

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Tereza Nováková

Hudební techniky pro žáky se sluchovým postižením

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval/a samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce a uved/a jsem všechny použité podklady a literaturu.“

V Olomouci 19. 4. 2023

.....

Podpis

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala své vedoucí Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D. za odborné konzultace při psaní bakalářské práce, její rady a připomínky. Dále také mé rodině, kamarádům a příteli za velkou podporu při realizaci bakalářské práce. Poděkovala bych i hlavním vychovatelům základní školy a mateřské školy pro sluchově postižené za jejich ochotu a spolupráci při výzkumu.

Obsah

ÚVOD.....	5
Teoretická část	6
1 Sluchové postižení.....	6
1.1 Vymezení sluchového postižení	6
1.2 Terminologie sluchového postižení	7
1.3 Osoba se sluchovým postižením.....	8
1.4 Komunikace osob se sluchovým postižením.....	8
2 Hudební výchova pro žáky se sluchovým postižením.....	11
2.1 Nehudební cíle v hudební výchově pro sluchově postižené.....	13
2.2 Podpora hudebního vzdělávání u žáků s postižením sluchu.....	13
2.3 Vnímání hudby u osob se sluchovým postižením.....	14
2.4 Práce se žákem sluchově postiženým v hudební výchově	15
3 Hudební intervence.....	17
3.1 Vymezení rozdílů muzikofiletiky, muzikoterapie a hudební výchovy	17
3.2 Muzikofiletika.....	17
3.3 Muzikofiletické techniky.....	18
Praktická část	20
4 Využití hudebně-expresivních her u žáků s nedoslýchavostí	20
4.1 Cíl bakalářské práce	20
4.2 Metodologie výzkumu.....	21
4.3 Charakteristika místa.....	22
4.4 Popis účastníků výzkumu	22
4.5 Příprava hudebně-expresivní lekce	22
4.6 Rozbor lekce	24
4.7 Vyhodnocení výsledků.....	31

4.8 Shrnutí výzkumné studie	34
Závěr	36
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	40
SEZNAM TABULEK	41
SEZNAM ZKRATEK	42

ÚVOD

Hudba jako univerzální jazyk, který dokáže spojit lidi bez ohledu na jejich původ, věk nebo kulturu, provází naše každodenní životy bez ohledu na to, zda se nacházíme ve společnosti či v domácím prostředí. Může lidi motivovat, dokáže uvolňovat a v největší míře dokáže pomáhat při náročných situacích života. Hudba také reflektuje určitý individuální vkus a osobnost člověka. Dokáže stimulovat určitou část našeho mozku a pomáhá nám se kreativně vyjadřovat a má pozitivní vlivy na duševní stránku člověka. Díky ní lidé dokážou sdílet emoce a myšlenky s širokým okolím. Hudba je nejen zábavná, ale také užitečná a obohacující. Bez ní by byl svět nebarevný a velmi chudý. Pro osoby se zdravotním postižením může mít hudba velmi pozitivní vliv a to např. v rámci terapie. Dokáže pomoci těmto lidem se zlepšením komunikačních kompetencí, při koordinaci pohybů, zmírněním stresu a úzkosti.

K výběru samotného tématu mi dopomohl předmět, na který jsem docházela v prvním ročníku mého studia oboru Vychovatelství a speciální pedagogika. Hlavní myšlenka tohoto předmětu byla muzikoterapie a její pojetí u různých druhů zdravotních postižení. Náplní hodin bylo představení metod vnímání hudby a samotné hudební techniky, které se v muzikoterapii pro osoby s postižením využívají. Zaujala mě myšlenka, jak osoby se sluchovým postižením mohou vnímat hudbu a zvuk samotný.

Tato práce obsahuje čtyři kapitoly pojednávající o teorii práce a praktické části. Samotná teoretická část vymezuje téma osob se sluchovým postižením. Je zde rozebrána terminologie sluchového postižení z pohledů různých autorů, členění kategorií skupin osob se sluchovým postižením, popis osob neslyšících z pohledu různých hledisek a tematika komunikace těchto osob. Dalším bodem teoretické části je popis hudební výchovy pro žáky se sluchovým postižením, členění bodů učiva hudební výchovy z pohledu Rámcového vzdělávacího programu (RVP) a Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální (RVP ZŠS), dále podpůrná opatření a doporučení pro práci s žáky se sluchovým postižením. V poslední kapitole teoretické části je rozepsána hudební intervence pro tyto žáky, samotné vymezení muzikofiletiky a její techniky. Praktická část se věnuje výzkumu, a to především v rámci využití hudebních technik v praxi u žáků se sluchovým postižením. Samotným cílem této práce je zjistit, jak žáci se sluchovým postižením vnímají hudbu a jak budou reagovat na dané hudební reedukační a kompenzační techniky. K výzkumu bude využito pozorování žáků základní školy pro sluchově postižené a jejich účast v těchto hudebních aktivitách.

Teoretická část

1 Sluchové postižení

Sluch je jeden z důležitých distančních smyslů a hraje velkou roli při příjmu informací pomocí mluvené řeči. Snížení funkce sluchového analyzátoru může vyústit ve sluchové postižení, které jedince limituje v mezilidské komunikaci. Toto postižení není oproti jiným postižením např. tělesným, zrakovým či mentálním na první pohled viditelné, proto u většiny lidí zkresluje představu o závažnosti tohoto postižení (Langer, 2013a).

1.1 Vymezení sluchového postižení

Sluch nám umožňuje přijímat informace z okolního prostředí, které jsou velmi důležité jak pro rozvoj sociálních kontaktů, tak pro prostorovou orientaci, vnímání vlastního těla a vnímání varovných zvuků. Je jedním z nejdůležitějších informačních kanálů člověka (Skákalová, 2011). Hlavním komunikačním prostředkem člověka je mluvený jazyk a k jeho osvojení je sluch nejn nutnější (Langer, 2013a). Z tohoto vyplývá, že sluchové postižení způsobuje velkou informační a komunikační bariéru, což způsobuje i další důsledky např. deficit v orientačních schopnostech, psychickou zátěž, problém u sociálních vztahů atd. (Skákalová, 2011). Podle Slowíka (2007, str. 72) je sluchové postižení: „*následkem organické nebo funkční vady (resp. poruchy) v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, příp. funkcionálně percepčních poruch.*“ Avšak Langer (2013b, str. 8) definuje tento pojem následovně: „*Za sluchové postižení považujeme sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou již není možné plně kompenzovat technickými pomůckami, a která již tedy negativně ovlivňuje kvalitu života člověka.*“ Sluchové postižení se týká velmi heterogenní skupiny osob, která je rozlišována především podle stupně a typu sluchového postižení. Termín zahrnuje základní kategorie: osoby **neslyšící**, osoby **nedoslýchavé** a osoby **ohluchlé** (Horáková, 2012). Leonhardt (2001) přidává ještě jednu kategorii osob s **kochleárním implantátem**. Každá z těchto kategorií představuje různorodou kvalitu sluchu, kterou limitují další faktory. Nejčastěji kvalita a kvantita sluchového postižení, věk, kdy k postižení došlo, mentální dispozice jedince, péče, která jedinci byla věnována a další přidružené postižení (Horáková, 2012). Zásadní vliv má také typ sluchového postižení (převodní či percepční) a období vzniku sluchové vady (vrozená či získaná, prelingvální či postlingvální) (Kružíková, 2020a). Podle Kružíkové (2020a) se jednotlivci mohou lišit jak v možnostech vnímání akustických podnětů, tak v možnostech kompenzace sluchové vady

a následně i ve využívaných formách komunikace. Jde i o to, že lidé, kteří ohluchli v pozdějším věku, mohou využít své zkušenosti s vnímáním zvuku na rozdíl od těch, co neslyší od narození.

Osoba nedoslýchavá má lehčí stupeň sluchového postižení a s využitím určitých kompenzačních pomůcek je schopen rozumět mluvené řeči (Langer, 2013a). Podle Skákalové (2014) osoby nedoslýchavé většinou komunikují mluvenou řečí, díky částečně zachovanému sluchovému vnímání, avšak řeč se u nich vyvíjí s určitým zpožděním. Dělí tuto ztrátu sluchu na lehkou, střední a těžkou, kdy u lehké formy většinou nebývá kompenzována sluchadly, střední forma je kompenzována sluchadly a u těžké formy ke sluchadlu přichází i výpomoc odezíráním.

Osoba neslyšící má těžký stupeň sluchového postižení, kdy již není schopen vnímat mluvenou řeč (Langer, 2013a). Osoba, která neslyší od narození, se nemůže učit mluvené řeči, protože se osvojuje napodobováním a odposloucháváním. U těchto jedinců je hlavní komunikační forma znakový jazyk (Skákalová, 2014).

Osoba ohluchlá je osoba, u které došlo ke ztrátě sluchu po ukončení základního vývoje řeči (Langer, 2013a). Tito jedinci preferují mluvenou řeč, avšak může být ovlivněna absencí sluchu. Výraznějším problémem je percepce mluveného jazyka, který mohou vnímat pouze vizuálně odezíráním či později v písemné podobě (Skákalová, 2014).

Osoba s kochleárním implantátem je jedinec, který má voperovanou speciální technickou pomůcku s názvem kochleární implantát a může opět nebo nově využívat sluch. U těchto osob je důležitá speciální logopedická péče s cílem využití schopnosti sluchové funkce (Langer, 2013a). Podle Skákalové (2014) kochleární implantát „nahrazuje“ sluch a poskytuje možnost rozvoje mluveného jazyka.

1.2 Terminologie sluchového postižení

Ustáleným, obecným a nejčastěji užívaným je termín „sluchově postižený“, který je analogický s cizojazyčnými pojmy „hearing impaired“, „deficient auditif“, „sluchovo postihnutý“. V posledních letech se postupně přechází k označení „osoba (dítě, žák, jedinec atd.) se sluchovým postižením“, které zdůrazňuje lidskou individualitu a až poté přidává přídomek o stavu postižení. Dále se vyskytují označení jako „osoba s vadou sluchu“, „neslyšící“ či „hluchý“ (Langer, 2013a). Pojmem „neslyšící“ označujeme osoby, kterým sluchová ztráta i při určité kompenzaci pomůckami neumožňuje rozumět řeči, a proto jsou odkázány na jiné způsoby komunikace (Langer, 2013a). Pojmem „Neslyšící“ s velkým

N, můžeme rozumět skupinu osob, kteří se cítí být příslušníky jazykové a kulturní menšiny (Horáková, 2012). Tato skupina se vyčleňuje vlastní a specifickou kulturou. Nejvýraznějším specifikem je užívání znakového jazyka. Neslyšící mají své vlastní zvyky, tradice i historické kořeny. Komunita Neslyšících má určité zvyky, které vyplývají z jiného způsobu komunikace a z potřeby vnímat vizuálně nebo hmatem. Tyto projevy chování mohou lidem způsobovat určité problémy, jestliže s nimi nejsou seznámeni (Skákalová, 2011).

1.3 Osoba se sluchovým postižením

Za osobu se sluchovým postižením považujeme jedince jakéhokoliv věku, se sluchovým postižením jakéhokoliv stupně a etiologie. Tato terminologie tedy do sebe zahrnuje jak jedince s nedoslýchavostí, tak jedince s praktickou či úplnou hluchotou. Termín „neslyšící“ evokuje spíše úplnou ztrátu sluchu (Hampl, 2013). Osobami se sluchovým postižením jsou nazývány všechny skupiny osob se sluchovou ztrátou bez ohledu na stupeň, druh nebo dobu vzniku (Langer, 2013b). Tuto určitou skupinu osob můžeme popsat z mnoha různých hledisek (medicínské, sociokulturní, pedagogické atd.). Z medicínského hlediska se každá porucha funkce sluchového orgánu hodnotí jako sluchové postižení a vymezení kategorií funguje především z funkčního hlediska – podstatná je kvantita a kvalita sluchového vjemu. Z hlediska pedagogického se problematika sluchově postižených vymezuje jako narušení vztahů mezi člověkem s postižením sluchu a jeho okolím (Pipeková, 2010). Z hlediska sociokulturního se zajímáme o sebepojetí osob se sluchovým postižením, což se dá rozdělit na určité dvě skupiny. **Osoby se sluchovým postižením v majoritní společnosti** jsou osoby, které mají určitou kompenzační pomůcku sluchu a speciálně pedagogický postup. Sami se řadí mezi sluchově postižené občany a učí se komunikovat orální metodou (mluveným jazykem), případně si mohou pomáhat vizuálně motorickou metodou znakového jazyka, znakové češtiny či prstovou abecedou atd. Druhou skupinu tvoří **osoby se sluchovým postižením jako člen kulturní jazykové menšiny Neslyšících**, kteří odmítají být zařazováni mezi sluchově postižené a dorozumívají se pomocí motorické metody, jako je znakový jazyk, společně s prvky prstové abecedy, znakové češtiny apod. (Vondrášková, 2017).

1.4 Komunikace osob se sluchovým postižením

Samotný význam slova komunikace můžeme chápat jako sociální interakci. Společnými prvky jsou zájem o zdroj informací, mluvčího, způsob přenosu informace i její přijetí adresátem (Langer, 2013b). Jazyková komunikace je pro nás velmi důležitým prvkem, tudíž ji lze taky brát jako základní potřebou jedince (Skákalová, 2011).

Nedoslýchavý člověk využívající sluchadlo nebo uživatel kochleárního implantátu bude při kontaktu se slyšícím využívat především komunikaci mluvenou řečí či odezírání. Avšak člověk neslyšící, který neužívá sluchadel, bude především upřednostňovat komunikaci díky znakovému jazyku. (Horáková, 2012). Při dorozumívání s jedinci se sluchovým postižením se nejčastěji setkáváme se dvěma základními komunikačními systémy, a to je **auditivně-orální**, který je reprezentovaný mluveným jazykem majoritní slyšící společnosti a **vizuálně-motorickým**, zastoupeným především znakovým jazykem, znakovým jazykem a prstovými abecedami (Pipeková, 2010). Langer (2013b) zde zařazuje orální komunikační systémy, kam řadí mluvenou řeč, čtení a psaní, odezírání a vizuálně-motorické komunikační systémy, do kterých patří prstová abeceda, umělé znakové systémy a znakový jazyk. Podle Skákalové (2011) ke komunikačním systémům osob se sluchovým postižením řadíme znakový jazyk, mluvený jazyk a odezírání. Dále se zde řadí i komunikační systémy vycházející z českého jazyka, jimiž jsou znakovaná čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny (zřetelná artikulace) a její písemný záznam, avšak získání jazykové kompetence v českém jazyce pomocí psaného textu není pro jedince se sluchovým postižením snadné, je velmi důležité pro komunikaci pomocí SMS, e-mailu, telefonu apod. (Horáková, 2012).

Je nutné vytvořit osobám se sluchovým postižením vhodné podmínky pro komunikaci a navodit pohodovou a klidnou atmosféru. Komunikace je pro tyto jedince náročná a vyčerpávající. Na začátek je důležité zjistit způsob, jakým tyto dva budou komunikovat. Měli bychom k sobě přistupovat s respektem a brát určitý ohled na postižení (Skákalová, 2011). Nejdůležitějším předpokladem jakékoli komunikace mezi jedinci se sluchovým postižením je navázání kontaktu. K získání zrakové pozornosti sluchově postiženého je možné využít několika různých faktorů, v závislosti na konkrétní situaci a prostředí (Langer, 2013b).

Náleží zde:

- zvuk – většina osob se sluchovým postižením má zachovaný malý zbytek sluchu, který může být využit při oslovení, zavolání jména osoby apod.;
- dotyk – jemné poklepání dlaní na rameno nebo horní část paže;
- prostřednictvím jiné osoby – osoba, která se nachází poblíž;
- vibrace – zadupání na podlahu;
- pohyb či světlo (Langer, 2013b).

Pro samotné pedagogické pracovníky je největším **cílem rozvinutí osobnosti dítěte a jeho jazykové a sociální kompetence** a v nejvyšší možné míře mu umožnit socializaci do majoritní slyšící společnosti (Langer, 2013b).

2 Hudební výchova pro žáky se sluchovým postižením

Děti, žáci a studenti se sluchovým postižením mohou navštěvovat instituce, které jsou zaměřené na vzdělávání se speciálními programy, kterými jsou mateřská, základní a střední škola pro sluchově postižené (Slowík, 2007). Obecný název „speciální škola pro sluchově postižené“ byl zaveden Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) roku 1991. Od roku 2005 byl z obecného názvu odstraněn výraz „speciální“ (Langer, 2013b). Využívané komunikační metody ve speciálním vzdělávání jsou orální, bilingvální nebo totální komunikace (Pipeková, 2010). Předpokladem u orální metody je srozumitelné používání mluvené řeči a schopnost odezírání mluvené řeči neslyšícím žákem z úst druhých lidí, případné využívání prstové abecedy. Bilingvální metoda využívá kombinaci běžného jazyka a znakového jazyka (Slowík, 2007). Totální komunikace je způsob dorozumívání, při kterém se využívá mluvená řeč, posunky, znaky, prstová abeceda, psaní a mimika (Langer, 2013b).

Ve školách pro sluchově postižené se hudební výchova vyučuje v alternativní podobě s názvem „Hudebně-dramatická výchova“ (Langer, Souralová, 2013). Zahrnuje dramatickou výchovu, především se zabývá rozvíjením pohybu a rytmyzace. Tento předmět vychází z pravidel Rámcového vzdělávacího plánu (dále jen RVP) oblasti Umění a kultura (Krejčí, 2009). Z RVP jsou uváděny určité oblasti učiva, které by měly být obsaženy v předmětu Hudební výchova, jsou jimi **vokální činnosti, instrumentální činnosti, hudebně pohybové činnosti a poslechové činnosti**. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální (dále jen RVP ZŠS) se vokální a instrumentální činnosti spojují. Poslechové a hudebně pohybové činnosti zůstávají stejné.

Do vokálních činností, podle RVP, patří pěvecké dovednosti, zpěv, realizace písní v rytmu, zápis rytmu písně a grafické vyjádření písně v podobě linek a not. Vokální činnosti u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) jsou především omezené v oblasti komunikace. Tyto činnosti mohou sloužit k rozvoji komunikačních schopností, avšak je zapotřebí respektovat vývojovou úroveň řeči žáka (Kružíková, 2020c).

Instrumentální činnosti obsahují hru na hudební nástroje (zobcová flétna, keyboard, Orffovy instrumentáře), rytmyzaci a melodizaci (hudební doprovod), hudební hry a záznam instrumentální melodie (RVP, 2021). Při výběru hudebního nástroje je nutné vzít v potaz motorické a kognitivní schopnosti žáka (Kružíková, 2020c).

Podle RVP ZŠS do vokálních a instrumentálních činností spadá především pochopení a interpretace rytmu podle zrakové a sluchové koordinace, správné dýchání a zřetelná výslovnost, rytmus a pohyb, hra na tělo, hra na jednoduché nástroje a zpěv písní v přiměřeném rozsahu (RVP ZŠS, 2008).

V oblasti poslechové činnosti lze nalézt znalosti hudebních stylů a žánrů, hudebních forem, kvality tónů např. délky, síly, barvy a výšky, vztahů mezi tóny, hudebních výrazových prostředků např. melodie, harmonie, barvy, rytmus apod. (RVP, 2021). Kružíková (2020c) zde řadí i diferenciace zvuku a ticha či poslech písní různých žánrů s ukázkou skladatelů. Do poslechové činnosti podle RVP ZŠS se řadí rozpoznávání výšky, délky a síly tónů, tempa a rytmu, zpěvný hlas, rozpoznání zvuku hudebních nástrojů či melodie a poté určité seznámení se s teorií (RVP ZŠS, 2008).

Podle RVP je pro hudební výchovu na školách pro sluchově postižené nejvíce podstatná oblast hudebně pohybové činnosti. Zde náleží podoblasti **taktování a pohybové vyjádření hudby, reakce na změny v proudu znějící hudby a orientace v prostoru**. K taktování řadíme hlavně rozpoznání dvoudobého, třídobého a čtyřdobého taktu. Dále pak určité taneční hry se zpěvem a jednoduché lidové tance. K pohybovému vyjádření hudby a reakcím na změny v proudu znějící hudby se řadí pantomima a pohybová improvizace s využitím tanečních kroků. K bodu s názvem orientace v prostoru se řadí utváření pohybové paměti a dále reprodukce pohybů při tanci či pohybových hrách (RVP, 2021). RVP ZŠS uvádí pochod podle hudebního doprovodu, pohybové hry s říkadly, pohybová improvizace podle hudby, hudebně relaxační techniky, muzikoterapie, hudebně pohybové hry (RVP ZŠS, 2008).

Podle Kružíkové (2020c) je základním doporučením pro žáky se sluchovým postižením rozvoj zájmu o hudbu a rytmické schopnosti. Gfellerová (in Müller, 2014) popisuje určité hudební charakteristiky osob se sluchovým postižením, a to jsou následující:

- melodické schopnosti jsou výrazně narušenější než ty rytmické (lépe reagují na rytmus);
- středně rychlé tempo pomáhá k dosažení vyšší rytmické přesnosti;
- hudební podněty musí být dostatečně zesíleny;
- rozvoj hudebních schopností je spíše opožděný;
- diskriminace frekvence tónu je snadnější v nižších polohách, lze rozvíjet cvičením;
- hlasový rozsah je často omezený;
- užitečnost vizuálních pomůcek.

2.1 Nehudební cíle v hudební výchově pro sluchově postižené

Nehudební cíle se zaměřují na rozvoj specifických individuálních vlastností. Např. v psychomotorice, motorice, kognitivních funkcích, sociálně-emoční rovině atd. (Kružíková, 2020b).

Nehudební cíle u žáků se sluchovým postižením mohou být takovéto:

- „schopnost rozeznávat a interpretovat zvuky v okolí klienta; sluchová diskriminace;
- rozvoj slovní zásoby, řečové produkce;
- porozumění symbolické funkci slov, osvojení gramatických a syntaktických norem;
- neverbální komunikace;
- urychlení celkové schopnosti učení; motivace;
- větší verbální/vokální spontaneita a důvěra;
- zlepšení hlasových kvalit a častější využívání intonačních a rytmických principů.“

(Müller, 2014 in Kružíková, 2020b, str. 25)

2.2 Podpora hudebního vzdělávání u žáků s postižením sluchu

„Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga s žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit jeho průběh. Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi, které jsou způsobeny nepřípravou žáka na školu, odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím, ze kterého žák vstupuje do vzdělávacího procesu“ (Kružíková, 2020c, str. 39).

Nejdůležitější je vědět, jaké funkční možnosti žák z hlediska sluchu má, tzn. jaká je přibližná ztráta sluchu a do jaké míry je kompenzována a zdali má žák sluchadlo nebo kochleární implantát. Žák zvládá komunikaci individuálně nebo v menší skupině. Ve větších skupinách má problém, z důvodu většího počtu sluchových podnětů. Je třeba vědět o žákovi konkrétní informace, včetně toho, jak funkční je jeho pomůcka. Některé vyšší frekvence mohou působit **dráždivě** nebo může dojít k **přesycení**, což vede k žakově únavě, zhoršení soustředění, poruchám pozornosti atd. Je proto důležité s podněty zacházet citlivě (Kružíková, 2020c).

Lidé neslyšící nebo výrazně sluchově postižení mají obvykle zájem o vibrace, které jsou schopni vnímat tělem. Mohou mít, či si osvojit dobré rytmické cítění, a proto je vhodné využívat všechny nástroje s výraznou vibrací a rezonancí např. bubny, kovové rezonanční melodické

nástroje. Pro tyto žáky může být práce se zvukem hlavním zdrojem kontaktu a komunikace (Kružíková, 2020b).

Jednou z prvních zásad jsou **vhodné podmínky prostředí**, kam především spadá dostatečné a neoslňující osvětlení. Tyto podmínky se dají regulovat stmívači. Zajištění **přiměřených akustických podmínek** neboli „akustický komfort“ je také jednou ze zásad. Znamená minimalizaci či maximalizaci vyloučení rušivých zvukových elementů. K zamezení nadměrného hluku přispívají „špunty“ či podložky na nohy židlí a lavic, vybavení třídy kobercem, záclonami a závěsy. Nápomoci může být i vyplnění prázdných ploch, ve kterých se rozléhají nepříjemné zvuky či ozvěna. Důležité je také najít pro žáka **vhodnou pozici ve třídě** v rámci zasedacího pořádku. Někomu vyhovuje sedět v první lavici, kde žák lépe odezírá či slyší výklad učitele a někomu zase místo na straně, kdy může zapojit více ucho, na které lépe slyší. Ke zvážení je poté uspořádání lavic do písmene U, aby žák udržoval oční kontakt a dokázal zároveň poslech podpořit odezíráním. Zohlednit by se také měly **podmínky ve výuce**, čímž se myslí nastavení určitých pravidel pro diskuzi např. zvedání rukou. Učitel by měl mít také na paměti **specifické potřeby žáka** a být si vědom omezení. Měl by rozeznat, kdy je problém způsoben sluchovou vadou nebo nepozorností či nezájmem. Vhodné je i využívání **kompenzačních pomůcek**. Kromě standardních pomůcek jako sluchadlo či kochleární implantát lze využít např. přenosný FM systém nebo fixní sálové indukční smyčky (Kružíková, 2020a).

2.3 Vnímání hudby u osob se sluchovým postižením

„Pro osoby se sluchovým postižením je vnímání zvuků náročnějším a mnohdy zcela odlišným procesem, nikoli však nemožným“ (Poskočilová, 2020, str. 41). Vzhledem k rozmanitosti sluchového postižení, může každý vnímat a slyšet jiné zvuky. Někdo je schopen slyšet a rozeznat slova písně a někdo naopak vnímá jen basové tóny nebo vibrace, a to podle toho, jaká je úroveň hlasitosti (Poskočilová, 2020). Hudbu a rytmus lze vnímat i jinými způsoby, než pomocí sluchového ústrojí, například pomocí **vizuálních vjemů** či **vibrací**. Mezi **vizuální vjemy** můžeme zařadit pohyb (tanec), světelné efekty či záběry na jednotlivé hudební nástroje při hudební produkci. Většina neslyšících reaguje na **vibrace**. Tyto vibrace lze vnímat nejen dotykem, např. dlaní položenou na hudebním nástroji nebo reproduktoru, ale i dalšími částmi těla. Nejintenzivnější jsou vibrace na hrudi. Za vhodných podmínek lze vibrace vnímat i pomocí rezonující plochy např. přes podlahu. Rozlišení rytmu je díky tomuto poměrně přesné (Slámová, 2018 in Kružíková, 2020a).

Sluchové vjemy, které jsou z fyzikálního hlediska vibrace v ušním bubínku, můžeme velmi dobře nahradit jinými vibracemi např. hmatovými nebo světelnými změnami. Osoby se sluchovým postižením dokážou postupem času rozvíjet některé ostatní smysly, což je dáno intenzitou tréninku. V závislosti na tréninku si dokážou vypracovat zvýšenou citlivost pro různé vibrace hudebních nástrojů. Samotný svět neslyšících je převážně vizuální, proto vizuální složka hraje zásadní roli nebo roli stejně důležitou jako vnímání vibrací. Předávání rytmu písničky např. světelnými změnami, považuje Dingová (místopředsedkyně České komory tlumočnicků do znakové řeči) za ohleduplnější k neslyšícím (Gerlichová, 2014).

Nelze však zobecňovat a jednoznačně popsat, jak různé skupiny lidí se sluchovým postižením vnímají hudbu a jak k ní přistupují. Je to velmi individuální záležitost, na kterou má vliv spousta faktorů. Lidé se sluchovým postižením se moc o svém vztahu k hudbě nevyjadřují a ti, kteří neslyší už od malička k hudbě nemají žádný vztah a nic jim neříká (Kružíková, 2020a).

2.4 Práce se žákem sluchově postiženým v hudební výchově

V rámci hudební výchovy (HV) pro 1. stupeň základní školy (ZŠ) je nutno tolerovat poslech hudby a její reprodukci. Intonační možnosti mohou být omezené např. postižené slyšení tónů. Na 2. stupni ZŠ jsou podmínky podobné. Je nutno tolerovat poslech hudby a její reprodukci. Ve velké skupině může být HV pro žáka náročná, z důvodu velkého množství hluku. Je proto nutné se ujišťovat, zda nemá žák problémy. Měly by být k dispozici texty, z důvodu složitého zapamatování si písničky či básničky (Potměšil, 2012).

Poslech hudby

Hudbu může být hrána živě, reprodukována, instrumentální či vokální. Samotný poslech je zaměřen na tělesné, emocionální, estetické aspekty hudby. Poslech hudby pomáhá k navázání komunikace a interakce mezi žákem a pedagogem. Hudba může také sloužit jako prostředek k posílení exprese a výrazu (Kružíková, 2020a). Řada žáků se sluchovým postižením může vnímat hudbu cestou jako většina jiných, prostřednictvím sluchu, a to díky kompenzačním pomůckám (sluchadla a kochleární implantáty). Existují i další pomůcky, které zkvalitní poslech, a to především indukční smyčky. Tyto smyčky zajistí kvalitnější a nerušený přenos zvuku přímo ze zdroje do sluchadla. Pro lepší poslech může pomoci sedět blíž samotnému zdroji zvuku. Poslech hudby může být také podpořen vibracemi. Tyto vibrace jsou u žáků s těžším sluchovým postižením jako jediným zdrojem informací o zvuku, hudbě, a především o rytmu. Vibrace vnímají lépe čím jsou blíže samotnému zdroji a pokud mají možnost přímého

kontaktem se zdrojem. Jelikož hudba působí na celé tělo tak není třeba se omezovat jen na ruce, ale zapojit i celé tělo. (Kružíková, 2020a).

Práce s rytmem

Rytmus vytváří jeden z pilířů práce v HV. Samotný rytmus může být využit jako prostředek ke komunikaci. „*Při vnímání a provozování hudby jsou podvědomě inervovány některé skupiny svalů a posluchač projevuje tendenci provádět pohyby odpovídající charakteru jejího metricko-rytmického členění.*“ Pohyby jsou členěny na vnější (vytřukávání rytmu prsty, poklepávání nohou, pohyby končetin, trupu, hlavy) nebo vnitřní (svalové stahy hrudního koše, pohyby hrtanu, změny v rychlosti dýchání) (Kružíková, 2020a). Rytmičká cvičení jsou jednou z nejlepších možností, jak zapojit žáka se sluchovým postižením do výuky. Pro nácvik rytmu lze využít různé nástroje např. dřevěné paličky, díky kterým mohou žáci vytřukávat rytmus do podlahy (Kružíková, 2020a).

3 Hudební intervence

Hudba, je obecně považována za soubor příjemných zvuků a lidé ji mohou poslouchat jak v prostředí domova, tak ve společnosti. Proto, je hudba důležitou součástí lidských životů (Cai, Zhao, Zheng, 2013). Hudba, je dostupným prostředkem vyjadřování a tvořivého projevu u lidí s verbalizačními i komunikačními potížemi. Vytváří příležitost k pozitivnímu, úspěšnému a radostnému mezilidskému kontaktu u sociálně izolovaných jedinců. Rozvíjí uvědomování si sebe a druhých, což vede ke zlepšení adaptačních schopností (Vymětal, 2007).

3.1 Vymezení rozdílů muzikofiletiky, muzikoterapie a hudební výchovy

Pojícím činitelem těchto tří oborů je hudba, hudební činnosti a hudební exprese. Hudební činnosti jakožto pěvecké, hudebně pohybové, poslechové a instrumentální činnosti můžeme pojmut z hlediska hudebně výchovného, muzikoterapeutického nebo muzikofiletického. V **muzikofiletice** se zejména zabýváme zážitkovými a tvůrčími procesy. Základním prvkem je princip poznávání účastníka, poznávání jeho myšlenek, pocitů a samotného vnitřního světa. Dále poznávání světů druhých, hudby, kultury a nakonec i vztahů či souvislostí (Friedlová, 2020). Muzikofiletika je na pomezí mezi hudební výchovou a muzikoterapií. Na prvním místě stojí příjemné prožitky z hudby a vlastní tvorby (Drlíčková, 2012). V **muzikterapii** jde o terapeutický proces a rozvoj vztahu mezi terapeutem a klientem. Tento vztah a samotná kvalita je jedním z důležitých terapeutických prostředků (Friedlová, 2020). Podle Gerlichové (2021) muzikoterapie využívá hudbu a hudební prvky k dosažení nehudebních cílů. Je to léčebný proces, ne proces vyučovací či výchovný (Holzer, Drlíčková, 2012). „*Používání jednotlivých muzikoterapeutických technik v rámci jiných terapií, výuky či výchovy, bez širších souvislostí, bychom tedy neměli považovat za muzikoterapii, ale skutečně pouze, a právě jen za využití muzikoterapeutických technik samotných*“ (Holzer, Drlíčková, 2012, str. 14). V **hudební výchově** má výchovně-vzdělávací proces často výraznější vzdělávací než výchovný rozměr (Friedlová, 2020). Hudební výchova by měla zprostředkovat žákům porozumění hudby, rozvíjet dané hudební dovednosti, schopnosti, vědomosti a hudbu vnímat a chápat (Šuranský, 2015).

3.2 Muzikofiletika

Muzikofiletiku můžeme charakterizovat jako „*tvořivé, zážitkové a reflektivní pojetí hudby a uměleckých hudebních činností ve vzdělávání, které směřuje k poznávání sebe, druhých a světa v kontextu umění a kultury a jehož základem je využití kvalit zvuku, hudby a vztahu člověka k nim*“ (Friedlová, 2020, str. 11). Můžeme ji tedy chápat jako tvořivé a zážitkové

využití základních muzikoterapeutických technik. Realizujeme ji bez terapeutického a diagnostického záměru (Drlíčková, 2012). Muzikofiletika má velmi podobné prvky s muzikoterapií, avšak rozdílem těchto dvou disciplín je v tom, že muzikofiletika je zaměřená spíše na výchovně-vzdělávací úkoly a nemá léčit (Müller, 2014). Podle Drlíčkové (2012) jde v muzikofiletice spíše o odborné využití vybraných hudebních technik v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Žák nechce najít cestu ze svých potíží, ale má být spíše přiváděn k poznávání světa, přírody, kultury a sebe samého. Společným cílem muzikofiletiky a muzikoterapie je sebepoznávání. V muzikofiletice sebepoznávání nesměruje k léčbě, ale k prohloubení chápání své existence. Hudba ve výchově může děti nebo mladé lidi inspirovat, kultivovat a rozvíjet, ale také sloužit jako podpora v určitých životních situacích a působit jako prevence duševních nebo sociálních potíží (Jedlička, 2015). Na školách neprobíhají terapie, ale využívají se pouze prvky muzikoterapie či se využívají přímo muzikofiletické techniky (Drlíčková, 2012).

Cílem muzikofiletiky podle Holzera a Drlíčkové (2012, str. 142) je: *„rozvíjení psycho-emočního, intelektuálního, uměleckého a všeobecně kulturního potenciálu žáků, potencování jejich sociálních dovedností a kompetencí a prevence psychosociálních selhávání prostřednictvím muzikofiletických aktivit.“*

3.3 Muzikofiletické techniky

Samotná muzikofiletika a její techniky jsou inspirovány metodami muzikoterapie (Sýkorová, 2020). Podle Kantora (2009) do základních metod muzikoterapie řadíme hudební improvizaci, hudební interpretaci, kompozici a poslech hudby. Do hudební improvizace především řadíme tvoření melodií a rytmů pomocí hlasu či instrumentálně (Friedlová, 2020). Kantor (2009) vytyčuje hudební improvizaci jako spontánní tvoření hudby pomocí hry na své vlastní tělo, zpěvu nebo pomocí hudebních nástrojů. Zde se také pozoruje stav mnoha tělesných i psychických funkcí jako je např. pozornost, motorika, percepční funkce, což se používá ve speciální pedagogice i medicíně. Do hudební interpretace zařazujeme zpěv písní nebo hudební ztvárnění skladby. Kantor (2009) je může dále členit na interpretaci: a) individuální či skupinovou, b) s použitím hudebních nástrojů, hry na tělo, zpěvu či dalších výrazových prostředků (hlas, pohyb), c) před publikem nebo bez něj.

Z těchto čtyř metod lze tedy vycházet při tvorbě muzikofiletických technik. Klíčové je však zachovat principy metodického postupu muzikofiletiky, což znamená důraz na dodržení určených prvků – **exprese** a **reflexe** (Sýkorová, 2020). Slovo **exprese** znamená prožitky

z poslechu hudby, hudební relaxace či z vlastní tvorby. K tomuto slovu náleží slovo reflexe, což znamená zpětný pohled na tvorbu či svůj vlastní prožitek a jeho sdílení s ostatními (Slavík, 1997 in Friedlová, 2020).

V expresi se využívají určité metody a prostředky. Za tyto prostředky se považují hra na tělo, hlas a zpěv, hra na hudební nástroje a hudba reprodukováná. Prvními třemi prostředky lze tvořit „živou“ hudbu, avšak poslední prostředek lze využít i jiných činností např. zapojení tance, malování na hudbu (Friedlová, 2020). Metodami jsou považovány zmíněné Kantorovy metody muzikoterapie. V muzikofiletice se nejvíce využívá metoda hudební improvizace, díky které účastník dokáže vyjádřit individuálně sebe sama, své myšlenky či pocity (Friedlová, 2020).

Po ukončení fáze exprese následuje fáze reflexe. V této fázi se snažíme o navození dialogu a sdílení pocitů, vyjádření vlastního prožívání a myšlenky účastníků o prožitém zážitku, a proto je také důležité navození vhodného typů otázek a to např.: „*Jak jsem to vnímal? Jaký jsem dělal rytmus nebo zvuk? Jak jsem tímto rytmem nebo zvukem tvořil, nebo netvořil součást hry? Jak jsem se u toho cítil?*“ (Friedlová, 2020, str. 18).

Praktická část

4 Využití hudebně-expresivních her u žáků s nedoslýchavostí

Tato část se zaměřuje na výzkum vybraných hudebně-expresivních technik u žáků se sluchovým postižením, přesněji u skupiny osob s nedoslýchavostí. Hudebně-podpůrné metody využívají hudbu, rytmus, zvuk, tóny, zpěv a popřípadě i pohyb. Tato metoda není jen o vytváření hudby a podílení se na ni, ale také o tom hudbu cítit, vnímat a poslouchat. Využívají verbální i neverbální prostředky k dosažení cílů. Mezi verbální prostředky se řadí zpěv, šepot, rytmizace slov, narozdíl k neverbálním prostředkům se řadí práce s hudbou, rytmem či zvuky (Kružíková, 2020b).

4.1 Cíl bakalářské práce

Praktická část této bakalářské práce bude zaměřena na žáky se sluchovým postižením v Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené a vady řeči v Ostravě. Cílem této části bude zjistit, jaký mají žáci vztah k hudbě, jak ji vnímají a samotná úspěšnost hudebních technik využita u žáků se sluchovým postižením.

Z určitého cíle poté vyplývají **výzkumné otázky**, které znějí následovně:

1. Jakými způsoby žáci se sluchovým postižením vnímají hudbu?
2. Jaký zájem jeví žáci o danou aktivitu?
3. Jaké pocity tyto aktivity vyvolávají?

Výzkumná část byla započata v lednu 2023, kdy bylo provedeno hledání vhodného zařízení poskytující prostor pro výzkumné aktivity s žáky. Vybranou instituci jsem oslovila s žádostí o provedení výzkumné části. Touto institucí byla Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené a vady řeči v Ostravě. Tuto školu jsem před výzkumnou částí navštívila v rámci speciálněpedagogické praxe, což mi umožnilo bližší seznámení se s chodem školy, internátu, a především se žáky, kteří tuto instituci navštěvují. Samotný výzkum byl realizován v březnu 2023 během speciálněpedagogické praxe.

4.2 Metodologie výzkumu

Vzhledem ke zvolenému cíli bakalářské práce, výzkumnému vzorku a vybraným metodám je tato práce zpracovaná kvalitativní formou výzkumu. V rámci výzkumné části bakalářské práce bylo využito několik metod pro získání dat, kde patřilo především pozorování a využití hudebních her a aktivit. Konkrétní hry a aktivity byly převzaty z publikace „Hry s hudbou a techniky muzikoterapie – ve výchově, sociální práci a klinické praxi“, kterou napsal autor Zdeněk Šimanovský. Tyto aktivity jsou také vhodné pro speciálněpedagogickou praxi.

Pozorování podle Švaříčka a Šed'ové (2014) je jedna z nejtěžších metod sběru dat a je vhodné pro studium školních tříd, kde nenarušuje proces učení a ani sociální interakce. Díky pozorování zachycujeme, co se děje v dané situaci a jak vypadá. Při svém výzkumu jsem využívala spíše zúčastněného pozorování, což je vymezeno jako sledování daných jevů přímo na místě kde se odehrávají a dochází tak k zapojení výzkumníka s pozorovanými účastníky výzkumu. Podle dalšího rozdělení bylo využito přímé pozorování, což značí účast při zkoumaném jevu v čase průběhu.

V březnu 2023 byl zahájen sběr dat v rámci speciálněpedagogické praxe v určitém zařízení. Během fáze pozorování bylo sledováno, jak studenti plní dané aktivity a po ukončení každé aktivity proběhla reflexe. Po finálním ukončení lekce proběhlo shrnutí pocitů všech účastníků.

Limity výzkumné části

Mezi limity výzkumné práce řadím časové omezení sběru dat. K větší efektivitě hudebních technik by pomohlo delší časové rozmezí zkoumaných účastníků. Jelikož se aktivity s účastníky konaly jen jednou, mohou být výsledky zkreslené, díky dalším vlivů jak vnitřním, tak vnějším např. únava, špatné nastavení sluchadel účastníků, nespolupráce apod. Díky vícero setkání s účastníky by se mohlo docílit většího efektu. Jako dalším limitem výzkumné práce беру samotný název práce. K vykonání výzkumné části mi byla poskytnuta skupina žáků s nedoslýchavostí. Data jsou tedy jen z šetření nedoslýchavých žáků, a ne všech skupin osob se sluchovým postižením, jako žáci ohluchlí, žáci neslyšící či žáci s kochleárním implantátem. Skupina účastníků mohla být smíšená, tímto by se docílilo větší diverzity dat i výsledků.

4.3 Charakteristika místa

Praktická část proběhla v instituci s názvem Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené a vady řeči. Tato instituce se nachází v Ostravě, přesněji v městské části Poruba. Zařízení zajišťuje péči sluchově a řečově postiženým dětem většinou z oblasti Moravskoslezského kraje. Součástí zařízení je speciálně pedagogické centrum (SPC) pro vady sluchu, mateřská škola, základní škola, internát a školní družina. Maximální kapacita školy je aktuálně 170 sluchově i řečově postižených dětí. Počet žáků ve třídách se mění, avšak průměr je 5-7 jedinců ve třídě. Žáci sluchově postižení jsou většinou smícháni s žáky s řečovou poruchou a v hodinách se doplňují. Výzkumná část byla prováděna s žáky na internátu školy. Internát poskytuje ubytování dětem od pondělí do pátku, kdy v pondělí ráno přijíždějí a ubytovávají se. Internát poté opouštějí v pátek po vyučování. Žáci mají na internátu daný denní režim, který zahrnuje klidovou činnost, plnění úkolů na další den, učení s vedoucím vychovatelem, zájmovou aktivitu plnou kroužků či her jak vnitřních, tak venkovních. Večer následuje klidová činnost, poté většinou hygiena a večerka. Zájmové činnosti jsou každý den jiné např. plavání, „tiché zpívání“, florbal atd. V rámci režimu jsou pro žáky vždy připraveny zajímavé výlety či návštěvy muzeí.

4.4 Popis účastníků výzkumu

Pro praktickou část bylo vybráno 5 chlapců ve věkovém rozmezí 7–9 let. Tři chlapci navštěvují 2. třídu a zbylí dva chlapci navštěvují 3. třídu prvního stupně základní školy. Po vyučování tito chlapci navštěvují internát školy, kde následně pracují s ostatními žáky ve skupině. Skupina obsahuje deset dětí z 1., 2. a 3. třídy prvního stupně základní školy. Pět žáků skupiny má sluchovou vadu, zbylých pět dalších má řečovou vadu. Žáci, kteří byli vybráni do výzkumu, byli nedoslýchaví a měli sluch kompenzovaný sluchadly. Čtyři chlapci využívali jedno sluchadlo a pátý hoch využíval dvě sluchadla. Chlapci komunikují převážně mluveným jazykem, učí se znakovému jazyku a prstové abecedě.

4.5 Příprava hudebně-expresivní lekce

Při realizaci výzkumu byla využita kniha od autora Zdeňka Šimanovského s názvem „Hry s hudbou a techniky muzikoterapie – ve výchově, sociální práci a klinické praxi“. Autor popisuje tuto knihu jako manuál her, ve kterých hraje hlavní roli hudba a rytmus ve spojení s pohybem, mluveným slovem a fantazií. Tato publikace má nabídnout pedagogům, terapeutům ale i rodičům nespočet postupů a her pro rozvoj dětí a žáků. Hry jsou rozděleny do skupin: a) hry s rytmem, b) hry s předměty a nástroji, c) improvizace pohybem na hudbu, d) hry

se zpěvem, e) písnička jako námět dramatického děje, f) hudba a výtvarné techniky, g) hudebně-dramatické formy, h) poslech, fantazie a relaxace.

Po domluvě s vedením základní školy, hlavním vychovatelem a vedoucí vychovatelkou byla pro žáky připravena lekce s využitím hudebních her. Lekce trvala 60 minut a účastnilo se jí pět žáků se sluchovým postižením ve věkovém rozmezí 7–9 let. Lekce měla danou strukturu podle vzoru knihy „Hry s hudbou a techniky muzikoterapie – ve výchově, sociální práci a klinické praxi“.

Tato struktura se skládá z:

- a) úvod
- b) komunitní kruh a pozdrav
- c) „náladoměr“
- d) rozechřívací fáze
- e) hlavní činnost
- f) reflexe
- g) závěr

První část zahrnuje **úvod, komunitní kruh a pozdrav, „náladoměr“ a rozechřívací fáze**. Jako první možností, jak začít lekci je pozdrav. Tento pozdrav následně koluje po celém kruhu. Navzájem se účastníci zdraví slovem a gestem, podáním ruky, poklepáním na rameno nebo pohlazením. Typy pozdravů závisí na společném naladění skupiny. „Náladoměr“ je vhodná metoda pro zjištění celkové nálady skupiny. Spočívá v představě pomyslné škály od nuly do deseti, kdy nula je umístěna u země a desítka tam, kdo dosáhne. Nula označuje tu nejhorší náladu, což naopak desítka označuje tu nejlepší. Následně si všichni palcem ukážou, jak se v danou chvíli cítí. Cílem této činnosti je zjištění nálady skupiny. V neposlední řadě je rozechřívací fáze, kam řadíme různé pohybové hry k docílení rozpohybování účastníků. Využívají se většinou různé typy honiček. Cílem této fáze je zaktivizovat žáka pomocí vybraných her. Poté následuje jedna z nejpodstatnějších částí, a to hlavní část. V poslední řadě následuje reflexe, což znamená sdílení pocitů a dojmů z celého procesu. Při fázi reflexe si všichni sednou do kroužku a v rozhovoru si popovídají o svých pocitech a myšlenkách. Při sdílení je nutno dodržovat určitá pravidla, a to pravidlo diskretnosti (myšlenky a dojmy zůstanou jen v místnosti), pravidlo mluvčího (mluví jeden) a pravidlo konkrétnosti (žák mluví jen sám za sebe) (Šimanovský, 2011).

4.6 Rozbor lekce

Lekce byla prováděna v odpoledních hodinách na internátu školy. Žáci, kteří se účastnili výzkumu byli vyzvednuti od vedoucí vychovatelky a odvedeni do třídy. Zde byly přichystány pomůcky potřebné k realizaci aktivit. Nejprve si žáci stoupli do kroužku vedle sebe a mezi sebou se pozdravili. Mohli se pozdravit, jakkoliv chtěli např. pozdravením kamaráda „ahoj“, podáním ruky a následným pozdravem nebo jen zamáváním. Většinou si žáci vybírali pozdrav v podobě podání rukou a následným „ahoj“. Většina žáků byla pozitivně naladěna až na jednoho žáka, který vypadal velmi sklesle. Žáci byli seznámeni s průběhem lekce, aktivitami a důvody realizace těchto aktivit. Následovala činnost s názvem „Náladoměr“, kdy záměrem bylo zjistit jakou náladu skupina má a jak se může lekce dále vyvíjet. Mezi sebou si vytvořili místo, ale pořád zůstávali v kruhu. Žáci si měli představit pomyslnou škálu, kdy u země byla nálada pochmurná, uprostřed byla nálada dobrá a nad hlavou nálada skvělá. Většina žáků se cítila skvěle až na jednoho žáka, který měl náladu pochmurnou.

Následovala fáze „rozehřívací“, která obsahovala dvě pohybové hry s názvem „Sochy“ a „Barvy“. Hra „Sochy“ je založena na pohybu hráčů po místnosti, kdy vybraná osoba následně tleská a hráči při daném tlesknutí „zkamení“ jako sochy. Hráč vypadává, když se nestihne v danou chvíli zastavit a „zkamenět“. Konec hry nastává při vypadnutí posledního hráče. Hra „Barvy“ je principem stejná. Hráči si vyberou jednoho spoluhráče, který bude díky tlesknutí určovat barvy. Ostatní se pohybují po místnosti. Vybraný hráč v určitou chvíli tleskne a vykřikne ostatním barvu, kterou mají v místnosti najít. Poslední, kdo se dotkne dané barvy vypadává. Konec hry nastává při vypadnutí posledního hráče. Díky těmto hrám bylo docíleno pozitivní atmosféry ve třídě.

Po krátkém vydechnutí následovala hra „Tančíme svoji náladu“, kdy měli žáci za úkol tancem ztvárnit svou náladu. Byla vytvořena „škála nálad“, která vypadala následovně: Radost (ztvárněná tleskáním), Veselost (ztvárněná pískáním), Hněv (ztvárněný dupáním), Smutek (ztvárněný hlazením). Žáci při této aktivitě chodili dokola po místnosti a zkoumali sebe navzájem. Následovala aktivita s názvem „Hry s šátkem“, u které byl využit látkový kapesník a skladba. Žáci se měli pohybovat do rytmu vlajícího se kapesníku. Aby žáci slyšeli skladbu lépe, byl k dispozici přenosný reproduktor, na kterém byla skladba puštěna. Žáci se během aktivity střídali v držení látkového šátku. Aktivita byla ukončena po výměně všech žáků. Následující aktivita s názvem „Tanec s peříčkem“ probíhala podobně, jako hra předešlá. Poté se žáci přesunuli na koberec a utvořili v sedu kroužek, tak aby všichni na sebe viděli. Následovala aktivita s názvem „Ticho“. Žáci si vyzkoušeli vnímat okolí pomocí zbytku svého

sluchu. Díky otevřenému oknu slyšeli i okolní zvuky. Ticho trvalo 3 minuty a žáci se snažili vnímat co nejvíce podnětů a poté tyto zvuky vyjmenovávali. Při následující aktivitě „Tep srdce“ se účastníci snažili najít na své paži srdeční tep a následně tep vyťukávat do země. Poslední činností byla hra s názvem „Hra na tělo“. Při této aktivitě si žáci vyzkoušeli, co dokáže tělo vydávat za zvuky a tyto zvuky následně vnímat. Po této aktivitě následovala reflexe pocitů a dojmů.

Tančíme svoji náladu

Pomůcky: Žádné

Kontraindikace: 0

Postup: Tato hra se zaměřuje na spontánní sebevyjadřování a abreakce (odreagování) a řadí se do skupiny improvizace pohybem na hudbu. Tato aktivita je především bez hudby. Důležitým bodem aktivity je plynutí emocí. Účastníci tancují a zpívají na téma „moje aktuální nálada“. Jako doprovod si mohou tleskat či dupat (Šímanovský, 2011).

Cíl hry: Cílem bylo si v danou chvíli uvědomit, jak se vlastně cítí a dát tuto emoci najevo.

Chlapec L nebyl při této aktivitě pozitivně naladěný a podle dané škály byl smutný, protože sám sebe hladil. Od začátku byl velmi pochmurný. Bylo vyzkoušeno, jestli jeho nálada nepůjde ovlivnit pomocí ostatních. Tato domněnka bylo potvrzena. Po ukončení aktivity se usmíval. S aktivitou neměl žádný problém. Chlapec K byl při této aktivitě dobře naladěný a ze všech žáků si tuto aktivitu užíval nejvíce proto tleskal. Chlapec J při této aktivitě nejprve stál v pozadí a díval se na ostatní. Po chvíli se odhodlal a začal tleskat společně se spolužáky. Chlapec T byl při této aktivitě v popředí a střídal dupání s tleskáním. Chlapec I byl při této aktivitě neutrální, ale tleskal.

Reflexe: V menším kroužku žáci sdíleli své emoce z aktivity a také odpovídali na otázku ohledně svých nálad. Žákům se tato aktivita velmi líbila a nikdo neměl žádný podstatný problém s realizací.

Hry s šátkem

Pomůcky: Vhodný výběr skladby (Noel.smt: Comptine d'un autre été (Amelie)), látkový šátek

Kontraindikace: hyperaktivita (udržování bezpečnosti vůči ostatním žákům ve skupině)

Postup: Tato hra se zaměřuje na pohyb, empatii, pohybovou odvahu a řadí se do skupiny improvizace pohybem na hudbu. Při volbě vhodné písničky si vedoucí hry vezme lehký látkový šátek a dělá s ním určité pohyby které děti opakují. Může s ním kroužit, dělat obloučky, pohyby do stran atd. Ten, kdo má zájem, si může držení šátku vyzkoušet. Účastníci mohou k pohybům šátku přidat i zvuky, které vyjadřují pocity z pohybu šátku (Šimanovský, 2011).

Cíl hry: Cílem této aktivity bylo uvědomění si vlastního těla, cítění hudby a rytmu vybrané skladby.

Chlapec L při této hře stál spíše v pozadí a moc se nevyjadřoval. Pohyboval se do rytmu skladby, ale cítil se nejistý. Poté si vyzkoušel hlavní roli s šátkem. Chlapec K byl v popředí skupiny a zapojoval se nejvíce. Díval se na ostatní a korigoval svého spolužáka chlapce J vedle sebe. Také si vyzkoušel roli s šátkem. Chlapec J byl ze všech nejvíce zmatený. Korigoval ho jeho spolužák Chlapec K. Většinou se otáčel a opakoval pohyby podle ostatních. Chlapec T byl při této aktivitě v pozadí skupiny a pohyboval se podle pohybů ostatních žáků. Vyzkoušel si roli s šátkem. Chlapec I byl také v pozadí skupiny a působil neutrálně.

Reflexe: Po aktivitě byli žáků dotazováni, zda neměli problémy s poslechem skladby. Chlapci skladbu slyšeli skvěle, avšak chlapec J měl potíže. Pomáhala mu nápodoba ostatních žáků. Tato hra u žáků sklídila velký úspěch.

Tanec s peříčkem

Pomůcky: Vhodný výběr skladby (Oskar Schuster: Les Sablons – Alternate Version), lehké peříčko

Kontraindikace: hyperaktivita (udržování bezpečnosti vůči ostatním žákům ve skupině)

Postup: Tato hra se zaměřuje na soustředění, rytmus, pozornost a spolupráci. Řadí se do skupiny hudebně-dramatické formy. Po vybrání vhodné písničky se účastníci rozdělí do dvojic a vytvoří ze svých dlaní mističku pro lehké peříčko. Tato dvojice poté tancuje na vybranou hudbu a usiluje o udržení peříčka ve spojených dlaních. Tato hra může mít i různé varianty např. účastník musí udržet peříčko ve vzduchu díky foukání a zároveň se musí pohybovat v daném rytmu hudby (Šimanovský, 2011).

Cíl hry: Cílem hry bylo vnímání rytmu.

Chlapec L byl ve dvojici s chlapcem K a měli ve společně spojených dlaních zelené peříčko. Ze začátku si museli najít společný krok, ale poté si vedli skvěle. Pohybovali se do rytmu skladby, ale ke konci spíše tancovali, než chodili do rytmu. Chlapec J byl ve dvojici s chlapcem I a měli v dlaních červené peříčko. Této dvojici se nedařilo, jelikož nenašli společný krok a peříčko jim padalo častěji než ostatním dvojicím. Chlapec J nevnímal rytmus skladby, proto se této dvojici nepodařilo udržet krok s ostatními. Chlapec I s rytmem neměl žádný problém. Chlapec T musel čekat na spolužáka chlapce K, jelikož počet žáků byl lichý. Po skončení dvojice Chlapec L s chlapcem K si chlapec T mohl také zkusit tuto aktivitu. Dvojice Chlapec T a chlapec K si vedli dobře, našli společný krok a podařilo se jim udržet peříčko v dlaních po celou dobu puštěné skladby. V místnosti panovala velmi pozitivní nálada.

Reflexe: Tato aktivita byla úspěšná a žáky velmi bavila. Žáci mezi sebou soutěžili, komu bude peříčko padat častěji. Aktivitu hodnotím pozitivně.

Ticho

Pomůcky: Žádné

Kontraindikace: 0

Postup: Tato hra se zaměřuje na koncentraci, sluch a vnímání. Řadí se do skupiny poslech, fantazie a relaxace. Díky této hře si účastníci uvědomí, co vlastně ticho znamená a jak se vyznačuje. Po určitou dobu (1–3 min.) účastníci poslouchají ticho které je okolo. Vnímají všechno kolem sebe a to např. slabé vzdálené zvuky, zvuky kolem nás. Účastníci mají za úkol vyjmenovat zvuky, které zaznamenali během tohoto vyhrazeného času (Šimanovský, 2011).

Cíl hry: Cílem aktivity bylo rozpoznat co nejvíce zvuků v okolí.

Chlapec L s touto aktivitou neměl vůbec žádný problém a vyjmenoval dohromady 8 zdrojů zvuku (vrzání dveří, řeč, dupání, vanutí větru, tramvaj, řev, spadnutí propisky, hrkání židlí). Chlapec K měl s touto aktivitou problémy. Nerozeznal většinu zvuků okolo, a proto zaznamenal jen 2 nejhlasitější zvuky (řev, vrzání dveří). Chlapec J s rozpoznáním zvuků neměl problém. Zaznamenal dohromady 5 (vrzání dveří, řeč, dupání, vanutí větru, tramvaj). Chlapec T s rozpoznáním zvuků také neměl problémy a poznal dohromady 9 (vrzání dveří, řeč, dupání, vanutí větru, tramvaj, řev, spadnutí propisky, hrkání židlí + tekoucí vodu). Chlapec I měl ze začátku problémy s nastavením sluchadla, ale poté zaznamenal dohromady 5 zvuků (tramvaj, řev, spadnutí propisky, hrkání židlí, dupání).

Reflexe: V kruhu byly řečeny všechny zvuky, které žáci mohli slyšet a proběhlo sdílení pocitů aktivity. Pocity byly velmi pozitivní až na pocity chlapce K, který měl s rozpoznáním zvuků problémy.

Tep srdce

Pomůcky: Žádné

Kontraindikace: nedostatečná individuální podpora

Postup: Tato hra se zaměřuje na rytmus, sebereflexi, sebeprosazení účastníka a řadí se do skupiny hry s rytmem. Účastník si nahmatá na zápěstí tepnu a vnímá tep svého srdce a jeho rytmus. K této aktivitě nikoho výsadně nenutíme. Takto dodržujeme právo hráče k odmítnutí hry (nemusí se cítit komfortně). Vedoucí aktivity se ujistí, jestli všichni našli svůj tep a následně si svůj tep začnou vytukávat buď prsty/špičkou boty. Poté se začnou účastníci pohybovat v prostoru a vyklepávají tep, improvizují v rytmu pohybem (Šímanovský, 2011).

Cíl hry: Cílem této hry bylo uvědomění si rytmu našeho srdce a následná reprodukce rytmu pravidelným pohybem (dupáním či tukaním prstů).

Chlapec L nemohl najít svůj tep, proto požádal o pomoc. Poté neměl problém a zároveň vypadal nadšeně. Svůj tep následně vydupával botou. Do rytmu svého srdce si taktéž zatancoval. Chlapec K taktéž potřeboval pomoci s nahmatáním tepu. Poté neměl s aktivitou problém a zkoušel si najít pulz na své druhé ruce. Svůj tep si vytukával prsty do země. Chlapec J svůj tep našel sám, ale na špatném místě, proto ho cítil velmi slabě. A díky tomuto měl problém s vytukáváním. Chlapec T s nalezením pulzu neměl žádný problém a vydupával svůj tep taktéž do země. S Chlapcem L si společně hledali tep a vydupávali ho. Chlapec I požádal o pomoc s nalezením tepu srdce a vyžadoval kontrolu správnosti. Poté vytukával tep prsty do země.

Reflexe: Žákům bylo vysvětleno, jak srdce pracuje a v čem vězí tepání krve v žilách. Aktivita jim přišla velmi naučná. Nikdo neměl značný problém s vnímáním rytmu svého srdce, až na žáka Chlapce J, který si našel tep na špatném místě, a proto nevěděl, jaký rytmus má vytukávat.

Hra na tělo

Pomůcky: Žádné

Kontraindikace: nedostatečná individuální podpora

Postup: Tato hra se zaměřuje na muzikálnost, schopnost aktivního mimoslovního vyjadřování a řadí se do skupiny hry s rytmem. Hra především rozvíjí schopnost zacházet s vlastním tělem a hlasem. Hra také zbavuje napětí a křečovitého držení těla. Tato hra má v muzikoterapii a pedagogické praxi stejný název, ale rozlišnou podobu. Orientuje se spíše na správnou reprodukci rytmu. Hlavním bodem této hry je vyzkoušení si zvuků, které můžeme na svém vlastním těle vyluzovat (tleskání, broukání, luskání, dupání, hvízdání atd.) a jakou intenzitou. Poté si účastníci zkusí na svém těle zahrát. S využitím těchto zvuků si můžeme poté zahrát známou písničku. Dalším bodem může být improvizace na téma např. stesk, radost, pravda, oheň atd. (Šimanovský, 2011).

Cíl hry: Cílem hry bylo vyvození alespoň tří zvuků a tyto zvuky vnímat.

Chlapec L s touto aktivitou neměl problém a byl velmi aktivní. Vyzkoušel všechny možnosti vyvozování zvuků. Broukal si písničku „Skákal pes přes oves“. Chlapec K si taktéž vyzkoušel všechny možnosti vyvozování zvuků. Žák byl touto aktivitou velmi zaujat. Chlapec J byl u této aktivity unavený. Vyzkoušel si všechny možnosti vyvozování zvuku, avšak problém nastal u luskání. Chlapec T si taktéž vyzkoušel všechny možnosti vyvozování zvuků. Chlapci I nešlo především pískání, ale jinak všechny možnosti zvládal.

Reflexe: Aktivita sklidila úspěch u většiny žáků, kromě Chlapce J, který byl po všech aktivitách unavený. Žáci si vyzkoušeli všechny možnosti vyvozování zvuků svého těla. Improvizace na dané témata se nekonala z důvodu časové prodlevy.

4.7 Vyhodnocení výsledků

Výzkum byl především zaměřen na pozorování hudebních technik u žáků se sluchovým postižením a jejich vnímání rytmu. Výsledky žáků jsou vypsány v následujících tabulkách. Žáci byli hodnoceni podle škály ZVLÁDÁ a NEZVLÁDÁ. Žák, který danou aktivitu zvládal sám a bez pomoci, byl hodnocen ZVLÁDÁ, naopak žák, který danou aktivitu sám nezvládal byl hodnocen NEZVLÁDÁ.

Tabulka 1: Výsledky zvládání hudebních aktivit chlapce L.

Hra/aktivita	Zvládá	Nezvládá
Tančíme svoji náladu	x	
Hry s šátkem	x	
Tanec s peříčkem	x	
Ticho	x	
Tep srdce	x	
Hra na tělo	x	

Tabulka 2: Výsledky zvládání hudebních aktivit chlapce K.

Hra/aktivita	Zvládá	Nezvládá
Tančíme svoji náladu	x	
Hry s šátkem	x	
Tanec s peříčkem	x	
Ticho		x
Tep srdce	x	
Hra na tělo	x	

Tabulka 3: Výsledky zvládání hudebních aktivit chlapce J.

Hra/aktivita	Zvládá	Nezvládá
Tančíme svoji náladu	x	
Hry s šátkem		x
Tanec s peříčkem		x
Ticho	x	
Tep srdce		x
Hra na tělo	x	

Tabulka 4: Výsledky zvládnání hudebních aktivit chlapce T.

Hra/aktivita	Zvládá	Nezvládá
Tančíme svoji náladu	x	
Hry s šátkem	x	
Tanec s peříčkem	x	
Ticho	x	
Tep srdce	x	
Hra na tělo	x	

Tabulka 5: Výsledky zvládnání hudebních aktivit chlapce I.

Hra/aktivita	Zvládá	Nezvládá
Tančíme svoji náladu	x	
Hry s šátkem	x	
Tanec s peříčkem	x	
Ticho	x	
Tep srdce	x	
Hra na tělo	x	

Z výsledků vyplývá, že chlapec L, chlapec T a chlapec I zvládli úspěšně 6 hudebních aktivit bez problému. Chlapec K zvládl úspěšně 5 hudebních aktivit z nichž 1 hudební aktivitu nezvládl. Chlapec K nezvládl aktivitu s názvem „Ticho“, z důvodu špatného nastavení sluchadla. Nedokázal zaměřit určité zvuky z okolí. Chlapce J zvládl úspěšně 2 hudební aktivity a 3 nezvládl. Problém u chlapce J v hudební aktivitě s názvem „Hry s šátkem“, bylo vnímání rytmu hudby. Chlapce J se většinu času pohybovat mimo rytmus a ani s pomocí se netrefil do rytmu skladby. U hudební aktivity s názvem „Tanec s peříčkem“ měl chlapec J obdobné problémy jako u předchozí aktivity. U aktivity s názvem „Tep srdce“ si žák nahmatl slabý tep srdce a kvůli tomuto si vytřukával rytmus špatně.

Tabulka 6: Individuální úspěšnost hudebních aktivit.

Hra/aktivita	Úspěšnost	Počet žáků úspěšných	Počet žáků neúspěšných
Tančíme svoji náladu	100 %	5	0
Hry s šátkem	80 %	4	1
Tanec s peříčkem	80 %	4	1
Ticho	80 %	4	1
Tep srdce	80 %	4	1
Hra na tělo	100 %	5	0

Z tabulky 6: Individuální úspěšnost hudebních technik vyplývá individuální úspěšnost každé hudební techniky podle úspěšnosti žáků. Celková úspěšnost hudebních technik je 86,7 %.

4.8 Shrnutí výzkumné studie

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, jak žáci se sluchovým postižením vnímají hudbu a úspěšnost použitých hudebních technik. K tomuto cíli bylo uskutečněno pozorování v Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené a vady řeči v Ostravě.

Výzkum byl zaměřen především na hudebně-expresivní techniky v prostředí školy pro sluchově postižené a na to, jaký má hudba vliv díky těmto hudebním technikám. Tohoto výzkumu se dohromady zúčastnilo 5 žáků se sluchovým postižením ve věkovém rozmezí 7-9. Výzkum byl soustředěn spíše na reedukační činnosti žáků (práci s poslechem) a kompenzační činnosti (vnímání rytmu). Po vyhodnocení sesbíraných dat lze potvrdit, že hudebně-expresivní techniky mají na žáky se sluchovým postižením velmi pozitivní vliv. U těchto setkání je především důležité dodržovat určitý postup. Žáci musí mít pevně daný začátek a konec, z důvodu celkového průběhu lekce. Musí vědět kdy se začíná a kdy dochází k reflexi celého setkání.

Díky tomuto pozorování byly zodpovězeny následné výzkumné otázky:

VO1. Jakými způsoby žáci se sluchovým postižením vnímají hudbu?

Skupina účastníků výzkumu se skládala z žáků s nedoslýchavostí. Žáci s nedoslýchavostí vnímají hudbu především pomocí rytmu skladeb a sluchadly. Většina jedinců se sluchovým postižením vnímá hudbu pomocí vibrací. Vibrace dokážou vnímat díky hmatu, ale mohou využít i celé své tělo. Tato skupina žáků nemusela vnímat hudbu pomocí vibrací, protože nebyly vybrány určité aktivity, kde by vibrace byly využity.

VO2. Jaký zájem jeví žáci o danou aktivitu?

Po ukončení každé hudební aktivity nastala krátká reflexe s otázkou, či by si žáci tyto aktivity zopakovali a jestli by je zařadili do svého volného času v rámci internátu školy. Odpovědi po ukončení každé aktivity byly skoro totožné. Z pozorování první aktivity s názvem „Tančíme svoji náladu“ žáci vypadali nadšeně z průběhu aktivity a atmosféra v místnosti byla velmi uvolněná. Po ukončení této aktivity žáci odpověděli na dané otázky kladně. Tuto aktivitu by si rádi zopakovali s vedoucí vychovatelkou a chtěli by ji tedy zařadit do svého volného času na internátě. Druhá aktivita s názvem „Hry s šátkem“ měla velký úspěch. Tři z pěti žáků si vyzkoušeli samotnou hlavní roli držení šátku před skupinou. Po ukončení aktivity žáci odpovídali stejně jako u předchozí aktivity, chtěli by ji zařadit do svého volného času a rádi by si ji zopakovali znovu. Třetí aktivita s názvem „Tanec s peříčkem“ dopadla o něco hůř než

aktivitu předtím. Tuto aktivitu by si žáci zopakovali znovu, ale nepotřebovaly by ji zařadit do svého volného času na internátě. Čtvrtá aktivita s názvem „Ticho“ sklídila úspěch. Tuto aktivitu by si žáci rádi zahráli znovu jak ve vnitřních prostorách školy, tak i ve venkovních prostorách instituce. Tuto aktivitu brali poměrně vážně a mezi sebou soutěžili. Zařadili by ji do svého volného času na internátě. Pátá aktivita s názvem „Tep srdce“ sklídila také velký úspěch a působila zároveň i edukativně. Žáci by tuto aktivitu také zařadili do svého volného času a zopakovali by si ji znovu. Poslední šestá aktivita s názvem „Hra na tělo“ sklídila úspěch, ale žáci by ji nezařadili do svého volného času, protože jim přišla velmi zdoluhavá.

VO3. Jaké pocity tyto aktivity u žáků vyvolávají?

Po ukončení hlavní části lekce následovala krátká reflexe se sdílením pocitů žáků či různých názorů, co by se dalo zlepšit či ne. Tato otázku byla kladena každému žákovi individuálně. Většina žáků tyto aktivity hodnotila kladně. Aktivitu s názvem „Tančíme svoji náladu“ žáci hodnotili pozitivně. Aktivitu s názvem „Hry s šátkem“ hodnotili také kladně a většina žáků byla nadšená z průběhu aktivity. Aktivita s názvem „Tanec s peříčkem“ byla hodnocena průměrně, kdy ji polovina skupiny hodnotila neutrálně a druhá pozitivně. Aktivita s názvem „Ticho“ byla hodnocena skvěle. Aktivita s názvem „Tep srdce“ sklídila největší chválu. Žáci byli přímo nadšeni z této aktivity. Poslední aktivita s názvem „Hra na tělo“ byla hodnocena průměrně, z důvodu nezáujatosti.

Závěr

Tato bakalářská práce se zabývala hudebně-expresivními (podpůrnými) technikami u žáků se sluchovým postižením. Práce je členěna do čtyř kapitol, kdy první tři kapitoly jsou teoreticky zaměřené a pojednávají o důležitých pojmech spojené s tematikou této práce. Poslední čtvrtá kapitola je zaměřená na samotný výzkum. V první kapitole jsou vymezeny klíčové pojmy související se skupinou osob se sluchovým postižením a možnosti jejich komunikace. Dále je zde zahrnuta terminologie sluchového postižení a popis jednotlivých skupin sluchového postižení. Druhá kapitola je věnována hudební výchově ve spojení s žáky se sluchovým postižením. Je zde popsána výuka hudební výchovy v pojetí RVP, ale i z pohledu RVP ZŠ. Dále je zde vymezeno speciální školství pro sluchově postižené v rámci základních škol pro sluchově postižené a jejich podpora pro žáky v oblasti hudební výchovy. Jsou zde popsána podpůrná opatření pro tyto žáky a doporučení při práci v hudební výchově. Druhá kapitola také obsahuje podrobný popis vnímání hudby osob se sluchovým postižením. Závěrečná kapitola teoretické části pojednává o hudební intervenci těchto žáků a vymezení rozdílů směrů muzikoterapie, muzikofiletiky a hudební výchovy. Zakončuje se vymezením muzikofiletiky jako takové s popisem muzikofiletických technik.

Samotná praktická část bakalářské práce pojednává o využití hudebních technik v praxi. Kapitola obsahuje vymezení cílů, na které navazují následné výzkumné otázky. Jejím hlavním cílem byla otázka ohledně vnímání hudby a následném využití hudebně-expresivních technik v praxi u těchto žáků. Dále zde náleží metodologie práce, charakteristika místa šetření, charakteristika výzkumného vzorku a samotný výzkum s vyhodnocením výsledků.

K získání odpovědí na dané výzkumné otázky bylo využito pozorování 5 žáků při jejich vykonávání hudebně-expresivních aktivit. Věkové rozmezí účastníků výzkumu bylo 7-9 let. Účastníci patřili do skupiny žáci s nedoslýchavostí. S pomocí odborné literatury od autora Zdeňka Šimanovského byla vytvořena kostra lekce v rámci práce s poslechem hudby a práce s rytmem. Z vyhodnocení výsledků výzkumu lze říct, že většina má velmi kladný vztah k hudbě a samotný poslech dělá problém jen určité hrstce žáků. Každý žák měl svůj individuální přístup k určitým hudebním technikám a většina žáků měla pozitivní reakce. Hudební techniky u žáků měly úspěch a působily velmi příjemně. U jednoho žáka byla reakce na hudební techniky v celku negativní, kvůli unavenosti a zmatenosti. K samotnému poslechu tito žáci využívají sluchadla či vnímají rytmus skladby. Z výsledů šetření lze říct, že tři žáci zvládli úspěšně všech 6 hudebních aktivit. Následoval žák, který úspěšně splnil 5 hudebních aktivit a 1 nezvládl, z důvodu špatného nastavení sluchadla. Poslední žák zvládl 2 hudební aktivity a následné

3 nezvládl. Tento žák měl většinou problém v rytmickém vnímání. Úspěšnost hudebních technik byla velmi vysoká. Závěrem lze říci, že má smysl se touto problematikou zabývat, protože lidé se sluchovým postižením mohou vnímat hudbu sice jinými způsoby, ale mají z ní stejný užitek jako všichni ostatní.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

FRIEDLOVÁ, Martina. *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020, 93 s. ISBN 978-80-244-5750-5.

GERLICOVÁ, Markéta. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada Publishing, 2014, 136 s. ISBN 978-80-247-4581-7.

GERLICOVÁ, Markéta. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2021, 168 s. ISBN 978-80-271-1791-8.

HOLZER, Lubomír a Svatava DRLÍČKOVÁ. *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově: metoda Lubomíra Holzera*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 235 s. Skripta. ISBN 978-80-244-3323-3.

HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012, 159 s. ISBN 978-80-262-0084-0.

JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015, 544 s. Psyché. ISBN 978-80-247-5447-5.

KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada Publishing, 2009, 295 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2846-9.

KRUŽÍKOVÁ, Lenka a kol. *Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020a, 268 s. ISBN 978-80-244-5665-2.

KRUŽÍKOVÁ, Lenka (ed.). *Hudba v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020c, 184 s. ISBN 978-80-244-5663-8.

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

LANGER, Jiří. *Úvod do pedagogiky osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013a, 115 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3745-3.

LANGER, Jiří. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013b, 109 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3702-6.

- LANGER, Jiří a Eva SOURALOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 113 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3701-9.
- LEONHARDT, Annette. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Přeložil Ondrej MATUŠKA. Bratislava: Sapiientia, c1999, 248 s. ISBN 8096718088.
- MÜLLER, Oldřich, ed. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 508 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4172-7.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vydání čtvrté. Praha: Portál, 2011, 246 s. ISBN 978-80-7367-928-6.
- VYMĚTAL, Jan. *Speciální psychoterapie*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 396 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1315-1.
- POTMĚŠIL, Miloň. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 136 s. ISBN 978-80-244-3310-3.
- SKÁKALOVÁ, Tereza. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 94 s. ISBN 978-80-7435-098-6.
- SKÁKALOVÁ, Tereza. *Dítě se sluchovým postižením*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 81 s. ISBN 978-80-7435-502-8.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika: terapie a poradenství: vzdělávání osob s různým postižením: člověk s handicapem a společnost*. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SÝKOROVÁ, Veronika. *Implementace muzikofiletiky ve výuce s mezioborovým přesahem*. 2020, 98 s. (199 498 znaků), iii s. Diplomové práce. Univerzita Palackého, Katedra hudební výchovy. Vedoucí práce Lenka Kružíková.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

CAI, Yuexin, Fei ZHAO a Yiqing ZHENG. Mechanisms of music perception and its changes in hearing impaired people. *Hearing, Balance and Communication* [online]. 2013, (11), 7 [cit. 2023-04-15]. Dostupné z: doi:10.3109/21695717.2013.839356.

HAMPL, Igor. *Surdopedie* [online]. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013 [cit. 2022-05-12]. ISBN 978-80-7464-327-9. Dostupné z: https://projekty.osu.cz/svp/opory/PdF_Hampl_Surdopedie.pdf.

KREJČÍ, Jana. *Rytmičko hudební výchova u sluchově postižených* [online]. Brno, 2009 [cit. 2023-03-08]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/mg8lfi/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Radka Horáková, Ph.D.

POSKOČILOVÁ, Alžběta. *Vnímání hudby u osob se sluchovým postižením* [online]. Brno, 2020 [cit. 2023-03-08]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/owjtz/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Lenka Doležalová, Ph.D.

VONDRÁŠKOVÁ, Marie. *Osoby se sluchovým postižením a hudba* [online]. České Budějovice, 2017 [cit. 2023-03-08]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/f22616/>. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Marie Tobias Samohejlová.

ŠURANSKÝ, Pavel. *Motivace studentů a učitelů k profesi učitele hudby a hudební výchovy* [online]. Brno, 2015 [cit. 2023-03-08]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/e4zugb/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. PhDr. Bedřich Crha, CSc.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Opatření-PM-RVP-ZV-2021-komplet-web-informatika.pdf [online]. Praha, 2021 [cit. 2023-04-18]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/56005/>.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. VRVP-ZSS_kor-final.pdf [online]. Praha, 2008 [cit. 2023-04-18]. Dostupné z https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP-ZSS_kor-final.pdf.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Výsledky zvládnání hudebních aktivit chlapce L.	31
Tabulka 2: Výsledky zvládnání hudebních aktivit chlapce K.	31
Tabulka 3: Výsledky zvládnání hudebních aktivit chlapce J.	31
Tabulka 4: Výsledky zvládnání hudebních aktivit chlapce T.	32
Tabulka 5: Výsledky zvládnání hudebních aktivit chlapce I.	32
Tabulka 6: Individuální úspěšnost hudebních aktivit.	33

SEZNAM ZKRATEK

HV	Hudební výchova
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZŠS	Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální
SPC	Speciálně pedagogické centrum
ZŠS	Základní škola speciální
ZŠ	Základní škola

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Nováková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022/2023

Název práce:	Hudební techniky pro žáky se sluchovým postižením
Název v angličtině:	Music techniques for students with Hearing Loss
Anotace práce:	Práce se zabývá využitím hudebních technik (specificky zaměřené na muzikofiletiku a muzikoterapii ve výchově) pro žáky se sluchovým postižením. Hlavním cílem je zjistit, jak tyto žáci vnímají hudbu a úspěšnost použitých hudebních technik. Teoretická část práce se soustředí na vymezení sluchového postižení, systematizaci hudební výchovy v základních školách pro sluchově postižené a objasnění termínu muzikofiletika. Praktická část se zabývá výzkumem určitých hudebních technik využitých u těchto žáků.
Klíčová slova:	muzikofiletika, sluchové postižení, hudba, žák, hudební výchova, rytmus, vibrace, hudební techniky
Anotace v angličtině:	The work focuses on the use of musical techniques (specifically focused on musicophilia and music therapy in education) for students with hearing impairment. The main goal is to determine how these students perceive music and the effectiveness of the used musical techniques. The theoretical part of the work focuses on defining hearing impairment, systematizing music education in primary schools for hearing-impaired students, and clarifying the term musicophilia. The practical part deals with researching specific musical techniques used with these students.

Klíčová slova v angličtině:	musicophiletics, hearing impaired, music, student, music class, rhythm, vibration, music techniques
Přílohy vázané v práci:	0
Rozsah práce:	42 stran
Jazyk práce:	Český jazyk