

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Lenka Dvorníková

III.ročník – bakalářské studium

Obor: Speciální pedagogika pro 2.st.ZŠ a SŠ,

Hudební kultura se zaměřením na vzdělávání

**VÝUKA HUDEBNÍ VÝCHOVY
U DĚTÍ A ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Růžicková, Ph.D.

OLOMOUC 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

.....

Podpis

.....

Poděkování

Děkuji své vedoucí práce Mgr. Veronice Růžičkové, PhD. za trpělivé vedení a rady ohledně zpracování bakalářské práce. Také děkuji respondentům, že i přes množství dotazníků, výzkumů a praxí na jejich škole, si našli chvíli pro vyplnění dotazníku k této práci.

Obsah

Úvod	6
I. Teoretická část	7
1 Klasifikace osob se zrakovým postižením	7
1.1 Osoby nevidomé	9
1.2 Osoby se zbytky zraku	10
1.3 Osoby slabozraké	10
1.4 Osoby s poruchami binokulárního vidění	11
2 Sluch a hmat u osob se zrakovým postižením	13
2.1 Sluch u osob se zrakovým postižením	13
2.2 Hmat u osob se zrakovým postižením	15
2.2.1 Výcvik hmatového vnímání	17
3 Žák se zrakovým postižením	20
3.1 Mladší školní věk (6 - 11 let)	20
3.2 Starší školní věk (12 – 15 let)	23
3.3 Integrace	25
4 Hudební výchova	27
4.1 Hudebnost dětí se zrakovým postižením	27
4.2 Systém Braillovy bodové notace	28
4.3 Výuka hry na hudební nástroj	29
4.3.1 Specifika hry na jednotlivé hudební nástroje	29
4.3.2 Návčik skladby	30
4.4 Návčik zpěvu	32
4.5 Pomůcky k výuce HV	32
II. Praktická část	34
5 Cíle bakalářské práce	34
5.1 Použité metody šetření	34
5.2 Charakteristika šetřeného vzorku	34
5.3 Zpracování výsledků šetření	36
5.4 Diskuze	46
5.5 Doporučení pro praxi	47

Závěr	48
Seznam použité literatury.....	50
Přílohy	52
ANOTACE	

Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá hudební výchovou u žáků se zrakovým postižením. V teoretické části přiblížíme klasifikaci zrakového postižení, sluch a hmat jako důležité nižší kompenzační činitele, žáků se zrakovým postižením (z hlediska vývojové psychologie v porovnání intaktních žáků se žáky se zrakovým postižením) a hudební výchovu u žáků se zrakovým postižením.

Na světě je 150 milionů osob s těžkým zrakovým postižením a z toho jich je 38 milionů nevidomých, v České republice je 150 – 200 tisíc takových osob. (<http://www.tyfloemploy.org/o-zrakovych-vadach>). Pro žáky se zrakovým postižením je v České republice několik základních škol a středních škol s určitým zaměřením (ladič, učitel na základní umělecké škole, masér, ...). Proto nás zajímá, jaký vztah mají žáci k hudbě a hudební výchově.

V praktické části rozebíráme výsledky dotazníku, kterým jsme zjišťovali vztah žáků se zrakovým postižením k hudbě, jejich hudebnost. Vztah učitelů vyučujících hudební výchovu k žákům. Jaké metody, prostředky a pomůcky používají učitelé k aktivaci, motivaci žáků a obecně k výuce hudební výchovy na školách pro žáky se zrakovým postižením.

I. Teoretická část

1 Klasifikace osob se zrakovým postižením

Osob se zrakovým postižením bylo v České republice před deseti lety na 60 tisíc a 17 tisíc jedinců bylo s těžkým zrakovým postižením. Pohledů na zrakové postižení je hned několik. Nejprve si musíme vymezit, kdo je osoba se zrakovým postižením.

Osobu se zrakovým postižením vymezuje Ludíková (Finková, Růžicková, Stejskalová, 2010, s. 9) takto: „Za osobu se zrakovým postižením je považován jedinec, který i po optimální korekci – medikamentózní, chirurgické, brýlové apod. – má problémy v běžném životě se získáváním a zpracováváním informací zrakovou cestou.“

Jinou definici osoby se zrakovým postižením nalezneme na webových stránkách SONSu (<http://www.sons.cz/kdojezp.php>): „Zrakově postižení, lépe řečeno osoby se zrakovým postižením jsou lidé s různými druhy a stupni snížených zrakových schopností.“ O osoby se zrakovým postižením se stará mnoho oborů. Ať už to jsou obory lékařské (pediatrie, neurologie, oftalmologie, psychiatrie) nebo speciálně pedagogické (tyflopédie, psychopédie, surdopédie, logopedie, somatopédie nebo etopédie), všechny obory mají společný cíl - maximální rozvoj osobnosti jedince se zrakovým postižením, osamostatnění se a začlenění se do společnosti s jakoukoliv zrakovou vadou nebo s jakýmkoliv stupněm zrakového postižení.

Klasifikací osob se zrakovým postižením je několik. Můžeme je dělit podle určitých hledisek. Například podle oftalmologického hlediska, kde je základním kritériem vizus (zraková ostrost) a stav zorného pole.

Takto uvádí klasifikaci zrakového postižení, která posuzuje zrakové postižení právě z hlediska vizu a stavu zorného pole, Hycl a Valešová (2003, s. 149):

„Pokles zrakové ostrosti pod 6/18 s korekcí na lepším oku je hodnocen jako ztráta zraku.

Slabozrakost je vizus lepšího oka pod 6/18 až 3/60 včetně. Do 6/60 včetně se jedná o lehkou slabozrakost. Pod 6/60 do 3/60 hovoříme o těžké slabozrakosti.

Nevidomost je pokles pod 3/60 až po světlocit.

Praktická nevidomost je definována buď jako pokles vizu pod 3/60 do 1/60 včetně, nebo binokulárně zorné pole méně než 10 stupňů, ale více než 5 stupňů.

Skutečná nevidomost je pokles vizu pod 1/60 až světlocit, nebo oboustranně zorné pole pod 5 stupňů.

Plná slepota je od světlocitu s chybnou projekcí světla po ztrátu světlocitu (amauróza).“

Klasifikace zrakového postižení dle Světové zdravotní organizace:

„WHO v rámci 10. revize MKN a přidružených zdravotních problémů uvádí toto členění:

H 00-H 06	nemoci očního víčka, slzného ústrojí a očnice
H 10-H 13	onemocnění spojivek
H 15-H 22	nemoci skléry, rohovky, duhovky a řasnatého tělesa
H 25-H 28	onemocnění čočky
H 30-H 36	nemoci cévnatky a sítnice
H 40-H42	glaukom
H 43-H 45	nemoci slivce a očního bulbu
H 46-H 48	nemoci zrakového nervu a zrakových drah
H 49-H 52	poruchy očních svalů, binokulárního pohybu, akomodace a refrakce
H 53-H 54	poruchy vidění a slepota
H 55-H 59	jiné nemoci a oční adnex“ (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 39-40)

Dalším klasifikačním hlediskem zrakového postižení je klasifikace pro účely posudkového lékařství. „Pro účely posudkového lékařství platí v současné době v naší republice následující klasifikace:

1. slabozrakost lehkého až středního stupně při vizu 6/18 – 6/60
2. slabozrakost těžkého stupně při vizu 6/60 – 3/60
3. těžce slabý zrak při vizu 3/60 – 1/60
4. praktická nevidomost při vizu 1/60 až světlocit s jistou projekcí světla nebo omezením zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace, i když centrální zraková ostrost není postižena
5. úplná nevidomost obou očí při světlocitu s nepřesnou projekcí až naprostá ztráta světlocitu.“

I tato klasifikace jednoznačně preferuje jako třídící kritéria zrakovou ostrost a stav zorného pole. (Finková ,Ludíková, Růžičková, 2007, s. 39)

Flenerová (1985, s. 8) uvádí vadu zraku takto: „Vada zraku je ve smyslu speciální pedagogiky defekt, který se projevuje nevyvinutím, snížením nebo ztrátou výkonnosti zrakového analyzátoru a tím poruchou zrakového vnímání, orientace v prostoru, pracovních

činností závislých na výkonnosti zraku a narušením vytváření sociálních vztahů.“ Vadu třídí podle několika hledisek. Např. podle hlediska speciálně pedagogického, které určuje klasifikaci z hlediska doby vzniku (vrozené, získané), z hlediska etiologie (orgánové a funkční), z hlediska doby trvání (krátkodobé, dlouhodobé a recidivující), z hlediska stupně zrakového postižení (osoby nevidomé, osoby se zbytky zraku, osoby slabozraké, osoby s poruchami binokulárního vidění). A také klasifikaci speciálně pedagogickou dle Finkové, Ludíkové a Růžičkové (2007, s. 41):

„Soudobá speciální pedagogika osob se zrakovým postižením tedy užívá čtyřstupňovou klasifikaci, což znamená, že třídí tyto jedince do následující základní kategorie: (stupně zrakového postižení)

1. osoby nevidomé
2. osoby se zbytky zraku
3. osoby slabozraké
4. osoby s poruchami binokulárního vidění.“

1.1 Osoby nevidomé

Nevidomé osoby spadají do kategorie nejtěžšího stupně zrakového postižení. Do této skupiny patří děti, mládež a dospělí, s narušeným zrakovým vnímáním na stupni nevidomosti.

Nevidomost můžeme dělit na vrozenou a získanou. Mezi příčiny vrozené nevidomosti řadíme dědičnost, porušení plodu v době prenatalní (infekční choroby matky – rubeola, pohlavní choroby, virová onemocnění, toxoplasmóza,...). Mezi příčiny získané nevidomosti řadíme progresi refrakčních vad, glaukom, kataraktu, odchlípení sítnice, nádory, úrazy, komplikaci při diabetes, meningitidu, intoxikaci, retinopatii a další. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Pro osoby nevidomé vyplývá omezení z jejich postižení v získávání informací pomocí zraku. Proto je u těchto jedinců potřeba rozvíjet ostatní smysly (hmat, sluch, čich a chuť), aby měli kompenzovány nedostatky vzniklé nemožností zrakového vnímání. V kompenzaci dělíme činitele na nižší (hmat, sluch, čich a chuť) a vyšší (myšlení, paměť, řeč, představivost a obrazotvornost). (Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010)

„Při práci s nevidomou osobou je vždy třeba dbát na to, aby si o vnímaném objektu či jevu vytvářela adekvátní představu, k čemuž je žádoucí právě využívat vždy více smyslů či vyšších kompenzačních činitelů.“ (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 42)

V důsledku absence zrakového vnímání činí u nevidomých problém i prostorová orientace a samostatný pohyb. K orientaci v prostředí využívají jak průvodcovských služeb tak i speciálních technik (chůze s bílou holí, prvky ozvučení prostředí, hmatový popis nebo doprovod a orientace v prostředí pomocí speciálně vycvičených vodících psů). (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

1.2 Osoby se zbytky zraku

„Tito lidé charakterizováni poškozením zrakového orgánu v takovém rozsahu, že mají jen zbytky zraku. Zbytky zraku způsobují deformaci všech zrakových schopností, závažné omezení vytváření správných zrakových představ a snížení orientace.“

(<http://www.tyfloemploy.org/o-zrakovych-vadach>)

Květoňová (1993, s. 10) uvádí podle Defektologického slovníku (1984): „Osoby se zbytky zraku mají dolní hraniční míru schopnosti vnímat zrakem. Pro ilustraci uvádíme, že osoby se zbytky zraku jsou schopny číst za pomoci optiky plakátové písmo. Orientace v prostoru za použití zraku není zpravidla možná. Při vzdělávání se kombinují prvky obvyklé při práci se slabozrakými s prvky práce s nevidomými. Vyučuje se černotisk i hmatové písmo, což je zapotřebí při progredujícím zrakovém poškození.“

1.3 Osoby slabozraké

„Na poli speciální pedagogiky představují kategorii osob slabozrakých skupinu dětí, mládeže a dospělých, kteří mají zrakové vnímání na stupni slabozrakosti.“ (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s.43)

Kraus (1997, s.317) definuje slabozrakost jako: „Ireverzibilní pokles zrakové ostroty na lepším oku pod 6/18 až 3/60 včetně. Z praktického hlediska dělíme slabozrakost na lehkou – do 6/60 včetně a těžkou – pod 6/60 až 3/60 včetně.“

Slabozrakost může vznikat v prenatální, perinatálním, postnatální období. Lze dělit na vrozenou i získanou a příčiny vzniku jsou podobné jako u vzniku nevidomosti. Slabozrakost ovlivňuje výchovně vzdělávací proces, proto je nutné rozdělit osoby do skupin na osoby s lehkou, střední a těžkou slabozrakostí. Mají problém s diferenciací barev, číslic, písmen a symbolických zobrazení, objevuje se u nich nepřesné vnímání předmětů a jejich detailů. Slabozrací jedinci trpí sníženou koncentrací, rychlejší unavitelností a pomalejším tempem, také slabou pozorností a vyšší sugestibilitou. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

1.4 Osoby s poruchami binokulárního vidění

„Binokulární vidění je získaná schopnost, která se začíná vyvíjet po narození s dozráváním sítnice a její žluté skvrny.“ (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 46)

Binokulární vidění má tři vývojové stupně:

1. Simultánní percepce – nejjednodušší forma binokulárního vidění; jedná se o schopnost vnímat obraz na sítnici obou očí
2. Fúze – fáze, kdy je umožněno dokonalejší spojení obrazu pravého a levého oka v jeden vjem
3. Stereopické vidění – nejvyšší stupeň binokulárního vidění; schopnost prostorového vnímání (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007; Kolín, 2007)

„Porucha ve vývoji jednoduchého binokulárního vidění může vést ke vzniku strabismu, amblyopie nebo narušení centrální retinální fixace. Při poruchách binokulárního vidění dochází k situaci, kdy na sítnicích obou očí se nevytváří na stejných místech dva rovnocenné obrazy, které by po splynutí vytvořily prostorový vjem a zabezpečily tak stereoskopické, hloubkové vidění.“ (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s.47)

Amblyopie (tupozrakost) je komplexní porucha, kdy je zraková ostrost snížena, postiženo je centrální vidění, zraková ostrost je horší spíše pro celá slova než pro jednotlivá písmena. Amblyopie je většinou jednostranná. Při amblyopii se napravuje oko výcvikem (pleoptika), kdy se vyloučí lepší oko z vidění okluzí, zakryje se náplastí, okluzor na brýlích a pod. (Hycl, Valešová, 2003)

Strabismus (šilhání) je poruchou vzájemné spolupráce očí, jak svalová tak i senzorická. Rozlišujeme několik druhů strabismu. Podle Hycla a Valešové (2003, s. 126; Kraus, 1997, s. 271) „Rozeznáváme manifestní strabismus (heterotropii) a strabismus patrný při střídavém zakrývání očí – latentní strabismus (heteroforii).“ ...“Strabismy dále dělíme na konkomitantní (souhybné neparetické dynamické strabismy) a inkomitantní (paretické strabismy).“

V této první kapitole jsme si přiblížili pojem zrakového postižení a osoby se zrakovým postižením, různé klasifikace podle různých hledisek a autorů. Osoby se zrakovým postižením využívají nižších (sluch, hmat, čich a chuť) a vyšších (představivost, myšlení, pozornost, paměť, řeč a obrazotvornost) kompenzačních činitelů k vyrovnání se se svým postižením. Těmito činiteli vykompenzují nedostatky vyplývající z jejich postižení a díky

rozvinutím a zdokonalení těchto kompenzačních činitelů se jim jejich životní cíle stávají dostupnějšími.

2 Sluch a hmat u osob se zrakovým postižením

Jak jsme již zmínili v předešlé kapitole, sluch a hmat jsou důležitými kompenzačními činiteli pro osoby se zrakovým postižením. Hlavně v oblasti orientace v prostoru a utváření si správných a dostatečných představ o prostředí, ve kterém se pohybují. Ale také v komunikaci s ostatními lidmi, využívání volnočasových aktivit, vnímání zvuků, hudby a celkového prožívání života.

2.1 Sluch u osob se zrakovým postižením

„Sluch poskytuje člověku až 15 % všech informací z okolního prostředí. Vnímání řeči umožňuje dorozumívání mezi lidmi, předávání poznatků a vědomostí, navíc lze z její melodie, rytmu a intonace odvodit vlastnosti osob, které hovoří, jejich vztah k obsahu sdělení atd.“ (Keblová, 1999, s. 5) S tím se v podstatě ztotožňuje i Litvak (1979, s. 65), který říká, že: „...sluchový analyzátor je vedoucím činitelem ve všech druzích činnosti nevidomých.“ Takže sluch je pro člověka druhým nejdůležitějším smyslem. Proto při omezení nebo ztrátě zraku jeho význam v životě člověka ještě roste. U osob se zrakovým postižením je nejdůležitějším z nižších kompenzačních činitelů, pokud není poškozen.

K zaměření této práce je dalším tématem absolutní sluch. Několik autorů tvrdí, že je absolutní sluch vrozenou záležitostí, jiní uvádějí, že absolutní sluch se dá vytrénovat a je kombinací sluchu hudebního a hudební paměti. Pravda bude někde mezi těmito tvrzeními. Litvak (1979, s. 65) upozorňuje na zvýšenou sluchovou senzibilitu převážně u jedinců, kteří provozují určitou činnost (hudebníci, ladiči apod.). „Napomáhá tomu značné využití sluchu v prostorové orientaci bez zraku. Analogicky u nevidomých probíhá také změna senzibility na výšku tónu.“ S absolutním sluchem také závisí ladění. Dříve bylo komorní „a“ laděno na nižších Hz. V 18. století bylo laděno na 415 Hz a ve středověku 390 Hz. Nyní je komorní „a“ naladěno na 440 Hz. A jak uvádí Houška (<http://www.mojeskola.net/hudebni-a-absolutni-sluch>): „Většina operních pěvců používá tzv. temperované ladění, což znamená, že oktávy jsou čisté a ostatní intervaly falešné, nepřirozené. ... Absolutní sluch není vrozenou vlohou, dokonce ho z psychologického pohledu odmítám brát i jako schopnost, protože jde o dobře vytrénovanou dovednost. ... Víceméně každý má hudební sluch a většina z nás si dokonce může vycvičit tzv. absolutní sluch.“ Houška nevnímá temperované ladění a ladění komorního „a“ na 440 Hz za vrozené, ale jako součást obecně rozšířeného estetické vnímání, což mohou mít osoby se zrakovým postižením díky absenci zraku, omezené. Ale od toho tu jsou kompenzační činitelé. Sice nevykompenzují zrak úplně, ale z větší části ano.

Již od útlého dětství by se lidé se zrakovým postižením měli učit rozeznávat mnoho podnětů. Rozeznávat odkud hlas, hluk, šum, šramot přichází, rozlišit rychlé a pomalé kroky, podle chůze rozeznávat známé a neznámé osoby, podle charakteristických zvuků rozlišovat činnosti nebo předměty, ale i barvu hudebních nástrojů.

Keblová (1999, s. 6) uvádí: „Poslouchání je důležité pro rozvoj dobré orientace v prostoru a celkové mobility. Častým opakováním stejných sluchových počitků se dítě naučí, že intenzita zvuku je dána vzdáleností zdroje zvuku. Systematickým výcvikem získává stále lepší schopnosti eliminovat jemné zvuky a šelesty.“

Na důležitosti lokalizace zvuku v prostoru upozorňuje i Litvak (1979, s. 65), který uvádí, že: „Pro svůj defekt se musí nevidomí mnohem častěji než vidící uchýlovat k pomoci sluchu při různých druzích činnosti. Daleko větší množství zvuků pro ně nabývá významu signálů“ S čímž souvisí i šíření zvukových vln a jejich odraz (kdy vzniká ozvěna, což je zvuk nepřímý) získávají osoby se zrakovým postižením informace o předmětu a utvoří si tak svou představu o jeho poloze i velikosti v prostoru, ve kterém se pohybují. A jak se zmiňuje Keblová (1999, s. 7) ve své publikaci: „V bezhlučném prostředí (bez zvuků), který znemožňuje sluchovou orientaci v prostoru, si potřebný zvuk vytváří uměle – luskání prstů, tlesknutí, náraz hole o zem apod.“

Pro orientaci v prostoru je několik rytmicko pohybových her, které jsou vyzkoušené u žáků bez zrakového postižení (od prvních tříd základní školy), které by se nechali použít i u žáků se zrakovým postižením různého stupně a vzhledem k zaměření této práce jsou vhodné pro rozvoj sluchového vnímání v hudební výchově. „Tleskačka“ – kdy žáci stojí v kruhu, a tleskají v určitém metru. Jedno tlesknutí posouvá zvuk dál dvojí tlesknutí jej vrací zpět. Tato hra je vhodná pro rozvoj pozornosti, orientace v pohybu zvuku a postřehu. Důležité je zachování předem daného metra (metrum = pravidelně se opakující rytmický útvar). Další hříčka je pohybová. Žáci jsou rozmístěni po třídě a vyťukávají metrum na dřívka, jeden žák má zvoneček a za ním chodí další žák. Je to hra na orientaci v prostoru. Protože je vyzkoušená u intaktních žáků, žák co chodí za zvonečkem má zavázané oči. Lze tuto hru ztížit a to tak, že zvonek zaměníme za rourkový bubínek, který vydává zvuk jen nepatrně odlišný od zvuku dřívka. Lze využít Orffovy nástroje v různých obměnách. Orientace v prostoru s různou obtížností.

„Sluchové představy osob se zrakovým postižením jsou obvykle spojeny s představami hmatovými. ... Avšak někteří lidé se zrakovým postižením, zejména hudebně nadaní, vnímají prostředí i osoby pouze jako sluchové představy.“ (Keblová, 1999, s. 7)

Zeman (1930, In Keblová, 1999, s. 7): „Podle povahy vnímání rozlišujeme dva typy osob se zrakovým postižením:

- *typ hudební* – v populaci početně převažuje a řídí se především sluchem,
- *typ technický* – u kterého dominují vjemy hmatové.“

Poslední činnost je zaměřena na třídění podle sluchu. Žáci mají před sebou 5 stejných krabiček (plastové obaly od kinofilmu) a v každé z nich je odlišný počet fazolí. Krabičky jsou očíslované a žáci je mají za úkol seřadit podle množství fazolí uvnitř. U krabiček je možnost výměny obsahu – jemnější materiál (drobné kamínky, menší fazolky, rýže) a dají se využít i jako rytmický nástroj k doprovodu písní. (Taktéž vyzkoušené u intaktních žáků od prvních tříd základní školy. Činnost je velmi zaujala a rádi se k ní vracejí.)

Již v předškolním věku se děti učí rozeznávat a třídit jednotlivé zvuky, místo zdroje odkud zvuk vychází, které jsou pro ně důležité a které ne. Mezi cvičení, která můžeme u těchto dětí praktikovat patří výcvik naslouchání, sluchová paměť, naslouchání hlasu druhých, zvuk a jeho zdroj nebo rozeznávání hluku a šumu od ostatních zvuků. Po těchto cvičeních můžeme přejít i k hudbě – vnímání hudby (rozlišování délky tónu, určit rytmus, vytleskat jednoduchý rytmický úsek, zazpívat jednoduchou melodii, známé dětské písně,..) a nakonec i orientace v prostoru rozvíjí sluch.

Kvalitu vnímání sluchem ovlivňují určité faktory – vnitřní (poruchy sluchu, rizikové anatomicko.fyziologické faktory) a vnější (akustika, hluk, šum) (*viz. příloha č. 1*)

2.2 Hmat u osob se zrakovým postižením

Hmat je dalším nižším kompenzačním činitelem, který umožňuje člověku se zrakovým postižením kvalitněji žít, lépe se orientovat v prostoru, číst Braillovo bodové písmo, bodový notopis, získávat informace z reliéfních obrazů, map, podle hmatu získávat celkovou představu o předmětu, atd. Hmat poskytuje člověku 6 % všech informací z okolí. Proto je důležité rozvíjet jemnou a hrubou motoriku ruky a prstů a rozvíjet schopnost vnímat hmatem, vnímat předměty, jejich povrch, velikost a tvar. Dokázat si zapamatovat hmatové vjemy a pak je využít v životě je pro člověka se zrakovým postižením velmi důležité.

Veškeré hmatové počítky vznikají na bázi podnětů přicházejících z hmatového receptoru do mozku. „Všechna nervová zakončení jsou ve škáře, tato tělíska jsou v několika druzích:

- hmatová (Meissnerova) tělíska, umožňující dotykové čítí,
- Krauseova tělíska, která jsou receptory chladu,
- Ruffiniho tělíska jako receptory tepla.

V podkožním vazivu se nacházejí tělíska Vater-Paciniho, která jsou receptory cití tlaku a tahu.“ (Jelínek, Zicháček, 2003, s. 274)

Litvak (1979, s. 68) dodává, že: „Největší množství hmatových tělísek, která napomáhají nejlepší recepci, se nachází v distálních, pohyblivých částech těla (jazyk, rty, prsty), které se aktivně zúčastňují činnosti.“ Při hmatovém vnímání (především u osob se zrakovým postižením) se rozvíjí citlivost hmatových tělísek na částech těla, jenž uváděl Litvak. Na částech, které jsou nejvíce používány při zjišťování předmětů v okolním světě nevidomých. Především na dlaňové části prstů.

Keblová (1999, s. 5-6) rozeznává tři formy hmatového vnímání:

„Pasivní hmatové vnímání, které vzniká podrážděním receptorů kožního analyzátoru při položení ruky nebo jiné části těla na zkoumaný předmět bez dalšího pohybu. Při tomto druhu vnímání vznikají vjemy, které odrážejí fyzikální a prostorové vlastnosti předmětů a jejich vztahy (např. velikost, hmotnost, tvar, teplotu předmětu), avšak celkový obraz předmětu nevzniká.

Aktivní hmatové vnímání neboli haptika je výsledkem pohybu ruky po objektu při součinnosti kožně-mechanického a pohybového analyzátoru. Poskytuje nejen informace o jednotlivých vlastnostech předmětu, ale i o jeho obrysu či tvaru, tzn. že si o něm vytváří komplexní představu. Haptika je základem smyslového poznání nevidomých, jejich pracovních návyků a prostorové orientace.

Zprostředkované čili instrumentální hmatové vnímání využívá při zkoumání předmětů a okolního prostředí nástroje (např. bílou hůl při orientaci v terénu nebo různé sondy), nebo jednotlivé části těla (např. rty, jazyk), popř. ohmatávání reliéfu podrážkou obuvi, ohmatávání pomocí protéz atd. Rozšiřuje haptický prostor ruky.“

V podstatě se Litvak s Keblovou shoduje na formách hmatového vnímání a přidává ještě způsoby, kterými je hmatové vnímání uskutečňováno a to způsob jednoruční a dvouruční. Dále Litvak (1979, str. 96) uvádí, že: „Aktivní a instrumentální hmat se uplatňují ve všech druzích činnosti nevidomých – v hrové, výukové i pracovní, a v mnoha případech mají vedoucí úlohu.“ Díky vyzařování tepla se orientují v prostředí, mohou určit umístění předmětu, rozlišit jeho materiál, určit hladinu kapaliny v nádobě nebo polohu slunce. (Litvak, 1979) Hmat a hmatové vnímání je důležitým kompenzačním činitelem, který nevidomému usnadňuje každodenní život, při poznávání okolí a orientace v něm.

2.2.1 *Výcvik hmatového vnímání*

Výcvikem rozvíjíme dovednost hmatání prsty, smysl rozpoznávání detailů a rozvoj hmatové pozornosti a paměti hmatových vjemů. Pomocí hmatu získávají zrakově postižení informace nejen o vlastnostech předmětu, ale čtou bodové Braillovo písmo a prohlížejí si reliéfní obrazce. Proto je výcvik hmatu (ruky a prstů) nutný začít rozvíjet již od narození. „Konečným cílem výcviku je vypracovat pohybové návyky, které jsou základem nejen pro výcvik běžných dovedností, ale i pro čtení textů psaných bodovým Braillovým písmem apod.“ (Keblová, 1999, s. 10)

Keblová uvádí (1999, s. 9), že je nutné při výcviku hmatu pamatovat na:

- „- různé části pokožky se liší v citlivosti,
- při příliš silném tlaku na kůži vzniká nepřesný hmatový dojem,
- při pomalém pohybu po kůži se vnímání zpřesňuje,
- hmatové počítky vznikající v relativním tělesném klidu je nutné spojit s těmi, které vznikají během pohybu těla nebo jeho částí,
- k vytvoření správné představy o předmětech a prostoru je nezbytný přesný slovní popis,
- čím je dítě mladší, tím jednodušší mají být objekty a situace, které se má naučit vnímat hmatem.“

V předškolním věku (stejně jako u rozvoje sluchového vnímání) se děti učí manipulaci s různými předměty, s různými materiály. Ať to jsou děti intaktní nebo s postižením. U dětí se zrakovým postižením je toto učení zvlášť důležité, pro poznávání svého okolí. Je mnoho cvičení a pomůcek. U těchto dětí je potřeba rozvíjet spolupráci rukou, jemnou a hrubou motoriku ruky a prstů a rozvíjet citlivost hmatu.

Mezi praktické činnosti, které toto všechno rozvíjejí patří např. třídění předmětů podle velikosti (používají se předměty denní potřeby, drobný materiál, papírové krabice), třídění podle tvaru, teploty, pevnosti, podle struktury materiálu (vlasy, kůže, látky, ...), podle množství a hmotnosti. další činností, která rozvíjí především jemnou motoriku je navlékání předmětů na šňůrku, splétání provázků, práce s papírem (vypichování podle šablony, podle vlastních návrhů; mačkání, trhání papíru; lepení), modelování (písek, plastelína, hlína, těsto), kreslení a další činnosti (např. otvírání krabiček, otevírání šroubovacích uzávěrů, plnění nádob, přesypání přes síto, obracení stránek, stavění kostek, zavazování tkaniček apod.). S činnostmi, které rozvíjejí jemnou motoriku, je spojena i gymnastika ruky, která procvičuje hrubou motoriku končetiny, ale také souhru a spolupráci obou rukou. Do gymnastických cviků ruky můžeme zařadit cviky bez pomůcek (cviky vedené od ramenního kloubu k loketnímu - kroužení paží, pohyby po desce stolu; cviky zápěstí, prstů) a cviky

s pomůckami (hry s prstovými loutkami, hra na „malý klavír“ a hra na „velký klavír“, hry v písku a ve vodě). (Keblová, 1999)

Spojení hmatu s hudební výchovou je poměrně úzké. Hmat využívají osoby se zrakovým postižením především při čtení Braillova notopisu, ale i při orientaci na hudebním nástroji nebo na didaktických pomůckách. Již PhDr. Smýkal vymyslel několik didaktických pomůcek, bohužel nebyly zrealizovány všechny pro jeho odchod ze školy (více v kapitole Hudební výchova). Stejně jako Smýkal jsme přemýšleli nad pomůckami, které by usnadnily žákům se zrakovým postižením orientaci v hudební nauce, především pochopení intervalů, stavby hudebních forem, ale také jak se naučit rozlišovat durovou a mollovou tóninu. Začneme právě u tóniny. Tato dovednost se učí již od první třídy základní školy. Není důležité, aby děti věděli že u durového kvintakordu je prostřední tón k prvnímu v intervalu velké tercie a mollový kvintakord má tercii malou. Je důležité je navzájem od sebe rozlišit (veselý - durový, smutný – mollový). Při výuce lze použít pomůcky, které se používají i u dyslektiků na měkké a tvrdé souhlásky. Použijeme například dřevěnou kostku (dur) a molitanovou kostku (moll). Při hraní kvintakordů na klavír žáci zvedají kostku ze správného materiálu. Na zapamatování si intervalů bychom zvolili řadu korálků navlečených na provázku, takový „intervalový růženec“. Tyto provázky by byly dva – jeden na základní intervaly (čisté intervaly – kulaté a velké intervaly – hranaté korálky) a druhý provázek by byl obohacen o odvozené intervaly (zmenšené, zvětšené – opět jiný tvar nebo povrch korálků). K hudebním formám – opět by mohly být navlečené korálky (například při hudební formě ronda, kde se stále vrací jedno téma – stejný typ korálku; nebo i u písňové formy) nebo reliéfně naznačená hudební témata (fuga, rondo, sonátová forma, písňová forma). Ale jsou to zatím jen představy, nerealizované a nevyzkoušené nápady.

Faktory ovlivňující kvalitu hmatu – viz.příloha č.2

Zvláštní důraz je kladen na rozvoj jemné motoriky ruky a na zvýšení hmatové senzibility na bříscích prstů ke zvládnutí čtení Braillova bodového písma. Nejzřetelněji je vnímán vypouklý bod o průměru 1 mm, výšce 0,5 mm a vzdálenosti mezi dvěma body 1 - 2 mm. Čemuž odpovídá Brailův šestibod.

Čtení reliéfního písma – nevidomí žáci se učí číst a psát technikou Braillova bodového písma. Braillovo bodové písmo je systém šestibodu. Různým seskupením 6 bodů poskytuje tento systém 64 bodových kombinací, kterými lze zaznamenat všechny hlásky, interpunkční znaménka a číslice. Tento systém je reliéfně ražen do papíru, nevidomí jej čtou zpravidla

dvěma ukazováčky (konečky prstů, kde je nejvíce hmatových receptorů). Keblová (1999, s. 15) uvádí specializaci jednotlivých prstů při čtení Braillova bodového písma:

„Ukazovák pravé ruky plní funkci vyhledávací,

- ukazovák levé ruky upřesňuje získané vjemy,

- prsty pravé ruky hmatají řádku, zatímco prsty levé ruky hledají další,

- palec plní opěrnou funkci apod.“

Dalším důležitým výcvikem hmatu je výcvik nohy a s ním spojená i gymnastika nohy a chodidla.

Hmatový výcvik nohy – pro orientaci v prostoru je důležitý i výcvik hmatání nohama. To proto, aby měly děti možnost získávat informace o struktuře a kvalitě povrchu, po kterém se pohybují. Změny povrchu jim pomáhají při orientaci v prostoru, upozorňují na překážky v cestě apod. „Při výcviku hmatového vnímání nohama se doporučuje nechávat chodit dítě bosé a využívat různých druhů povrchů podlahy a jednoduchých pomůcek.“ (Keblová, 1999, s. 16)

Praktickou činností, kterou se rozvíjí gymnastika chodidla a nohy jsou například cviky bez pomůcek (pohyby chodidel – klopení, vztyčování, kroužení, masírování chodidel rukama..). Cviky s pomůckami (např. válení masážního válečku chodidlem, vkládání předmětů rukou mezi prsty u nohou, uchopování drobných předmětů prsty u nohou, uchopování a zvedání míče oběma chodidly,..), chůze naboso po holé podlaze, naboso, v ponožkách po cestičce z kartonu, naboso po různých materiálech (pytlovina, záclony, plst', kůže, písek,..). (Keblová, 1999)

Osoby se zrakovým postižením by si měli dávat pozor na kůži na rukou a nohou, měli by o ni správně pečovat a vyhýbat se činnostem, které by ji mohly poškozovat a při kterých by se mohla snížit hmatová citlivost. I hudebníci, kteří hrají na kytaru, mohou mít problém s citem na bříškách prstů, vznikají jim na prstech otlaky, které je později omezují v používání Braillova bodového písma nebo notopisu.

Rozvoj nižších kompenzačních činitelů již od narození je pro osoby se zrakovým postižením velice důležité, především sluchové vnímání, poté i hmatové a dokonale rozvinutá jemná motorika ruky. Tyto činitele umožňují člověku lepší orientaci v prostoru, samostatný pohyb a komunikaci s ostatními lidmi a nashromážděné informace o prostředí, ve kterém se člověk se zrakovým postižením nachází, mu usnadňují život.

3 Žák se zrakovým postižením

Vstup do školy je významným mezníkem v životě každého dítěte. Dostává se do nových sociálních rolí (role žáka) a snaží se v novém kolektivu dětí získat určité postavení. Pro jedince s postižením je tato životní etapa známkou určitého stupně normality. V tomto období se utváří osobnost dítěte a prohlubují se jeho poznávací procesy, ověřuje si přístup k cizím lidem a učí se různým vzorcům chování. Dítě je připraveno vstoupit do procesu vzdělávání po dosažení určitých aspektů, které určují školní zralost.

Školní zralost se určuje podle zralosti tělesné, kdy by měl žák dorůst výšky o 120 cm a hmotnost žáka by měla být cca 20 kg. Žák by měl mít odpovídající stav zubů, zralost mentální je podmíněna vyzrálostí poznávacích procesů a zralost citová emoční stabilitou. Žáci se zrakovým postižením mají problém především s vyzrálostí poznávacích procesů, které jsou nerovnoměrně vyvinuty absencí zraku. (Květoňová – Švecová, 2000)

3.1 Mladší školní věk (6 - 11 let)

Období mladšího školního věku většina autorů označuje (stejně jako Erikson) jako období snaživé píle, kdy si žák osvojuje vztah k práci. „V této době si dítě dokazuje svou vlastní hodnotu především výkonem, má smysl pro píli a pracovitost, zažívá pocity dělby práce a sounáležitosti. Cílem je dosažení pocitu kompetence a sebevědomí, oproti pocitům selhání a méněcennosti.“ (Petrová In kol. autorů, 2008, s. 93) Právě pocit méněcennosti mohou mít děti se zrakovým postižením.

Zvládnutí školní docházky, všech požadavků na dítě, závisí na mnoha faktorech. A jedním z nejdůležitějších je rodina a její působení na dítě před vstupem do školy. V rodině by si dítě mělo osvojit obecně uznávané formy chování, mělo by respektovat autoritu, mělo by se umět soustředit 10 – 15 minut na určitou činnost.

Sebereprezentace je v mladším školním věku také důležitá. Schopnost umět před ostatními vystoupit a „ukázat“ co ve vás je (např. recitace, zpěv, ..). Ale stav, kdy dítě vstupuje do centra pozornosti a čeká na reakci okolí, která není často zrovna adekvátní, nemusí být všem příjemný. Může se projevit ostych, strach a stud, ale tento negativní pocit je třeba odbourat pozitivními zkušenostmi. Jak uvádí Helus (2009, s. 87): „Sebereprezentace je důležitá pro vývoj bohatého projevu, utváření způsobilosti chovat se mezi lidmi kultivovaně, přirozeně a důstojně.“ Sebeprosazení je důležité jak u intaktních dětí tak i u dětí se zrakovým postižením a s postižením vůbec.

Tělesný vývoj a rozvoj motoriky u školáka v tomto období je individuálním. Biologický věk nemusí korespondovat s kalendářním, tělesný růst je patrnější především u děvčat. „V tuto dobu se posiluje odolnost organismu, zdokonaluje se vegetativní regulace, zvyšuje se objem srdce a hmotnost mozku, zrychluje se vedení vzruchu nervem, zdokonaluje se činnost svalů a pohyblivost kloubů. Motorický vývoj se postupně zklidňuje. Pohyby jsou oproti předškolnímu období účelnější, rychlejší, přesnější, úspornější, koordinovanější; zlepšuje se hrubá i jemná motorika.“ (Petrová In kol. autorů, 2008, s. 94) Takto by měl probíhat vývoj u intaktních dětí. U žáků se zrakovým postižením může být zvýšené riziko opožděného tělesného vývoje a snížené somatické zrání. Pohyby a celková koordinace těla je pomalejší a opatrná. Žák může působit dojmem nešikovnosti. V tomto období (i v předškolním) je důležitý rozvoj hrubé a jemné motoriky. (viz. kapitola 2.2 Hmat u osob se zrakovým postižením)

Vývoj poznávacích procesů je ovlivněn opět zrakovým postižením žáka. Vnímání u něj probíhá především prostřednictvím sluchu, hmatu a ostatních smyslů. (viz. kapitola 2 Sluch a hmat u osob se zrakovým postižením) (Vágnerová, 1995) Vnímání se stává cílevědomým i u dětí se zrakovým postižením. Záleží na míře postižení, na kvalitě zraku. „K tomu, aby částečně vidící mohli plně, správně a rychle vnímat objektivní skutečnost v celé její různorodosti, je nezbytná především vzájemná souhra zraku a hmatu, což se může realizovat v podmínkách cílevědomého cvičení hmatu během výuky.“ (Litvak, 1979, s. 102) U dětí se zrakovým postižením se vnímání realizuje spojením hmatu a zraku (podle typu stupně postižení), záleží i na velikosti předmětů, na speciálních pomůckách (lupy, kontrastní barvy na obrázcích, reliéfní obrysy obrazců, ...), které usnadňují těmto dětem vnímání. Vnímání souvisí s celkovým kognitivním vývojem dítěte. A s přístupem speciálních pedagogů, ale i rodiny a rozvoji vnímání již od útlého dětství.

Představivost tj. vybavit si v paměti předchozí vjemy. Dítě by mělo již umět rozlišovat realitu od fantazie. Rozvíjí se úmyslná a záměrná představivost. „Jde o důležitý moment ve vývoji představ. ... Schopnost operovat s představami předchází schopnosti operovat s pojmy.“ (Petrová In kol. autorů, 2008, s. 95) Děti a žáci se zrakovým postižením vycházejí z představ, které si utvoří především pomocí nižších činitelů. Ale jejich představy mohou být neúplné, zkreslené a deformované. Mohou chybět podstatné detaily na předmětech. Představy nejsou stejné, neustále se obměňují, zdokonalují při každém dalším setkání s daným předmětem. K zaměření této práce je představivost u dětí se zrakovým postižením důležitá především v hudební nauce, kde je nutné si umět představit vzdálenosti tónů, intervaly, ale také umět si představit hudební nástroj a naučit se na něj hrát. Což souvisí i s pamětí.

Paměť je mechanická a neúmyslná, ale postupem času se zdokonaluje. U paměti je důležitá motivace dítěte – proč je důležité si všechno pamatovat. Např. u hudebního nástroje je paměť nepostradatelná především v umístění určitých tónů nebo hmatů k vytvoření požadovaného tónu v dané oktávě.

Pozornost je u dětí se zrakovým postižením obtížnější udržet. Ale již před vstupem do školy, by mělo být dítě schopno udržet 10-15 minut pozornost na jednu určitou činnost. Stejně jako u intaktních dětí je potřeba častější střídání činnosti a užití pochvaly. Úkoly by měly být krátkodobé a pestré s zařazením relaxačních činností. Samozřejmě s dalšími ročníky by se měly činnosti prohlubovat a doba pozornosti prodlužovat.

Myšlení je analyticko-syntetická činnost. Jak uvádí Litvak (1979, s. 143): „Analýza a syntéza jsou samostatné myšlenkové operace, které se zároveň přímo doplňují a jsou základem všech ostatních operací při řešení myšlenkových úloh.“ To znamená, že se navzájem ovlivňují a žák čerpá především ze smyslového vnímání. Protože pomocí analýzy si předmět rozebere na jednotlivé části (pomocí hmatu) a následnou syntézou opět složí. Dokáže si proto představit, kdo se skrývá pod čepicí, kterou dotyčný stále nosí. Nebo podle výrazných částí obličeje (velký nos, mohutné obočí, ...) rozpozná spolužáky. „Úplná nebo částečná ztráta zrakových funkcí, která omezuje množství počitků a vjemů a snižuje úplnost, přesnost a diferencovanost smyslového odrážení vnějšího světa se projevuje na intelektuálním rozvoji.“ (Litvak, 1979, s. 138) Myšlení u dětí a žáků se zrakovým postižením se rozvíjí na základě hmatového a sluchového vnímání (u částečně vidících i zrakem), což zpětně rozvíjí smyslové poznání – stává se cílevědomým, záměrným a rozumovým. (Litvak, 1979) „Vývoj myšlení je v podstatě ovlivňováno školní činností a osobností učitele. Dítě si postupně osvojuje schopnost logických operací a odpoutává se od bezprostředního názoru.“ (Petrová In kol. autorů, 2008, s. 96) Dítě dokáže propojit myšlenkové pochody do určitých celků, kdy si pomocí logiky dokáže vysvětlit určité jevy, dokáže vyjádřit svůj názor, ke kterému logicky došlo.

Emocionální vývoj žáka závisí především na výchově a přístupu rodiny. Jak jsou v rodině emoce projevovány, tolerovány a jak jsou jednotlivými členy rodiny chápány. I zrakové počítky, které tu chybí, mají vliv na emocionalitu. Emoce vznikají stejně jako u intaktních při uspokojování a neuspokojování biologických potřeb. „Emoce a city, jakožto specifický obraz vnějšího světa, projevující se v subjektivním vztahu člověka k tomu, co je odráženo, závisí na tom, na kolik je okolní svět odrážěn plně, přesně a všestranně, a na tom, co právě je objektem odrazu.“ (Litvak, 1979, s. 159) Největší zásluhu na rozvoj emocí má rodina, která dítěti se zrakovým postižením zprostředkovává styk se světem. Vysvětluje mu jednotlivé

zákonitosti, co se děje a proč se to děje, přibližuje mu děje a jevy v přírodě a ve světě lidí. Rodina je důležitým článkem v životě osoby s postižením i vzhledem k socializaci.

3.2 Starší školní věk (12 – 15 let)

Puberta je dalším významným mezníkem v životě člověka. Toto období je definováno v literatuře různě. Někteří autoři jej dělí na prepubertu a pubertu, jiní na pubertu a adolescenci. Starší školní věk je vymezen mezi 12 – 15 lety, charakteristický je rychlý tělesný vývoj a je individuální jak mezi chlapci a děvčaty, tak i mezi stejným pohlavím. Každý roste a dospívá různě rychle. Období prepuberty nastupuje kolem 10. roku u děvčat, u chlapců až kolem 11. roku. Období puberty nastupuje u dívek ve 12,5 letech přičemž u chlapců ve 13 letech. Toto období (prepuberta) je označováno jako období vytáhlosti, kdy chlapci vyrůstají v průměru o 22 cm. Jsou patrné druhotné pohlavní znaky. „Akcelerace fyzického vývoje je rychlejší a není v souladu s vývojem psychickým. Dochází k rozdílu mezi somatickým a psychickým vývojem v tom smyslu, že somatický vývoj předstihuje vývoj psychický.“ (Binarová In kol. autorů, 2008, s. 102) Z čehož vyplývá chování typické pro prepubertu - pubertu. Pro handicapovaného je důležité osamostatnění se z vazby na rodinu. A začíná období hledání vlastní identity. Pubescent začíná vnímat své postižení jako omezující faktor ve všech složkách života (přátelé, škola, budoucí povolání,..). V pubertě se začíná vyrovnávat rozdíl mezi somatickým a psychickým vývojem, období puberty je označováno jako období krizí a vzdoru. Objevují se výkyvy nálad, emocí. Důležitá je reakce dospělých na chování pubescenta, s čímž souvisí i vzdorovitost a rozpor s rodiči, nesouhlas s autoritou. Toto období je obtížné též pro rodinu pubescenta s postižením, pokud rodiče volí hyperprotektivní způsob výchovy, nechtějí osamostatnění svého dítěte dopustit. (Vágnerová, 1995)

Z hlediska motorického vývoje je právě pro pubertu charakteristická klátivost, neobratnost, nekoordinovanost pohybů. Mění se i jemná motorika, kdy se objevuje křečovitost, což se může projevit v psaném projevu. V pubertě se hrubá motorika zdokonaluje, začíná mizet klátivost a neobratnost u chlapců. Pohyby jsou ladnější (u děvčat) a výkonnost a zdatnost chlapců se zvyšuje. Vyvažují se proporce těla a končetin. (Binarová In kol. autorů, 2008) „Tělesné schéma je již od raného věku důležitou součástí vlastní identity a jeho změny jsou subjektivně velmi citlivě prožívány.“ (Vágnerová, 1995, s. 135) Taková změna může vést až ke ztrátě sebevědomí a sebejistoty. Pro zrakově postižené je důležitá zpětná vazba od vidícího okolí. Je pro ně důležitá úprava zevnějšku, především oblečení, které se stává součástí identity a na něm si dává jedinec se zrakovým postižením záležet. „Kromě toho vyjadřuje potřebu

identifikace s oceňovaným modelem a tímto, poněkud zjednodušeným způsobem posilují sebejistotu dospívajícího.“ (Vágnerová, 1995, s. 136)

V období puberty a prepuberty je důležitá fantazie. Napomáhá jedinci uniknout z reality, která je pro něj neúnosná. Projevuje se denním sněním, což zapříčiňuje jeho nepozornost. Často si idealizuje, jaké by to bylo, kdyby byl zdravý, co všechno by mohl uskutečnit – proto je fantazie často obranným mechanismem. Realitu si idealizuje, často rezignuje, vzdává se aktivity, která jedinci přijde neefektivní. Představy mají obecnější charakter a jsou tvořeny na základě konkrétních věcí nebo událostí. (Vágnerová, 1995; Kol. autorů, 2008) Myšlení je především logické. Jedinec má mnoho úspěšně vyřešených problémů. Myšlení ovlivňuje i jedincův vzor z řad dospělých, projevuje svou snahu se zdokonalit v oboru blízkém právě jeho dospělému vzoru. „Hnací silou může být snaha překonat vědomosti dospělých.“ (Binarová In kol. autorů, 2008, s. 107) Přejít k logickému myšlení umožňuje jedinci se zrakovým postižením hypoteticky uvažovat. „Pubescent dokáže uvažovat nejenom o určité skutečnosti, ale i o možnosti a pravděpodobnosti. ... Pro dospívajícího se stává významnější budoucnost.“ (Vágnerová, 1995, s. 139)

Citový vývoj se značně proměňuje. Je znatelná labilita jedinců, kdy se jejich chování mění s každým podmětem, často až afektivní výbuchy chování, přehnaná vztahovačnost. Znatelné jsou proměny nálad, reakce jsou velmi intenzivní. Především reakce na názor autority je překvapivá a rázná. Vágnerová (1995, s. 137) uvádí, že: „Změna vlastních pocitů pubescenta často překvapí.“ Sám neví, co si má se sebou počít, protože tyto pocity nikdy předtím neměl. Nechápe, proč cítí to, co cítí. Handicapovaní dávají právě svému postižení vinu za své pocity, především pocit méněcennosti a nejistoty. Binarová (In kol. autorů, 2008, s.104) uvádí, že: „Různorodost citových projevů je závislá na dosavadních zkušenostech, které dospívající získal v předchozím vývoji, hlavně ve vlastní rodině a ve skupině vrstevníků.“ S proměnou vlastního těla se jedinci soustředí na sebe sama. Změny často vyvolávají nesouhlas a nespokojenost se sebou samými. Pubescenti mívají problém s projevováním citů ke svým rodičům.

Sociální vývoj jedince se zrakovým postižením se rozvíjí od narození, socializace začíná již v rodině. Primárně probíhá socializace v rodině, kde má jedinec roli potomka, sourozence. Ale k sociálnímu vývoji potřebuje měnit své životní role. V období puberty je důležitá příslušnost k určité vrstevnické skupině. Jedinci vyhledávají vrstevníky převážně stejného pohlaví. Utváří se různá dívčí společenství a chlapecké party s určitými pravidly. Žáci s postižením mají celkově omezenější příležitosti k navázání nových kontaktů a k různým partám. Samostatnost se rozvíjí u těchto jedinců daleko pomaleji než u intaktních pubescentů.

Při internátním vzdělávání si handicapovaní nacházejí nová přátelství mezi žáky, kteří jsou taktéž na internátu. Tráví spolu mnoho času a do jiné vrstevnické skupiny se prakticky nedostanou a nedochází ke změně životních rolí, což může být v socializaci problém. Jinou příležitost mají ve třídě, kam dochází i žáci, kteří nejsou na internátu.

3.3 Integrace

Tato podkapitola je důležitou pro žáky se zrakovým postižením. Máme několik forem integrace. Buď integrujeme do běžné školy nebo do speciální školy podle typu zrakového postižení. „Do těchto škol jsou zařazeni žáci s takovými vadami zraku, kteří se nemohou ani při využití optických pomůcek vzdělávat na základní škole.“ (Květoňová, 1993, s. 16) Rozhodnutí, kterou možnost zvolíme, je důležité právě pro žáky se zrakovým postižením, protože ovlivňuje jejich vývoj osobnosti a rozvoj jejich dovedností, schopností a vědomostí. Další otázkou je internátní škola již od útlého věku dítěte. Odloučení od rodiny má velký vliv na vývoji jeho psychiky.

Novohradská (2009, s. 62) uvádí: „Podle § 16 odst. 2 Školského zákona patří žáci se zrakovým postižením do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které definuje jako osoby se zdravotním postižením. Vyhláška č. 73/2005 Sb. upravuje formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Vzdělávání má formu:

- individuální integrace,
- skupinové integrace,
- ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením,
- kombinací forem.“

Vzdělávání žáků na škole pro zrakově postižené. Jsou zde klady a to v „...odborném vzdělávání a zkušenostech pedagogů, ve vybavení kompenzačními pomůckami, úpravě prostředí pro pohyb s poruchou zraku. ... Vzdělávání na těchto školách se řídí podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání; a vyhláškou č. 73/2006 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která stanovuje název škol na základní škola pro zrakově postižené.“ (Novohradská, 2009, s. 66 – 67) V současnosti jsou školy pro zrakově postižené v Praze, Plzni, Brně, Opavě, Litovli a Moravské Třebové.

V rámci Základní umělecké školy (dále jen ZUŠ) je většinou individuální forma výuky, tedy i integrace (zvláště pak u výuky hudební nauky, kdy je třeba právě individuálního přístupu vzhledem k žakovu postižení). I v Rámcově vzdělávacím programu pro základní umělecké vzdělávání (dále jen RVP ZUV) se pamatuje na žáky se speciálními vzdělávacími

potřebami. Jen je otázkou, zda všichni učitelé absolvují speciálně pedagogické minimum a zda je takový minikurz připravený. Pro učitele ZUŠ může být dobrým zdrojem k přístupu k dětem se zrakovým postižením „příručka“ Hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením (Jiří Jelínek a kol., 2010; viz Seznam literatury). Je zde popsán i postup výuky hry na hudební nástroj. Ovšem jen na některé hudební nástroje. Ale jako inspirace je velmi přínosná. Dále by měly ZUŠ spolupracovat s poradenskými zařízeními jako je PPP a SPC.

4 Hudební výchova

Hudba je už od pravěku součástí lidského života. Pralidé se dorozumívali zvuky, které vyluzovali na primitivní nástroje. Ať už měly tyto zvuky jakýkoliv smysl (vábení zvířat za účelem lovu). Hudba měla několik funkcí (obřadné, oslavné, pracovní,...). Postupem času byly hudební nástroje zdokonalovány až do dnešní podoby. Takže i funkce hudby se měnila podle období v dějinách lidstva. V této kapitole si přiblížíme hudbu a hudební výchovu jako prostředek seberealizace osob se zrakovým postižením.

„Pro nevidomé má hudební výchova mimořádný význam, protože hudební umění vnímají přímo a bez zprostředkovaných představ. Hudbu mohou nevidomí aktivně provozovat i jako umění. Hudba přispívá k rozvoji kulturních zájmů nevidomých žáků mimo jiné i tím, že je prvním uměním, které na ně působí již v dětství.“ (Smýkal, 1979, s. 3)

4.1 Hudebnost dětí se zrakovým postižením

Hudebnost dětí je třeba rozvíjet již v předškolním věku, kdy děti vnímají zvuky kolem sebe nejintenzivněji. Svůj hlas využívají jako nástroj k sebe prosazení, ale i k hraní. Je nutné, aby se jim někdo věnoval. Nestačí rozvíjet sluch a cit pro rytmus, ale rozlišovat a vnímat jednotlivé prvky a vlastnosti hudby. „Hra s vlastním hlasem se tak stává nejen zábavou, ale i formou tvůrčího projevu. Děti zkoušejí možnosti svého hlasu, vybrušují je a doplňují o nové prvky.“ (Jelínek a kol., 2010, s. 12)

Rodič se může přidat ke hře dítěte a to tak, že s ním bude rytmitizovat a melodizovat dětská říkadla. Tím se u dětí rozvíjí melodické a rytmické citění s hudebním sluchem a pohybovými schopnostmi. K rozvoji pohybových schopností, je důležité naučit dítě používat hračku – tím se rozvíjí i zručnost (např. stavebnice – kde se něco spojuje, navléká; důležité je i modelování). Při modelování pozorujeme, jaké má dítě představy o okolním světě, tedy jak se rozvíjí jeho představivost, fantazie a intelekt. Modelováním se rozvíjí i jemná motorika prstů a ruky, která je nepostradatelná při čtení Braillova písma, manipulaci s předměty, při hraní na hudební nástroje a orientace na nich. (Jelínek a kol., 2010)

Hudební sluch je vlastností intelektu. Na hudbu reagují děti už v předškolním věku. rytmus provokuje pohybovou aktivitu, kdežto pomalá hudba zklidňuje organismus. Čím častěji děti se zrakovým postižením poslouchají hudbu, tím více u nich roste schopnost vnímat její základní výrazové prostředky (tempo, sílu zvuku, barvu; rozeznávají jednotlivé nástroje). „Hudební nadání se lépe rozvíjí, jestliže jsou děti vedeny k aktivnímu vnímání

hudby a jestliže s nimi dospělí o hudbě mluví a také je o ni přiměřeně poučují.“ (Jelínek a kol., 2010, s. 14)

Jelínek (2010, s. 14) říká, že: „Základním hudebním projevem je zpěv.“ Proto je přínosné tento přirozený projev dítěte zdokonalovat. Ať už zpíváním jednoduchých dětských písní nebo obecně známých písniček. Rozhodně nesmíme hlas přepínat. Snažíme se proto dítě směřovat ve stylu zpěvu. Jak uvádí Jelínek (2010, s. 14): „...můžeme formou hry vybízet dítě, aby se snažilo zpěv zdokonalit (například zpíváme jako ptáček, mňoukáme jako koťátko, bručíme jako dědeček, krásně zpíváme jako maminka apod.). ... Podstatné je, aby dítě prožilo radost ze společného zpívání.“

Již v předškolním věku lze začít učit děti hrát na jednoduché nástroje (dechové nástroje - zobcová flétna; xylofony, zvonkohry s klávesami, malé elektronické klávesové nástroje). Pokud dítě projevuje zájem o hru na nástroj, bylo by chybou mu tuto činnost neumožnit. Hra na nástroj má pozitivní vliv na jeho rozvoj. V tomto věku není zapotřebí znát a umět ovládat Braillov notopis. Děti většinou experimentují a hledají jednotlivé tóny, později i melodie. Ze hry na nástroj by mělo dítě mít radost. Hlavně z pocitu, že něco dokáže, což u něj rozvíjí sebedůvěru a ctížádost lepších výsledků v životě. (Jelínek a kol., 2010)

4.2 Systém Braillovy bodové notace

Před využitím bodové notace je potřeba, aby žák znal Braillovu abecedu a byl schopen ji používat (číst, psát). Později, kdy se začíná učit na nástroj by měl umět číst bodovou notaci jednou rukou, což je velice obtížné zvláště ze začátku. V bodové notaci se vychází ze všech znaků Braillovy abecedy, ovšem každé uskupení bodů z šesti bodů má jiný význam v zápisu hudby a v zápisu slov. Proto je nutné při učení notopisu chápat určité seskupení jako znak v hudebním zápisu a ne jako znak pro určitou hlásku.

Základními prvky notopisu (ať už v černotisku nebo bodovém notopisu) jsou noty a pomlky. Máme 7 prvků pro zápis not a 4 pro pomlky. „Noty C, D, E, F, G, A, H se skládají pouze z bodů 1, 2, 4, 5.“ (Jelínek, 2010, s.62) Získáme různým kombinováním 4 sady znaků, kde můžeme vyjádřit i hodnoty not, a to pro osminové je kombinace bez bodů 3 a 6, pro čtvrtové se přidává bod 6, pro půlové noty bod 3 a pro celé noty se přidávají body 3 a 6. (Jelínek, 2010) Vzhledem k tomu, že noty (C-H) jsou tvořeny znaky pro písmena D, E, F, G, H, I, J, bylo by obtížné učit se, že nota C se zapíše jako písmeno D, proto je snazší se naučit určitý znak přiřadit k určité notě. V dlouholetém výzkumu PhDr. Josefa Smýkala se ukázalo, že právě přirovnávání písmene a noty, je pro žáky velice zdoluhavé, nepřiměřené a naprosto

nevhodné při učení se notopisu. Žák zná význam znaku právě pro písmeno a to zpomaluje orientaci v zápisu not.

„Zápis písně je nejdříve jen melodický, teprve postupně melodicko rytmičtý. Nejdříve bez označení taktů, jen v naznačujících skupinách not, a teprve potom s písemným označením druhu taktu. Všechny písně jsou psány v C dur. Učitel však pěstuje u dětí dynamiku, volí správné tempo a rovněž transponuje písně do přiměřené tóniny.“ (Smýkal, 1979, s. 14) Dá se říct, že učitel přeformuje píseň žákovi na míru, podle jeho schopností a dovedností.

4.3 Výuka hry na hudební nástroj

Před výukou hry na hudební nástroj a před výběrem správného hudebního nástroje, musíme dbát na několik specifíků. Pojí se s výukou dětí a žáků se zrakovým postižením a na zvláštní přístup k nim.

Děti mohou mít zpočátku obavy z komunikace s cizími lidmi, proto je vhodné, když hodiny v ZUŠ navštěvují s rodiči. Jednak se nemusí stresovat, že jsou v neznámém prostředí sami a zároveň rodič zapisuje postup výuky, aby mohl následně v domácím prostředí žáka připravovat na další hodinu. Pokroky ve hře na nástroj jsou individuální. Rozhodně nebudou tak znatelné a rychlé jako u žáků intaktních.

Není důležité si vytyčovat cíle na jednotlivá časová období, naopak je důležité, jak dokonale si osvojí základní dovednosti, není podstatné, za jak krátký čas. Kladný vztah mezi žákem a učitelem a vzájemná komunikace mezi nimi je základem pro celou výuku. Učitel musí žákovi se zrakovým postižením vše vysvětlovat a popisovat slovně, popř. mu vše ukázat (správné postavení prstů na nástroji). Také je důležité, aby si žák vypěstoval základní návyky při hře na hudební nástroj (postoj, správné sezení, vnímat rovnováhu těla,...).

U výuky učitel navazuje na znalost bodového notopisu, prohlubuje žákovu dovednost - rytmičtý diktát, melodický diktát (ovšem zde je už potřebný stupeň znalosti bodového notopisu) nebo teprve začíná žáka s notopisem seznamovat. Při hodině probíhá individuální výuka hudební nauky, kdy má žák své individuální tempo a problematika jednotlivých hudebních jevů se probírá, když se nějaký naskytne. (Jelínek a kol., 2010)

4.3.1 Specifika hry na jednotlivé hudební nástroje

1) dechové nástroje – mnoho lidí se domnívá, že hra na dechové nástroje je jednodušší oproti hře na jakékoliv jiné hudební nástroje. Bohužel hráč musí vnímat nejen svou melodickou linku, ale i part spoluhráče, protože skladby pro dechové nástroje jsou většinou psány pro dva a více nástrojů. Pro zrakově postižené se doporučuje hra na všechny žesťové

nástroje, z dřevěných je to flétna, zobcová i příčná a klarinet. Dvouplátkové (hoboj a fagot) se nedoporučují kvůli obtížnější údržbě a náchylnosti strojeku na poškození. (Jelínek a kol., 2010)

2) klávesové nástroje – jsou nejrozšířenější, kromě klavíru to jsou i digitální klavíry, varhany, keyboardy. Pro hru na klávesové nástroje je dost podstatná prostorová představivost, pohybové schopnosti a orientace na klaviatuře. „Žák se tedy nejprve musí seznámit s klaviaturou, s rozmístěním skupin černých kláves a s polohou základních tónů vůči černým klávesám.“ (Jelínek a kol., 2010, s. 39) Pro dobrou orientaci na klaviatuře si žák sedá vždy na stejné místo a to ke středu klaviatury, který si sám vyhledá podle pedálů. Při hře na klávesové nástroje je nutné naučit se různý styl úhozu. Hraní „do kláves“ je pro žáky se zrakovým postižením zpočátku poněkud obtížný. Stejně tak hraní „staccata“, různé skoky a změny oktáv během skladby. (Jelínek a kol., 2010)

3) klasická kytara – tento hudební nástroj se stává vyhledávanějším i žáky se zrakovým postižením. Hra na klasickou kytaru je poměrně těžká. Žák potřebuje notnou dávku koncentrace a dostatečně pohyblivé prsty. Musí rozdělit pozornost a soustředěnost na každou ruku zvlášť. Začíná se hrát basová linka na prázdných strunách jako doprovod ke zpěvu, později se přechází na vybrnkávání melodie na 2. a 3. struně, řadu tónů (g1 - d2) lze rozšiřovat podle potřeby. Rozdíly jsou i při melodické a při akordické hře – hráč má jinak postavenou ruku. „Učitel musí stále dbát na to, aby se hra neomezovala na odhadování tónů podle prstových schémat.“ (Jelínek a kol., 2010, s. 49) Orientace na hmatníku dělá zpočátku problém i žákům, kteří si mohou postavení prstů ověřit zrakem. Proto je důležité žáky se zrakovým postižením naučit, kde jednotlivé tóny leží, aby mohli hrát právě podle uložení tónů, nikoliv podle postavení prstů a odhadu.

Hra na hudební nástroj je specifickou činností. Každý z nástrojů má své úskalí. Zde záleží hodně na učiteli, jak je trpělivý a do jaké míry zvládá žákům popisně vysvětlovat postup a způsob hry na určitý hudební nástroj.

4.3.2 Návik skladby

Metod náviku skladby je několik. Číst si notopis jednou rukou a druhou si melodii přehrávat, což předpokládá dokonalou znalost bodového notopisu a nutnost umět číst bodové hudební písmo oběma rukama (žák musí často preferovat při čtení druhou, méně šikvou ruku – např. u praváků levou ruku). Přesto znalost notopisu hraje nezastupitelnou roli. Bez not by se nemohl žák systematicky připravovat na další hodinu v ZUŠ a chyběla by mu zpětná kontrola, zda hraje skladbu správně. Dalším způsobem náviku je odposlech, kdy se žák

orientuje na hudebním nástroji a zkouší melodie, podle sluchu. Posledním způsobem je učení se nazpaměť. Ve skutečnosti se propojují všechny způsoby nácviku. Kdy se začíná převážně odposlechem, později čtením not a ve finální části se žák vše učí nazpaměť.

Nácvik určitého hudebního kusu je poměrně obtížný a zdoluhavý. Je na učiteli, jakou obtížnost skladeb zvolí, je vhodné volit takové skladby, na kterých se žák mnoho naučí, kde je řada technických prvků, které si žák osvojí právě hraním vhodných etud. Po osvojení těchto technických prvků je další učení nových skladeb snadnější, protože žák už zná, jak se s určitým prvkem vypořádat (staccato, tenuto, legato, stupnicové běhy, akordické rozklady, trylky, nátryly, skupinky, trioly malé a velké, příraz, a pod.).

„Pro učení skladeb odposlechem, tak i pro jejich čtení z notového zápisu je nejužitečnější využívat takovou školu, která je založená na písničkách a melodických cvičeních. Je lépe se vyhýbat bezduchým, čistě technickým materiálům. Pro hru z paměti bývají sice snadné, ale nejsou muzikantsky inspirující.“ (Jelínek a kol., 2010, s. 27)

Smýkal (<http://smykal.ecn.cz/publikace/kniha15t.htm>) si během své dlouholeté praxe vytvořil seznam písní a způsob hry podle jednotlivých stupňů obtížnosti. Začíná na písni „Halí, belí“, kterou žák hraje z paměti a každou rukou zvlášť. Vždy vycházel z hesla „zazpívej, potom zahraj“. Děti raději hrály písně než nějaké etudy. Hlavně si rozvíjely na lidových písničkách hudební představivost, jak se melodie pohybuje. Učil žáky hrát písně podle určitého postupu. Nejprve každou rukou zvlášť, později oběma rukama současně, obouručně v oktávách, dvojhlasně v sextách, nakonec s jednohlasým doprovodem v levé ruce a s dudáckým doprovodem (dudácká kvinta). Po zvládnutí tohoto postupu přešel na nácvik umělých písní, které si žák dokázal zazpívat (písně čtyřtaktové a osmitaktové). Poté přešel ke klavírní škole.

Jelínek (2010, s. 26) uvádí, že: „Při učení hudby odposlechem je třeba dodržovat jistý postup. Žák by si měl osvojit nejprve hudebně nejvýraznější složku skladby. To je zpravidla melodie, může to však být i harmonie nebo rytmický motiv. Úsek po úsek mu učitel přehrává a dítě (žák) je vždy několikrát opakuje. Současně mu učitel vysvětluje prstoklad a nejnütnější technické prvky. Zapamatování i konkrétnost představy hudby podporuje, jestliže si žák dokáže melodii zazpívat.“ Je zřejmé, že Jelínek vychází také ze Smýkala, preferuje jeho heslo „zazpívej, potom zahraj“, kdy je dětem (žákům) bližší hrát písně které znají a melodii si umějí zazpívat, mají lepší představu o melodii písně.

4.4 Nácvič zpěvu

Hra s hlasem je přirozeným projevem. Už od 3. měsíce života dítě začíná experimentovat se svým hlasem. Od broukání přechází k vyvozování jednotlivých samohlásek a kolem 1. roku už přichází s prvními slovy. Během vyvozování hlásek zjišťuje možnosti svého hlasu (sílu, výšku) výskáním, broukáním a s odpovědí dospělého roste chuť prohlubovat možnosti hlasu. Děti se zrakovým postižením si hlasem a řečí kompenzují chybějící zrak. Navazují kontakty se svým okolím právě přes řeč. (Jelínek a kol., 2010)

Mnoho lidí se domnívá, že zpěv je samozřejmostí, ale je důležité zpěváka naučit správným návykům při zpěvu (správné dýchání, artikulace, postoj – ten je obzvláště důležitý u osob se zrakovým postižením, především těžkým zrakovým postižením, mimika a ovládání mimických svalů, soustavně připravovat žáky se zrakovým postižením na veřejné vystoupení – usměrňovat jejich pohyby,...). Pro učitele je obtížnější učit žáka se zrakovým postižením, protože zde nejde učit nápodobou, nýbrž slovním popisem, jak správně daný úkon provádět. Učitel musí vysvětlit správný postoj, dýchání, tvoření tónu. Je nutná dostatečná empatie a trpělivost učitele.

Prostřednictvím zpěvu se dostávají žáci se zrakovým postižením k hudbě. Jak zmiňujeme v předešlé podkapitole (4.3 Nácvič hry na hudební nástroj) Smýkalovo heslo „zazpívej, potom zahraj“, nás utvrzuje v tom, že zpěv je předstupněm hry na nástroj. Pomocí zpěvu si žák uvědomí, jak se melodie písničky pohybuje a tím si žák prohlubuje hudební fantazii a představivost. Zpěv by se měl u těchto žáků rozvíjet již od nejútlejšího věku, kdy zpívají s rodiči dětské nebo lidové písničky, melodizují a rytimizují říkadla a nejrůznější hudební hry a hříčky. Proto je důležité spojit zpěv se hrou na hudební nástroj. Jak uvádí Jelínek (2010, s. 53): „Zpěvák by měl co nejdříve začít hrát také na hudební nástroj, nejlépe klávesový, protože ten mu umožňuje při zpěvu současně kontrolovat čistotu zpívaných tónů. Hra má velký význam pro rozvoj harmonického i všeobecně hudebního cítění dítěte. Umožňuje mu také zahrát a naučit se píseň z not, případně se i samostatně doprovázet.“

4.5 Pomůcky k výuce HV

K výuce HV je potřeba nepřehledné množství pomůcek. Ať už to jsou učebnice bodové notace, audio nahrávky (různý styl hudby – vážná, populární), taktilní pomůcky pro upevnění tónových vztahů nebo gramofon, CD přehrávač, Orffovy nástroje, melodicko-rytmické nástroje (xylofon, zvonkohra, bubínky, tamburína, malé klávesy,...), zobcové flétny aj. Hudební „primitivní“ nástroje, které slouží ke třídění, řazení,...podle zvuku (podle použitého

materiálu v krabici – rýže, korálky, kamínky apod.). Tyto nástroje rozvíjí sluchové vnímání, představivost žáků a orientaci na malém prostoru (při řazení krabiček).

Seznam učebních pomůcek pro hudební výchovu, které podal nebo zamýšlel podat PhDr. Josef Smýkal (<http://smykal.ecn.cz/publikace/kniha15t.htm>):

„Pro nevidomé:

- trojrozměrný model durové stupnice (vyrobena a mnou běžně používána na základních školách pro nevidomé)
- stavebnice celých stupňů a půlstupňů (experimentálně ověřena a schválena jako učební pomůcka, nevyrobena, její funkční model se ztratil)
- „němá“ intonační klávesnice (prototyp v činnosti v ZDŠI v Brně, později byly klávesnice vyrobeny i pro ostatní školy)
- učebnice Braillovy hudební bodové notace – amatérsky mnou vytištěny pokusné texty v bodovém písmu, používány deset let na ZDŠI v Brně. Později vytištěny i pro ostatní školy.

Pro slabozraké:

- model durové stupnice (viz. učební pomůcka pro nevidomé)
- stavebnice celých stupňů a půlstupňů (viz. učební pomůcka pro nevidomé)
- speciální notový sešit (zůstal ve vývoji pro můj odchod ze školy)
- žákovské magnetické tabulky (zůstaly ve vývoji pro můj odchod ze školy)
- žákovská notová tabule (zůstala ve vývoji pro můj odchod ze školy)
- programované učivo pro vyučování uvědomělé vokální intonace (zůstalo ve vývoji pro můj odchod ze školy).“

Odchod PhDr. Smýkala ze školy pro nevidomé byl zásadní překážkou k dotvoření speciálních pomůcek pro žáky se zrakovým postižením.

Z hlediska RVP je hudební výchova začleněna do bloku Člověk a kultura. Hudební činnosti (vokální, instrumentální, hudebně pohybové a poslechové) rozvíjejí žákovu osobnost, jeho hudební schopnosti a dovednosti, čímž zpětně poznává historii světa, proměny hudby v určitých etapách lidstva. Žák si tak rozšiřuje své vědomosti. (http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

Hudební výchova a hudba jako taková je tedy součástí estetické výchovy a svým způsobem formuje člověka, rozšiřuje jeho všeobecné znalosti a jeho pohled na svět. Pro některé jedince je hudba prostředkem, jak vyjádřit své emoce, složité myšlenky a potřeby, nebo se jen prosadit v kolektivu, pro některé je hudba lékem.

II. Praktická část

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na výuku hudební výchovy na školách pro žáky se zrakovým postižením. Zajímal nás vztah žáků k hudební výchově a k hudbě jako takové, metody a prostředky, které využívají učitelé při výuce, nebo jaké využívají pomůcky k motivaci žáků a jejich aktivaci k činnosti. Dále jsme se zabývali hudebností žáků a zda se věnují hře na hudební nástroj a jak hudba ovlivňuje život žáka. Tato praktická část je minivýzkumem výuky hudební výchovy.

5 Cíle bakalářské práce

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit vztah žáků k hudbě a hudební výchově a jejich hudebnost.

Dílčí cíle jsou: Zjistit, zda učitelé hudební výchovy využívají speciálních nebo běžně dostupných pomůcek. Jakým způsobem aktivizují žáky a motivují je k činnosti. Jaký má vliv výuka hudební výchovy u žáků se zrakovým postižením na jejich uplatnění se v životě.

5.1 Použité metody šetření

K šetření jsme zvolili dotazník o deseti otázkách. Otázky byly převážně uzavřené, první otázka byla otevřená, ale zjišťovali jsme počet žákův hodinách hudební výchovy na jednotlivých školách. Dále jsme chtěli zjistit typ jejich zrakového postižení. Jen dvakrát měli respondenti možnost dopsat svou vlastní odpověď v možnosti c), v deváté otázce jsme se ptali na důležitost hudební výchovy v životě žáka se zrakovým postižením, proto jsou odpovědi otevřené. Dotazník byl určen jen pro učitele hudební výchovy na základních školách pro zrakově postižené.

5.2 Charakteristika šetřeného vzorku

Díky specifčnosti respondentů (učitel hudební výchovy na základních školách pro zrakově postižené) jsme získali pouhých pět dotazníků. Ale i z tohoto množství jsou výsledky přínosné a dá se s nimi v příštím šetření nebo výzkumu dále pracovat. V dotazníku bylo deset otázek, které se týkaly přístupu učitelů k vyučování hudební výchovy, přístupu žáků k hudební výchově jako předmětu a k hudbě (a to jen z pohledu samotných učitelů). Dotazníky jsme rozeslali pomocí e-mailů na 6 škol s očekáváním alespoň 12 vyplněných dotazníků (2 dotazníky z jedné školy), bohužel jich zpět přišlo jen 5. Většinou je jen jeden učitel, který vyučuje hudební výchovu na celé škole nebo jednotlivých stupních školy. Získali

jsme 2 dotazníky z Prahy (z jedné školy a to díky ochotě pedagogů spolupracovat i přes velké množství různých dotazníků, výzkumů a praxí) a po 1 dotazníku z Plzně, Brna a Litovle.

5.3 Zpracování výsledků šetření

Z počtu obdržených dotazníků se většina respondentů shoduje v odpovědích. Ale pro přesné znázornění si uvedeme jednotlivé odpovědi na otázky z dotazníku v tabulkách. Protože v několika otázkách odpovědi odpovídají více možnostem než jen jedné, rozhodli jsme se vynechat grafy pro přehlednost.

V první otázce jsme se zaměřili na výskyt zrakového postižení na škole, typ postižení a počet žáků ve třídě nebo ve škole, kde učitel působí. Pro přehled uvádíme výčet:

- 1) 51 žáků (ZŠ, ZŠP, PRŠ), retinopatie, refrakční vady, glaukom, katarakta, ponádorové stavy, atrofie očního nervu,..)
- 2) 14 žáků (3 třídy) – zrakové vady všech typů a stupňů
- 3) třídy 1. – 9. ročníku, zrakové postižení všech typů a stupňů, kombinované vady, nevidomí žáci
- 4) 8 žáků (12 tříd), převážně praktická nevidomost
- 5) 32 žáků (6. – 9. ročník), hypermetropie, amblyopia, strabismus, myopia

Druhá otázka zjišťovala mínění učitelů o svých žácích a jejich vztahu k hudbě. Převážně se respondenti shodovali.

Tabulka č. 1

Možnost odpovědi	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
a) velmi dobrý	3	60 %
b) dobrý	2	40 %
c) špatný	0	0 %

Tři respondenti se shodli na tom, že žáci mají k hudbě kladný vztah (velmi dobrý) a dva míní, že vztah žáků k hudbě je jen dobrý. Také záleží na tom, kolik z těchto žáků hraje na hudební nástroj a jak rádi na něj hrají. Jestli hru na nástroj vnímají jako povinnost, kterou přetrpí nebo jako činnost, které se rádi věnují.

Třetí otázkou jsme se ptali, zda je mezi žáky právě hudební výchova oblíbeným předmětem.

Tabulka č. 2

Možnost odpovědi	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
a) Ano	5	100 %
b) Ne	0	0 %
c) Nevím	0	0 %

Žáci mohou mít sice kladný vztah k hudbě (pasivně ji přijímají nebo aktivně hrají na hudební nástroj v ZUŠ), ale ve skutečnosti nemusí hodiny hudební výchovy na základní škole patřit mezi jejich oblíbené

Zde se respondenti shodli jednoznačně. Ovšem záleží, jestli je to mínění učitelů nebo fakt, že hudební výchova patří mezi oblíbené předměty žáků. Potom je otázkou, jakou metodiku práce při hudební výchově používají učitelé. Ovšem to by mohlo být náplní dalšího výzkumu.

Čtvrtá otázka se zabývala aktivitou žáků při hudební výchově. Zda jsou při hodinách aktivní a jak na ně hudba působí.

Tabulka č.3

Možnost odpovědi	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
a) Ano, velmi. Rádi hrají na různé hudební nástroje.	5	100 %
b) Ano, ale jen když se jich na něco ptám.	0	0 %
c) Ne nejsou. Nemají tento předmět rádi.	0	0 %

Respondenti se shodují na tom, že žáci jsou při hodinách aktivní. A dodávají, že žáci rádi hrají hlavně na rytmické nástroje (Orffovy nástroje), s kterými je možné zapojit všechny žáky do určité činnosti. Uvádíme názor (na aktivitu žáků) jednoho z respondentů:

„Žáci při hodinách hudební výchovy ožívají, zvláště při pohybovo–rytmických hrách; aktivují se i děti, které mají v jiných hodinách výukové problémy.“

Docházíme k závěru, že hudba má na žáky výrazně pozitivní vliv, ať už se aktivně zapojují nebo jen v rámci rehabilitace.

V páté otázce jsme se ptali na hudebnost žáků, zda se věnují hře na hudební nástroj a zda je hra na nástroj součástí výuky hudební výchovy nebo je mimoškolní aktivitou (hra v ZUŠ, DDM, ŠK apod.).

Tabulka č. 4

Možnost odpovědi	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
a) Ano hrají. hra na hudební nástroj je součástí výuky hudební výchovy.	3	60 %
b) Ano, hrají. Ale jen v ZUŠ (jiný kroužek např. v ŠK, DDM, ...)	4	80 %
c) Ne, nehrají.	0	0 %

Žáci hrají převážně v hodinách hudební výchovy. Jeden respondent uvedl, že žáci hrají jen v rámci hudební výchovy. Dva respondenti se shodli, že žáci hrají jen v ZUŠ (nebo v jiném kroužku např. ve ŠK, DDM,...).

Dva respondenti uvedli dvě možnosti a) a b), kdy žáci hrají na hudební nástroj v rámci výuky hudební výchovy, nebo navštěvují nepovinný předmět Hra na hudební nástroj. Kde se učí na úrovni ZUŠ a žáci pak mohou svou dovednost využívat při hodinách klasické hudební výchovy, a nebo hrají na nástroj během výuky hudební výchovy na ZŠ a zároveň navštěvují ZUŠ.

Převažuje hra na hudební nástroj v rámci výuky v ZUŠ nebo v jiné volnočasové aktivitě (hudební kroužek ve ŠK, DDM,..).

Další otázka, šestá, již směřovala k učiteli, k jeho práci s žáky během výuky. Jakou motivaci používá k aktivaci žáků.

Tabulka č. 5

Možnost odpovědi	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
a) Motivace pomocí hudebního nástroje, zpěvu, nahrávky.	2	40%
b) Soutěže v rámci hudební výchovy, novinky v hudebním světě.	3	60 %
c) Jiné	0	0 %

Dva respondenti uvedli první možnost, kdy využívají pouze této motivace. Ostatní tři většinou kombinují všechny možnosti a využívají i jiných způsobů k motivaci žáků. Např. vypracování referátů jejich oblíbené hudební skupiny či zpěváka, popř. hudebního stylu, novinky v hudebním světě. Záleží na pedagogovi, jakou motivaci vyzkouší a jaká mu v danou dobu pomůže k aktivaci žáků. Nebo kterou má již delší dobu vyzkoušenou a zaručeně žáky aktivuje.

Sedmou otázkou jsme zjišťovali, které pomůcky při hudební výchově učitelé používají nejvíce.

Tabulka č. 6

Možnost odpovědi	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
a) Hudební nástroje (melodické, rytmické, Orffovy nástroje,..), notopis v Braillově písmu	4	80 %
b) Hudební nahrávky, CD přehrávač, gramofon,..	5	100 %
c) Jiné	0	0 %

Zjistili jsme, že pedagogové využívají většinou všech dostupných pomůcek. V možnosti „Jiné“ jsme doufali ve speciální pomůcky. Bohužel, snad v příštím výzkumu by bylo dobré se zaměřit právě na speciální pomůcky v hudební výchově. Většina respondentů používá všechny možné pomůcky, jen jeden pouze pomůcky z možnosti a). Braillov notopis je používán jen při hodinách v ZUŠ (při základní škole). Během klasické hudební výchovy ve škole není používán.

Osmou otázkou jsme navázali na muzikoterapii. Ptali jsme se, jak často učitelé využívají prvky muzikoterapie.

Tabulka č. 7

Možnost odpovědi	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
a) Ano, celkem často.	2	40 %
b) Jen někdy.	2	40 %
c) Nevyužívám prvky muzikoterapie.	1	20 %

Dva respondenti využívají muzikoterapii poměrně často, další dva jen někdy a jeden respondent prvků muzikoterapie nevyužívá vůbec. Tato otázka souvisí i s absolvovanými kurzy muzikoterapie a hudebními kurzy obecně.

Mohli jsme otázku muzikoterapie v hudební výchově u žáků se zrakovým postižením více rozvinout. Ale opět by se dalo navázat v dalším výzkumu.

Devátou otázkou jsme zjišťovali mínění učitelů, zda si myslí, že je předmět hudební výchovy pro žáka se zrakovým postižením důležitý a dále využitelný v jeho životě.

Tabulka č. 8

Možnost odpovědi	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
a) Ano, protože	5	100 %
b) Ne, protože	0	0 %
c) Nevím.	0	0 %

Uvádíme odpovědi učitelů, proč si myslí, že je hudební výchova důležitá pro žáky se zrakovým postižením:

„Ano, protože nenahraditelně rozvíjí ostatní smysly.“

„Ano, protože mohou hudbu vnímat nezpřetržovaně, HV je může motivovat k hlubšímu studiu hudby – poskytuje možnost profesního uplatnění.“

„Ano, protože umožňuje při následném hudebním vzdělání pracovní uplatnění ZP (ladič pian, učitel na ZUŠ apod.).“

„Ano, protože aktivizuje dominantní funkční smysl u zrakově postiženého – sluch.“

„Ano, protože – profesní uplatnění, kvalita života.“

Všichni respondenti se shodli, že výuka hudební výchovy je pro žáka se zrakovým postižením důležitá. Že mu umožňuje se v životě uplatnit a najít si zaměstnání, přestože mají určité zrakové postižení. Hudební výchova v tomto ohledu poukazuje na určitou kvalitu života, kdy žák umí něco navíc (hra na hudební nástroj), což může uplatnit právě ve svém budoucím zaměstnání.

Poslední, desátou otázkou jsme se ptali, zda je hodinová dotace na výuku hudební výchovy dostačující, nebo zda by učitelé uvítali více prostoru.

Tabulka č. 9

Možnosti odpovědi	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
a) Ano, je dostatečná.	3	60 %
b) Ne, uvítal bych více prostoru.	1	20 %
c) Nevím.	1	20 %

Zde vidíme, že většině respondentů stačí hodinová dotace na hudební výchovu, což je 1-2 hodiny týdně. Jediný respondent by uvítal hodin více. A jeden respondent odpověděl, že neví, zda je hodinová dotace na tento předmět dostatečná. Záleží na přístupu, plánech a představě učitele o hodině hudební výchovy, na zaměření a náročnosti ve výuce žáka se zrakovým postižením vzhledem k jeho dalšímu uplatnění v životě. Záleží také na tom, zda mají učitelé hudební výchovu jako svou aprobaci, nebo jestli vyučují tento předmět, protože na ně zbyl a ostatní učitelé jej odmítli učit. Zde je na místě otázka aprobovanosti učitelů na školách.

5.4 Diskuze

V praktické části jsme rozebírali výsledky odpovědí z dotazníku. V první otázce jsme zjistili, že učitelé vyučují hudební výchovu na celé škole, nebo jen na některých stupních školy a zraková postižení na školách jsou různého typu a stupně.

V následujících otázkách jsme zjišťovali vztah žáků k hudbě a hudební výchově. Učitelé uváděli, že žáci mají k hudbě spíše kladný vztah a k hudební výchově výborný. Otázkou je, jestli je to jen pohled učitelů nebo jestli je to fakt a žáky hudební výchova opravdu baví. Také záleží na osobnosti učitele a jeho přístupu k výuce hudební výchovy.

Další otázky na hudebnost žáků se týkali jejich aktivity ohledně hraní na hudební nástroj. Většina žáků hraje na hudební nástroj v ZUŠ, někteří mají hru na hudební nástroj jako nepovinný předmět na základní škole nebo jako činnost ve školním klubu. Toto můžeme brát jako kladný vztah k hudbě a k hudební výchově.

S hudebností žáků souvisí i aktivita během hodiny. Ptali jsme se učitelů, jak aktivizují své žáky, jak je motivují k činnosti. Většinou učitelé využívají dostupných prostředků, jako jsou audio nahrávky na CD, zpěv s hudebním nástrojem, nástroj, který je sám motivací, nebo jako motivaci volí učitelé i různé soutěže na téma hudba, různé hádanky, doplňovačky, novinky a aktuality z hudebního světa apod. S touto otázkou souvisí i používání pomůcek během výuky. Zjistili jsme, že učitelé používají běžně dostupné pomůcky (hudební nástroje - Orffovy nástroje, kytara, klavír,...), CD přehrávač, gramofon; ale i speciální (Braillův bodový notopis), ovšem jen minimum učitelů z našeho výzkumu. Braillův bodový notopis používají převážně ve výuce na ZUŠ.

Jednou z posledních otázek jsme se ptali, jestli je hudební výchova pro žáky se zrakovým postižením do budoucna důležitá a proč. Zjistili jsme, že je velmi důležitým předmětem, ať už z hlediska jejich budoucího povolání nebo jako součást plnohodnotného života.

Poslední otázka byla zaměřena na časovou dotaci výuky hudební výchovy. Učitelé jsou převážně spokojeni s počtem hodin, jen někteří by rádi času více.

Vždy záleží na přístupu učitele i žáka. Nejen k sobě samým, ale i k předmětu hudební výchovy a k hudbě vůbec.

5.5 Doporučení pro praxi

Pro další výzkum bychom doporučovali zařadit dotazníky ohledně hudební výchovy určené pro žáky základních škol pro zrakově postižené.

Celkově bychom dotazníky podrobněji propracovali. Dotazník pro učitele by se více zabýval hudební výchovou vzhledem k učitelům – hudební vzdělání učitele, všechny absolvované kurzy zaměřené na hudební výchovu (práce s notačními a nahrávacími programy na PC, kurzy muzikoterapie,...). U muzikoterapie (osmá otázka), bychom mohli dále zkoumat, muzikoterapii aplikovanou u žáků se zrakovým postižením. Jakými kurzy učitelé, kteří využívají prvky muzikoterapie, prošli. Tedy jaké mají zkušenosti s muzikoterapií a zda-li vyučují hudební výchovu rádi.

Druhý dotazník by mohl být zaměřen na žáky. Kde bychom zjišťovali skutečnou oblibu předmětu hudební výchovy, kdy by výsledky nebyly zkresleny míněním učitelů. Často se liší názor žáků a učitelů vzhledem k učitelově předmětu. Žáci by občas raději dělali o hudební výchově něco jiného, než co považuje učitel za vhodné a správné. Samozřejmě vedení hodiny je stále na učiteli, jen by občas měli zjišťovat u žáků, co by je na hodinách hudební výchovy více zajímalo, taková zpětná vazba.

Dále bychom se mohli zabývat metodikou hudební výchovy u dětí a žáků se zrakovým postižením, speciálními pomůckami do hudební výchovy, které si učitelé sami vytvořili nebo které by bylo vhodné vymyslet a zrealizovat.

Hudební výchova by měla žáky pohltit a celou hodinu bavit, neměli by odcházet z hodiny otrávení a unavení, ale obohaceni o nové poznatky z hudebního světa a s pocitem, že dokáží něco navíc než jen odzpívat písničku nebo vyťukat rytmus celé písně.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo přiblížit význam hudební výchovy u dětí a žáků se zrakovým postižením. Záměrem praktické části bylo pomocí dotazníků zjistit aktuální stav hudební výchovy na základních školách pro zrakově postižené, vztah žáků a učitelů k hudební výchově.

V první kapitole se zabýváme klasifikací zrakového postižení podle několika hledisek, uvádíme několik autorů a jejich klasifikaci, dále zrakové postižení z hlediska speciálně pedagogického, kdy se zrakové postižení dělí dle stupně na osoby nevidomé, se zbytky zraku, slabozraké a s poruchami binokulárního vidění.

Ve druhé kapitole vyzdvihujeme sluch a hmat u osob se zrakovým postižením jako důležité nižší kompenzační činitele. Zmiňujeme několik speciálních pomůcek k výuce hudební výchovy (taktilní a sluchové), které by bylo možné a vhodné zhotovit a vyzkoušet v praxi.

Ve třetí kapitole rozebíráme žáka se zrakovým postižením z hlediska vývojové psychologie (rozvoj poznávacích procesů, tělesného a motorického vývoje, citového vývoje a socializace). Toto období žáka je rozděleno do dvou částí na mladší školní věk (6 – 11 let) a starší školní věk (12 – 15 let). V této kapitole se zabýváme i integrací v základní škole a v základní umělecké škole.

V poslední kapitole teoretické části jsme se zmiňovali o hudební výchově, o důležitosti hudebnosti dětí a žáků a jejího rozvoje, o Braillově bodovém notopisu, o nácviku hry na hudební nástroj a o speciálních pomůckách k výuce hudební výchovy. Dále jsme se seznámili s pomůckami, které navrhoval PhDr. Josef Smýkal.

V praktické části rozebíráme dotazníky, kterými jsme se ptali respondentů (učitelů hudební výchovy na školách pro zrakově postižené - Brno, Praha, Litovel, Plzeň) na vztah žáků k hudbě a hudební výchově, na jejich přístup k výuce a využívání pomůcek. Jakou motivaci používají k aktivaci žáků a jestli si myslí, zda má hudební výchova vliv na žákův budoucí život.

Výsledky jsou takové. Vztah žáků k hudbě je velmi dobrý i vztah k hudební výchově je výborný, jen je zkreslený pohledem učitelů, protože jsme se ptali jen na jejich mínění. Ale hudební výchovu považují za velmi důležitou a přínosnou v dalším životě žáků. Ať už jako budoucí povolání (ladič, učitel na ZUŠ) nebo jen jako doplněk života. Kdy pomocí jednotlivých hudebních činností si osvojují znalosti o okolním světě, rozvíjí si sluchové

vnímání (rytmus, pohyb v prostoru, rozlišování jednotlivých zvuků, ..). Hudba je důležitou kvalitou života člověka.

Seznam použité literatury

- BINAROVÁ, I. Období dospívání. In kolektiv autorů. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: UP, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
- FINKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L., RŮŽIČKOVÁ, V. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: UP, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.
- FINKOVÁ, D., RŮŽIČKOVÁ, V., STEJSKALOVÁ K. *Úvod do speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením*. Olomouc: UP, 2010. ISBN 978-80-244-2517-7.
- FLENEROVÁ, H. *Kapitoly z tyflopédie I. : Základy tyflopédie*. Praha: SPN, 1985.
- HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. Praha: UK, 2009. ISBN 978-80-7290-396-2.
- HYCL, J., VALEŠOVÁ, L. *Atlas oftalmologie*. Praha: TRITON, 2003. ISBN 80-7254-382-2.
- JELÍNEK, J., a kolektiv. *Hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: UK, 2010. ISBN 978-80-7290-473-0.
- JELÍNEK, J., ZICHÁČEK, V. *Biologie pro gymnázia*. Olomouc: Nakladatelství OLOMOUC, 2003. ISBN 80-7182-159-4.
- KEBLOVÁ, A. *Hmat u zrakově postižených*. Praha: SEPTIMA, 1999. ISBN 80-7216-085-0.
- KEBLOVÁ, A. *Sluchové vnímání*. Praha: SEPTIMA, 1999. ISBN 80-7216-080-X.
- KOLÍN, J. *Oční lékařství*. Praha: VUK, 2007. ISBN 978-80-246-1325-3.
- KRAUS, H., a kol. *Kompendium očního lékařství*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-079-1.
- KVĚTOŇOVÁ, L. *Základy oftalmopedie*. Brno: MU, 1993. ISBN 80-210-0667-6.
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Oftalmopedie*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-84-2.
- LITVAK, A. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Praha: SPN, 1979.
- PETROVÁ, A. Období mladšího školního věku. In kolektiv autorů. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: UP, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
- SMÝKAL, J. *Metodický průvodce k učebnici Hudební výchova pro 1. a 2. ročník základní školy pro nevidomé a základní školy pro děti se zbytky zraku*. Praha: SPN, 1979.

- VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: REGLETA, 1995. ISBN 80-7184-053-X.

Internetové zdroje:

- Klasifikace zrakového postižení, osoba se zrakovým postižením. Dostupné na: <http://www.sons.cz/kdojezp.php> (19.2.2011)
- Zvláštnosti a metody rozvoje hudebních schopností nevidomých dětí. Dostupné na: <http://smykal.ecn.cz/publikace/kniha15t.htm> (6.3.2011)
- TYFLOEMPLOYABILITY – vše o zrakovém postižení. Dostupné na: <http://www.tyfloemploy.org/o-zrakovych-vadach> (7.3.2011)
- Rámcově vzdělávací program pro ZUŠ. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf (12.3.2011)
- Rámcově vzdělávací program pro ZŠ. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf (22.3.2011)
- Absolutní sluch. Dostupné na: <http://www.mojeskola.net/hudebni-a-absolutni-sluch> (19.3.2011)

Zákony a vyhlášky:

- Školský zákon – zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Přílohy

Příloha č.1 – Faktory ovlivňující kvalitu sluchu

Příloha č. 2 – Faktory ovlivňující kvalitu hmatu

Příloha č.1

Faktory ovlivňující kvalitu sluchu

Poruchy sluchu

„Rozlišujeme poruchy převodní (konduktivní) – oblast zevního zvukovodu a středního ucha a smyslově-nervové (percepční) – poškození nebo neúplný vývoj vnitřního ucha včetně sluchového nervu, a poruchy smíšené.

Stupně sluchového postižení:

- nedoslýchavost lehká – potíže pouze za znevýhodněných akustických podmínek (např. při hluku), hlavně ve slyšení konverzační řeči,
- nedoslýchavost střední – potíže v běžném konverzačním styku, které lze překonat zmenšením vzdálenosti od zdroje, nebo zvýšenou hlasitostí,
- nedoslýchavost těžká – obtíže v konverzačním styku i na krátkou vzdálenost při zvýšené hlasitosti; vzdálenost nutná pro slyšení řeči je méně než 2 m,
- zbytky sluchu – postižený slyší z řeči těsně u boltce jen část, a to ještě zkresleně u dítěte lze zbytky sluchu využít při výstavbě řeči,
- hluchota praktická – postižený sice některé zvuky slyší, ale to nestačí ani k sluchové orientaci, ani k dorozumívání
- hluchota úplná – postižený neslyší absolutně nic, ani vlastní hlas.“

(Keblová, 1999, s. 8)

Vnější faktory:

Akustika – vědní obor, který se zabývá studiem zvuku, jeho vznikem a šířením a působením v různém prostředí.

K orientaci v prostředí je velice důležitá, nepříjemně působí na osoby se zrakovým postižením tzv. dozvuk, kdy splývá zvuk se svým odrazem od stěny – zesiluje se a prodlužuje. Dozvuk vzniká v místnostech, v prostorách, které jsou prázdné, s většími podlahovými plochami, které nejsou kryté, a s nedostatečným množstvím předmětů vyrobených z materiálů, které tlumí zvuk (záclony, závěsy, koberce a pod.). Dozvuk vzniká i tehdy, je-li odražející stěna, která je vzdálená od zdroje zvuku méně než 17 metrů. Dozvuk člověka se zrakovým postižením dezorientuje. Taktéž je nevhodné pokrytí větších podlahových ploch stejným typem kobercové krytiny – většina nebo všechny zvuky jsou

tlumeny a vzniká prostředí bez zvuků, které člověku se zrakovým postižením neposkytuje dostatečné množství podnětů k orientaci v prostoru. Tato situace je rovněž dezorientující a vede jedince k jeho nejistotě. (Keblová, 1999)

Hluk a šum

„Je-li působení hluku dlouhodobé, mohou vzniknout dočasné nebo trvalé poruchy sluchu. Kromě toho dochází ke změnám srdeční činnosti a krevního tlaku. Příliš hlučené prostředí vyvolává celkovou únavu organismu, snižuje pozornost a pracovní výkonnost, schopnost soustředit se, učit se, zvyšuje pohybový neklid, negativně ovlivňuje náladu, kvalitu spánku atd. ... Negativní vliv na sluch má intenzivní a dlouhodobý poslech hudby ze sluchátek a její přílišná hlasitost, dlouhodobé vystavení příliš vysokým zvukovým hladinám či vytváření zvukové kulisy při různé činnosti. ... Hlučné prostředí narušuje psychiku dítěte se zrakovým postižením, zvyšuje jeho nejistotu při pohybu v prostoru, v mnoha případech navozuje až jeho pasivitu (děti si zakrývají uši a zůstávají stát na místě).“ (Keblová, 1999, s. 11)

„Orientační hodnoty intenzity zvuku:

- 0 – 140 dB rozsah citlivosti lidského ucha,
- 0 dB absolutní ticho,
- do 30 dB zvuková hladina v normálním přírodním prostředí (šumění deště, vítr, místnost v tichém domě v noci; např. zvuk dechu: do 10 dB, šustění listí do 20dB),
- 30 – 65 dB tzv. hluk relativní (např. ulice, klidná restaurace: 50 dB),
- 65 – 95 dB hluk absolutní, pro člověka škodlivý (rušná křižovatka, nákladní doprava),
- 95 – 130 dB hluk poškozující sluch (metro: 100 dB, zvuk kompresoru: 120 dB, zvuk sirény: 130 dB),
- nad 140 dB hluk způsobující nenapravitelné škody ve vnitřním uchu (např. start letadla).“ (Klenková 1999, s. 11)

Příloha č.2

Keblová (1999, s. 7-8) uvádí: „Faktory ovlivňující kvalitu hmatu:

Faktory fyzikální a chemické

Tlak – v místě déletrvajícího tlaku nastane adaptace tlakových čidel, proto např. nevnímáme tlak šatů. V místech, která jsou často vystavena značným tlakům, se mohou tvořit mozoly nebo tzv. kuří oka.

Chlad – postupný pokles tělesné teploty (popř. omrzliny) omezuje či znemožňuje hmatové vnímání na exponovaných oblastech kůže. Opatření: v zimě chránit ruce rukavicemi a v místnosti dodržovat teplotu 22 °C.

Popáleniny – závažnost je dána jejich rozsahem a stupněm. Při hmatovém vnímání jsou závažné hlavně popáleniny konečků prstů. První pomoc: chlazení popálených ploch proudící čistou vodou.

Poleptání – působením kyselin, popř. louhů. První pomoc: neutralizovat poleptaná místa.

Úrazy elektrickým proudem (pozor na nezakryté elektrické zásuvky)

Cizí tělesa *v kůži* – na dlaních, prstech ruky, v chodidlech (trny, části sacího nebo bodacího ústrojí hmyzu, dřevěné třísky, špendlíky apod.). Tato místa jsou vstupní branou pro sekundární infekci, která se projeví zarudnutím, hnisáním, bolestivostí a snížením kožní citlivosti.

Faktory biologické

Únava – negativně ovlivňuje kvalitu hmatového vnímání.

Ekzém – neinfekční zánětlivé onemocnění pokožky, provázené svěděním, neklidem dítěte, jeho rozptýlenou pozorností, nebo naopak pod vlivem medikamentů apatií. Je to reakce na alergen, kterými jsou nejrůznější zevní a vnitřní faktory. Doporučuje se medikamentózní léčba.

Mykózy – jsou způsobeny kvasinkami nebo plísněmi. Průvodním jevem je začervenání pokožky s výsevy jemných puchýřků. Nejčastěji je postižena kůže mezi prsty nohou, infekce se snadno rozšíří na plosku nohy, na ruce, ojediněle na jiné části těla. Onemocnění je provázeno svěděním, sníženou kožní citlivostí napadených částí pokožky. Je nutná medikamentózní léčba a zvýšená osobní hygiena.

Svrab – jedná se o parazitární onemocnění zákožkou svrabovou, pod povrchem kůže jsou patrné tmavší chodbičky; hlavním příznakem je dráždivé svědění.“

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lenka Dvorníková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Růžicková, PhD.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Výuka hudební výchovy u dětí a žáků se zrakovým postižením
Název v angličtině:	Music teaching of children and pupils with visual impairment
Anotace práce:	Bakalářská práce pojednává o výuce hudební výchovy u dětí a žáků se zrakovým postižením. V teoretické části jsou kapitoly: Klasifikace osob se zrakovým postižením, Sluch a hmat u zrakově postižených, Žák se zrakovým postižením a Hudební výchova. V praktické části jsou rozebrány výsledky dotazníků ohledně vztahu žáků k hudbě, vztahu učitelů k výuce hudební výchovy a důležitosti hudby (hudební výchovy) v životě žáka se zrakovým postižením.
Klíčová slova:	Zrakové postižení, sluch a hmat, žák se zrakovým postižením, hudební výchova.
Anotace v angličtině:	Thesis deals with the teaching of music education for children and pupils with visual impairments. In the theoretical part of the chapter: The classification of persons with visual disabilities, hearing and touch for the visually impaired, visually impaired student, and Music. The practical part deals with the results of questionnaires concerning the relationship of students to music, the relationship of teachers to teach the importance of music education and music (Music) in the life of a pupil with visual impairments.
Klíčová slova v angličtině:	Viasual impairment, hearing and touch, pupil with visual impairment, Music.
Přílohy vázané v práci:	- Faktory ovlivňující kvalitu sluchu - Faktory ovlivňující kvalitu hmatu
Rozsah práce:	52 stran
Jazyk práce:	český