practical part of the work characterizes the created materials, research files and terrains. It deals with the process of verification of the worksheets, which it then evaluates. The conclusion of the practical part includes recommendations for practical use of materials. The benefits of created worksheets are seen in the positive effect of rhythm on pupils with hearing impairment. We suppose that rhythm has a positive impact on the quality of articulation and overall expression. It also influences the emotional side of pupils with hearing impairment and allows them to express themselves musically - whether alone or in groups.

Resümee

Die Diplomarbeit befasst sich mit der Nutzung von Rhythmus bei den Schülern mit der Gehörbeschädigung auf der Primarstufe. Den rhythmischen Aktivitäten wird bei diesen Kindern die ungenügende Aufmerksamkeit gewidmet. Der Rhythmus wird in Bezug auf die artikulierte Sprache und die musikalische Äußerung für die Kinder mit der Gehörbeschädigung jedoch sehr wichtig. Mit Rücksicht auf Mangel an Materialien, die sich mit dieser Problematik beschäftigen, wurde zu unserem Ziel das Schaffen von Arbeitsblättern für die Schüler mit der Gehörbeschädigung. Zu den Teilzielen wurden die Betrachtung der Tauglichkeit und der Angemessenheit der Arbeitsblätter, ob die Schüler mit Hörbehinderung fähig sind, den Rhythmus zu reproduzieren und sein Wesen zu verstehen. Das erste Kapitel des theoretischen Teils beschreibt die Personen mit der Hörbehinderung und ihre Spezifika. Es beschäftigt sich näher sowohl mit dem historischen Kontext der systematischen Bildung von den Hörbehinderten als auch mit der Edukation in Bezug auf die Gegenwart. Das zweite Kapitel widmet sich der Problematik des Rhythmus in Verbindung mit Gehörbeschädigung. Der Rhythmus wird als der Modulationsfaktor der Sprache und das musikalische Ausdrucksmittel angesehen. Der praktische Teil beschreibt die geschaffenen Materialien und das Forschungsmilieu. Er befasst sich detailliert auch mit der Auswertung der Arbeitsblätter. In der Schlussfolgerung findet sich die Empfehlung für das praktische Benutzen von den Materialien. Den Beitrag der geschaffenen Arbeitsblätter sehen wir im positiven Einfluss des Rhythmus auf die Schüler mit der Gehörbeschädigung. Wir vermuten, dass der Rhythmus hat den positiven Auswirkung auf die Qualität der artikulierten Sprache und der gesamten Äußerung. Er wirkt auf die emotive Seite der Schüler und ermöglicht Ihnen, sich musikalisch auszudrücken – selbstständig oder in der Gruppe.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Alžběta Pavelková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Využití rytmu u lidí se sluchovým postižením
Název v angličtině:	The rhythm and its application for people with hearing impairment
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá konkrétním využitím rytmu u žáků se sluchovým postižením. Hlavním cílem práce je vytvoření pracovních listů rozvíjejících rytmus u těchto žáků. Teoretická část práce pojednává o systematickém vzdělávání dětí se sluchovým postižením v kontextu historickém i současném. Věnuje se také rytmu a jeho souvislosti se sluchovým postižením. Praktická část se podrobněji zabývá vytvořenými pracovními listy, zvláště průběhu a výsledky jejich ověřování.
Klíčová slova:	žák, sluchové postižení, hudba, rytmus, rytmické činnosti, pracovní listy
Anotace v angličtině:	This diploma thesis deals with the particular use of rhythm by pupils with hearing impairment. The main aim of the thesis is to create worksheets developing the rhythm of these pupils. The theoretical part of the thesis focuses on the systematic education of children with hearing impairment in the historical and contemporary context. It

	also deals with the rhythm and its connection with hearing impairment. The practical part focuses on detail with the working sheets, especially the course and the results of their verification.
Klíčová slova v angličtině:	pupil, hearing impairment, music, rhythm, rhythm exercices, worksheets
Přílohy vázané v práci:	-
Rozsah práce:	73 stran
Jazyk práce:	Český jazyk