

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Hana Novotná

**Dítě s poruchou autistického spektra
a jeho hudební projev**

Olomouc 2018

vedoucí práce: doc. Mgr. Jiří Kantor, Ph.D.

Prohlášení:

„Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů, v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“

V Olomouci dne

.....

Bc. Hana Novotná

Poděkování:

Na tomto místě bych chtěla poděkovat doc. Mgr. Jiřímu Kantorovi, Ph.D. za jeho odborné vedení a cenné rady, které mi v průběhu zpracování diplomové práce poskytl. Poděkování patří také rodičům a pedagogům informantky, uvedených v této práci, za jejich velkou vstřícnost a ochotu spolupráce v průběhu psaní mé diplomové práce.

Obsah

Úvod	5
1. Pervazivní vývojové poruchy	6
1.1 Aspergerův syndrom	8
1.2 Problémy v komunikaci	13
1.3 Podmínky pro efektivní práci	15
2. Hudebně psychologický vývoj jedince	17
2.1 Periodizace hudebního vývoje	18
2.2 Vývoj žáka na ZUŠ – hra na housle	22
3. Nadání	28
3.1 Hudební vlohy, schopnosti	30
3.2 Psychologie hudebních schopností	32
3.3 Dvakrát výjimečný	34
4. Praktická část	36
4.1 Formulace výzkumných cílů	36
4.2 Osobnost informantky z hlediska jejího vývoje a faktorů prostředí	38
4.3 Osobnost informantky z hlediska jejího hudebního zájmu	43
4.4 Hudební vývoj informantky na ZUŠ	46
4.5 Diskuze	61
4.6 Doporučení pro praxi	65
4.7 Reflexe výzkumu	66
Závěr	67
Seznam použitých zkratk	68
Seznam tabulek a grafů	69
Literatura	70
Internetové odkazy	72

Úvod

Diplomová práce je zaměřena na problematiku Aspergerova syndromu a hudebního nadání, především ve vztahu ke hře na housle. Téma diplomové práce jsem si vybrala především proto, že jsem se seznámila s dívkou, která vzhledem ke svému věku (12let) hraje opravdu výjimečným způsobem na housle a má diagnostikovaný Aspergerův syndrom. Protože jsem vystudovala konzervatoř a akademii zaměřenou na hru na housle a v současné době pracuji jako pedagožka na základní umělecké škole, zajímalo mne, jakým způsobem pedagogové se žačkou pracují, jak s ní komunikují, jak probíhají vyučovací hodiny na ZUŠ (základní umělecká škola) a také na akademii, kam dívka dochází na konzultace již třetí rok. Pokud bych tedy někdy v budoucnu měla učit hudebně nadaného žáka s Aspergerovým syndromem, věřím, že by tato problematika pro mne byla díky této práci lépe uchopitelná.

Celá práce je rozdělena do dvou hlavních částí, a to teoretické a praktické. Cílem práce je poukázat na fenomén nadaných dětí s Aspergerovým syndromem, zde konkrétně s hudebním nadáním, popsat hudební vývoj tohoto dítěte a způsoby práce pedagogů.

Teoretická část je zaměřena na oblast pervazivních vývojových poruch, především na charakteristiku a projevy Aspergerova syndromu, problémy v komunikaci a důležitost intervence v oblasti komunikace. V druhé kapitole je rozebrána problematika hudebního vývoje a techniky hry na housle dle osnov, které pedagožka ZUŠ používá místo oficiálně platného ŠVP (školní vzdělávací program). Ve třetí kapitole je popsán fenomén nadání, specificky hudebního nadání. V závěru je zmíněna problematika dvojí výjimečnosti, tedy spojení některého druhu nadání a diagnózy, jako je například SPU (specifické poruchy učení) či Aspergerův syndrom.

Celá praktická část je případovou studií, která popisuje osobnost informantky Martiny, její hudební vývoj, způsoby práce pedagoga na ZUŠ i na akademii. Pro sestavení případové studie byly použity techniky pozorování, rozhovoru a analýzy dokumentů. Výzkum má kvalitativní charakter, v závěru je provedeno shrnutí a vyhodnocení získaných informací. V první části jsou přiblíženy faktory prostředí, tedy klima rodiny, klima třídy (dokud Martina navštěvovala základní školu) a kritické životní zážitky. Také je zde věnován prostor nekognitivním personálním znakům. Faktory nadání jsou rozebírány v další části, která je věnována práci pedagoga na akademii a pedagoga na ZUŠ. Je zde také zmíněn každoroční plán práce a repertoár, který informantka během daného školního roku zvládla nastudovat. Informace jsou doplněny strukturovaným pozorováním, které proběhlo během dvou hodin na akademii.

1. Pervazivní vývojové poruchy

Pervazivní vývojové poruchy označují nezávažnější poruchy dětského mentálního vývoje. Slovo pervazivní označuje všepřonikající, zasahující do hloubky ve více směrech vývoje jedince. U dítěte s pervazivní vývojovou poruchou je narušena funkce umožňující komunikaci, sociální interakci, symbolické myšlení. Dítě vyhodnocuje informace jiným způsobem než dítě bez poruchy ve stejném věku a se stejnou inteligencí. Pro jednotlivé syndromy je charakteristické, že mají značnou variabilitu symptomů. Rozdíly mohou být ve stupni a četnosti, v mnohých případech se mění také s věkem nebo v závislosti na působení sociálního prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. U poruch autistického spektra se diagnostika provádí na základě značné sumy specifických symptomů, nikoliv na základě několika dílčích projevů. (Thorová, 2016)

Mezi pervazivní vývojové poruchy Světová zdravotnická organizace řadí

F 84.0 Dětský autismus

F 84.1 Atypický autismus

F 84.2 Rettův syndrom

F 84.3 Jiná dezintegrační porucha v dětství

F 84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

F 84.5 Aspergerův syndrom

F 84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy

F 84.9 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (MKN-10)

V americkém diagnostickém manuálu DSM-5 (2013) nejsou nově jednotlivé poruchy autistického spektra uvedeny, jsou sdruženy pod jednotným označením *autism spectrum disorder*. Tato změna by měla přinést individuálnější přístup ke specifickým potřebám jedinců. (APA, 2013)

Další dělení poruch autistického spektra je vytvořeno podle schopnosti adaptability, funkčnosti, která zahrnuje invenci v sociální interakci, míru frustrační tolerance, frekvenci afektivních záchvatů a další. Úroveň poruchy neurčuje pouze intelekt, významnou roli zde hraje i schopnost adaptability.

Dělení dle Fischera a kol. (2014) obsahuje tři kategorie:

Autismus nízkofunkční

Pro tuto kategorii je typická velmi nízká úroveň adaptability a malá schopnost navazování sociálních vztahů. V rámci řečového vývoje se velmi často objevuje echolálie, pokud se řeč vytvoří. V chování se často objevuje agrese, stereotypní pohyby a intelekt bývá v pásmu těžké mentální retardace.

Autismus středněfunkční

Lidé se středněfunkčním autismem mají většinou intelekt v úrovni lehké až středně těžké mentální retardace. Mluvní projev je částečně funkční, mnohdy se v řeči objeví záměna zájmen, echolálie či neologismy. V rámci sociální interakce jsou spíše pasivní, kontakt navazují zřídka.

Autismus vysokofunkční

Kognitivní schopnosti jedinců s vysokofunkčním autismem se pohybují mezi hraničním pásmem mentálního postižení až po nadprůměrný intelekt. Komunikační funkce bývají zachovány, avšak náročné je pro ně porozumění sociálním situacím – nerozumí dvojsmyslům, žertům, mají problém v sociální interakci. Často mají velice úzce zaměřené zájmy, kterým se intenzivně věnují a nedokáží od nich odtrhnout pozornost.

Mikoláš (2014) označuje autismus za jednu z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje, neboť v důsledku poruchy má sníženou schopnost porozumět sociálním interakcím i emočnímu prožívání. Vývoj dítěte je narušen především v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. S tím souvisí i typické znaky v chování dítěte s PAS (poruchy autistického spektra).

Thorová (2016) upozorňuje, že typické chování pro tuto skupinu vykazuje pouze část osob s PAS. Sociální chování může být velmi různorodé, Thorová vymezuje dva extrémní póly. Pól osamělý, kdy se dítě stahuje při každé snaze jiné osoby o kontakt, dítě protestuje, zakrývá si uši, hučí či třepe rukama apod. Druhým extrémním pólem je nepřiměřená sociální aktivita, kdy dítě s PAS navazuje sociální kontakt všude a s každým. Nectí sociální normy, hodiny dokáže vyprávět o věcech, které lidi okolo nezajímají, upřeně na ně hledí. Těžší forma

poruchy bezpochyby velice ovlivní celý život rodiny.

Při výskytu těžší formy PAS se totiž v chování dítěte objevují nápadnosti, například pohybové automatismy, snadné propadnutí afektu, který může ústít v agresi či autoagresi. Tyto projevy jsou následně důvodem rozpadnutí mnoha sociálních kontaktů celé rodiny, což vede k její izolaci. Dítě s PAS velmi těžce zvládá změny prostředí, což také omezuje možnosti rodiny, a to jak v otázkách společenských styků či aktivitách, tak i v prostém využití respitní péče. (Vágnerová, 2012)

Společné znaky všech poruch autistického spektra Thorová shrnuje následovně: *„Vrozená porucha některých dosud ne přesně známých mozkových funkcí dítěti neumožňuje do plné míry porozumět okolnímu světu i sobě samému. Duševní vývoj dítěte je kvůli tomuto handicapu narušen hlavně v oblasti komunikace, v sociálním chování, v představitivosti a v oblasti integrace smyslového vnímání a myšlení. Mnoho dětí vykazuje určitou míru stereotypního, rigidního, opakujícího se a kompulzivního chování včetně zvláštních zájmů.“* (Thorová, 2016, s. 29) Dále zmiňuje, že frekvence a tíže poruchy je u každé osoby odlišná, mnohdy některé symptomy chybí, v jiných případech mohou být dovednosti pouze opožděné. Může se tedy objevit různá míra řečových dovedností, intelektu a také zájmu o sociální kontakt. Vše výše zmíněné může být různě kombinováno v nesčetných variacích.

1.1 Aspergerův syndrom

„Abyste se stali vynikajícím vědcem nebo skvělým umělcem, musíte mít alespoň nějaké znaky Aspergerova syndromu, které vám umožní odpoutat se od tohoto světa.“ Hans Asperger (in Thorová, s. 188)

Aspergerův syndrom řadí Thorová (2016) mezi poruchy autistického spektra. Upozorňuje, že dle evropského diagnostického systému má vlastní diagnostická kritéria, na rozdíl od amerického systému, ve kterém nemá vlastní kategorii, ale spadá dle projevů buď mezi poruchy autistického spektra, nebo mezi sociálně-komunikační poruchy. Za Aspergerův syndrom Thorová označuje poruchu, kde je splněna většina nebo všechny níže uvedené kritéria.

Kritéria pro Aspergerův syndrom

1.	Kvalitativní narušení sociální interakce	AS je charakterizován stejným typem kvalitativních poruch sociální interakce jako autismus
2.	Omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity	Stejný obraz jako u autismu
3.	Porucha způsobuje klinicky významné poruchy v oblasti sociálního a profesního fungování i v dalších významných životních situacích	
4.	Není opožděný vývoj řeči	První slova před druhým rokem Věty s komunikačním významem před třetím rokem
5.	Kognitivní vývoj (intelekt) je v normě, sebeobslužné dovednosti jsou přiměřené věku, stejně jako adaptivní chování (kromě sociálního) a explorativní chování motivované zvědavostí	
6.	Dyspraxie (nemotornost) – (pouze v MKN)	Není podmínkou diagnózy

Tabulka 1: Thorová, 2016, s. 189

Pipeková o Aspergerově syndromu uvádí: „Základním znakem Aspergerova syndromu je egocentrismus, provázený malou nebo nulovou schopností či snahou po kontaktu s vrstevníky. Sociální naivita, důsledná pravdomluvnost, šokující poznámky, se kterými se děti či dospělí obrací na úplně neznámou osobu, patří také k charakteristickým projevům. Postižení jsou často motoricky neobratní, mají problémy naučit se jezdit na kole, plavat, bruslit a lyžovat. Jsou dostatečně inteligentní v abstraktním smyslu, ale ne ve smyslu praktickém.“ (Pipeková, 2010, s. 325)

Aspergerův syndrom se objevuje až osmkrát častěji u chlapců než u dívek. U dětí s Aspergerovým syndromem se častěji setkáme s průměrnou až nadprůměrnou inteligencí, na rozdíl od ostatních druhů poruch autistického spektra, u kterých se objevuje spíše nižší intelekt až mentální postižení. Etiologie vzniku Aspergerova syndromu není známa, ale předpokládá se stejná příčina jako u dětského autismu, tedy neurobiologický podklad. (Mikoláš, 2014)

Avšak označit Aspergerův syndrom za mírnější formu autismu by bylo značně

zjednodušené tvrzení. U Aspergerova syndromu se jedinec potýká se specifickými problémy, které mohou být stejně závažné, i když v kvalitativním kontextu odlišné od ostatních poruch autistického spektra. (Thorová, 2016)

Projevy Aspergerova syndromu

Kvalitativní narušení sociálních interakcí

Jedním z typických znaků je absence reciprocity, nezájem aktivně vyhledávat nové vztahy s lidmi. V kontaktu i se známými lidmi mnohdy chybí oční kontakt, dítě se k lidem často chová jako k předmětům. Neumí spontánně napodobovat sociální vzorce chování nebo je napodobuje bez ohledu na vhodnost situace. Má problém dodržet společenské normy, protože je chápe jen velmi těžko. Dítě s AS (Aspergerův syndrom) si není vědomo citů jiných lidí. (Pipeková, 2010)

Děti s Aspergerovým syndromem se téměř nikdy nezapojují do skupinových aktivit svých vrstevníků. Pokud se do takové aktivity zapojí, mají potřebu ji řídit, určovat pravidla, říkat ostatním, co mají dělat. Častěji jsou však samy, nechtějí být vyrušovány a pokud vyrušeny jsou, mohou reagovat agresivně. Raději než s vrstevníky, tráví čas s dospělými, ti lépe tolerují neostatečné sociální dovednosti. V pozdějším věku se může objevit zájem o vztahy s vrstevníky, avšak z důvodu nízké úrovně sociálních dovedností jsou jimi často odmítáni. Děti s AS například mohou říci věc, která je právě napadla a už nedokáží domyslet, zda je vhodné to říci, zda tím někoho neurazí či nevedou do rozpaků. Pokud je jim nějaké pravidlo vysvětleno, striktně ho dodržují a těžce nesou jeho porušení. (Mikoláš, 2014)

Dětem s Aspergerovým syndromem také může činit značný problém soustředit se na rozhovor a zároveň s druhou osobou udržet oční kontakt. Oční kontakt je stojí značné úsilí a navazují jej spíše až během rozhovoru než v jeho počátku. Také si neuvědomují, že mnohé informace o emocích druhého člověka se mohou dozvědět právě díky očnímu kontaktu, neumějí ho využít, při rozhovoru nepoznají změnu výrazu tváře, nereagují na gesta. Emoce umí lidé s Aspergerovým syndromem vyjadřovat velmi zřídka. Spíše je pouze naznačí, neprojevují je v takové intenzitě, jak by mohlo být očekáváno. Totéž platí i v případě gest a mimiky. (Attwood, 2012)

Omezené, opakující se stereotypní způsoby chování

Problémy v této oblasti se často manifestují repetitivním chováním, například motorickými stereotypy, odporem ke změnám. Také je velmi typický omezený okruh zájmů,

sbírání různých věcí v dětství a faktů či informací v dospělosti. Některé zájmy, jako jsou znalosti výsledků sportovních utkání či historických dat, považuje společnost za vcelku normální a pochopitelnou. V jiných případech, jako je fascinace jízdami řády či daty narození, už je poněkud méně pochopitelná. Dále bývají pro osoby s Aspergerovým syndromem typické různé rituály, ať už v běžném chodu dne nebo ve verbálním projevu. Nejhůře přijatelné jsou pro ně změny, které přichází neočekávaně, ty pak mnohdy vyvolají stres a úzkost. Proto je stereotyp pro osoby s AS velmi důležitý, vytvoření a dodržování pravidelných úkonů jim zajistí alespoň určitou míru jistoty. Postupem času se naléhavost dodržování rituálů zpravidla zmírní, ale změny nemají rádi v žádném období života. (Pipeková, 2010, Mikoláš 2014)

Dyspraxie

Problémy s hrubou i jemnou motorikou má podle výzkumů 50 – 90% osob s Aspergerovým syndromem. Tato neobratnost má negativní dopad na výkon činností, při kterých je třeba určitý stupeň obratnosti uplatnit. Projevuje se při nezvládnutí běžných dovedností jako je například hůře koordinovaná chůze či běh, hra s míčem apod. Naopak schopnost plavat zasažena nebývá. Tyto projevy jsou nejvíce patrné ve velkém kolektivu dětí. V oblasti jemné motoriky problémy bývají menší, zvláště pokud zájem dítěte zahrnuje činnost rozvíjející jemnou motoriku. Velmi náročné pro ně bývá napodobit rytmus a pohyb. Ve škole bývá velký problém v čitelnosti písma. K motorickým problémům často dochází z důvodu uvolněných kloubů. (Attwood, 2012, Vosmik, Bělohávková, 2010)

Kognice

Dlouhodobá paměť bývá u osob s Aspergerovým syndromem na vysoké úrovni, v některých případech se může objevit i eidetická paměť. V oblasti, o kterou se zajímají, mají rozsáhlé znalosti. Potíže se však objevují u změn, uvažují spíše rigidně a nejsou příliš ochotní přizpůsobit se změnám, případně uznat chybu. Poměrně často se také mohou objevit poruchy pozornosti. Jakmile dítě ztratí motivaci, ztratí i pozornost. Ke ztrátě pozornosti také může vést zájem o oblíbenou oblast, který převyšuje zájem o předchozí činnost. Někdy může ke ztrátě pozornosti dojít i z důvodu únavy. U starších dětí s Aspergerovým syndromem se může projevit velice bohatý fantazijní svět, vnitřní život plný fantazie dítěti poskytuje únik i radost. (Attwood, 2012)

Citlivost smyslů

Až 40 % dětí s Aspergerovým syndromem má přecitlivělý jeden či více smyslů. Tento fenomén se může projevit tak, že děti vnímají běžné podněty jako silné a už jen předpoklad, že se tento podnět objeví, může způsobit úzkost až paniku. V pozdějším věku může přecitlivělost ustoupit, avšak někteří se s tímto stavem mohou potýkat celý život.

Citlivost na zvuky se objevuje například u vysokých frekvencí (siréna), matoucích zvuků (dav lidí) nebo nečekaných zvuků (štěkot psa). Pro některé osoby s AS mohou být nesnesitelné, pro jiné pouze nepříjemné. Při práci s osobou s AS je třeba znát její specifika, aby nedošlo k přetížení,

V některých případech se objevuje citlivost na dotyk, buď na určitých částech těla či na dotek některých materiálů, případně povrchů. Někteří mají problém se stříháním či česáním vlasů. Také mohou jinak vnímat teplotní rozdíly, například v zimě klidně vyběhnou bosí ven.

Poměrně často se týká přecitlivělost smyslů chuťové oblasti, děti jsou vybíravé v jídle. Přecitlivělost ve starším věku jedinců většinou ustupuje, jsou však případy, u kterých trvá i v dospělosti. Tito jedinci mají velice striktně omezený jídelníček.

Projevit se také může citlivost na pachy, která následně ústí například v pocity na zvracení nebo další nepříjemné stavy. U jiných osob s AS naopak může být čich smyslem, který v podstatě nepoužívají.

V ojedinělých případech se u osob s Aspergerovým syndromem projeví citlivost na zrakové podněty, například na konkrétní barvy či specifické osvětlení.

Naopak nižší citlivost na bolestivé podněty, které by zdravý jedinec nechtěl snášet, vede k tomu, že je jedinec s Aspergerovým syndromem přijímá klidně. Bolest sice vnímá, ale nemluví o ní. Také v oblasti teplotních výkyvů má jedinec s AS sníženou citlivost. (Attwood, 2012, Vosmik, Bělohlávková, 2010, Polínek, Polínková, 2016)

Projevy vysokofunkčního autismu a Aspergerova syndromu se v mnohých případech překrývají a jsou si velice blízké. V některých pramenech je vedena diskuze, zda se jedná o jednu nebo dvě různé diagnózy (srov. Vosmik, Bělohlávková 2010, Vágnerová 2014). Jiní autoři naopak uvádí dělení i nízkofunkčního a vysokofunkčního Aspergerova syndromu (srov. Thorová 2016, Nováková 2013, Fischer a kol. 2014). Hrdlička (2008) shrnuje rozdíly mezi

Aspergerovým syndromem a vysokofunkčním autismem. Kromě vyššího výskytu diagnózy Aspergerova syndromu oproti vysokofunkčnímu autismu Hrdlička také upozorňuje na rozdíly v inteligenčním kvocientu. U vysokofunkčního autismu bývá nižší celkový i verbální kvocient než u Aspergerova syndromu. Motorická neobratnost se vyskytuje pouze u Aspergerova syndromu a v řečových schopnostech by měl být klient s Aspergerovým syndromem většinou obratnější než klient s vysokofunkčním autismem. U klientů s Aspergerovým syndromem se také častěji stává, že bývají pozdě či špatně diagnostikováni a je u nich vyšší pravděpodobnost suicidálního jednání, závislosti nebo atypické deprese.

U Aspergerova syndromu Mikoláš (2014) zdůrazňuje kontrast mezi intelektem a oproti němu nízkou schopností sociálního porozumění, komunikace a emočního prožívání. V komunikaci mohou nastat problémy ve vývoji řeči, avšak typické je spíše jejich neschopnost pochopit mimoslovní komunikaci – gesta a mimiku. Obvykle negativně reagují na změny, často se neumí vžít do emocí druhých lidí a mohou mít problémy i s porozuměním vlastním emocím.

1.2 Problémy v komunikaci

U dětí s poruchami autistického spektra bývá schopnost komunikace často narušena, schopnost mluvit však obvykle mají zachovanou. Děti s Aspergerovým syndromem často nechápou, že pomocí komunikace mohou ovlivnit své okolí. Proto je žádoucí u nich rozvíjet kromě jiného i pochopení, proč komunikovat a najít co nejvhodnější formu komunikace.

Problémy s flexibilitou: u dětí s autismem se předpokládá, že souhra hemisfér je zpomalena či chybí, což se následně projevuje tak, že novou informaci nezpracují, nedojde k pochopení, ale pouze ji opakují. Někdy to jsou i celé věty, které se naučili a opakují je, nicméně nechápou obsah sdělení (echolalie). Mnohdy mají poměrně velkou slovní zásobu, ale porozumění je v poměru k ní nízké.

Problém s abstrakcí: tuto schopnost mají oslabenou nebo úplně chybí. Děti s poruchou autistického spektra v podstatě nedokáží pochopit abstraktní pojmy, následují jen konkrétní realitu (např.: „Můžeš mi říci kolik je hodin? Odpověď: Ano, mohu.“)

Problém s chápáním symbolů: této oblasti se týká neporozumění mimice, gestům, nízká schopnost empatie.

Problémy s chápáním souvislosti: vzhledem k tomu, jak konkrétně následují realitu (viz. abstraktní chápání), velmi těžko převádějí konkrétní příklady na širší souvislosti

Problémy s generalizací: mají problém s používáním slov v jiné souvislosti, než ve které se je naučili, těžko verbálně shrnují zážitky, které zažili jinde, těžko plní doma úkoly, které obvykle dělají ve škole a naopak apod.

Problémy se zájmeny: tato kategorie úzce souvisí s neschopností generalizovat. Nechápu, proč jeden člověk je v jednom případě on v jiném ty atd.

Problémy s pamětí: problémy mají v oblasti krátkodobé paměti především z důvodu kolísání pozornosti. Proto je dobré, aby se informace, které by si měli pamatovat, stali trvalejší pomocí fotografie, nahrávky atd.

Problémy se sociální komunikací: komunikace jim převážně slouží jako prostředek k získávání informací a uspokojení potřeb. Nelze zde mluvit o radosti z konverzace, naslouchání blízké osobě či vzdání se obtíží konverzace. Velmi často také užívají dlouhé věty s použitím slov, kterým mnohdy nerozumí. V rámci komunikace s osobami s poruchou autistického spektra je dobré se vyhnout negacím. Pokud se dítě ptá: „Pojedeme plavat?“ je dobré mu odpovědět „Ano, ale až zítra“ místo „Ne, dnes ne, ale zítra.“ Takovou větu by si mohlo vyložit jako definitivní nesouhlas. (Pipeková, 2012)

Podle velikosti narušení sociální interakce je též možno diferencovat podskupiny jedinců s PAS, například dle studie Klopper et al. (2017), kde srovnávají sociální interakci, kognitivní, jazykové, pragmatické dovednosti a chování u jedinců ve věku 5-14 let s PAS dle „zlatého standardu“ diagnostiky. Pokud se například u dětí projevil nižší stupeň postižení v oblasti sociální interakce, byla zde pozorována závažnější forma repetitivního a restriktivního chování než u dětí s těžším sociálním postižením. Tyto děti ale měly větší jazykové a kognitivní deficity a projevovaly horší adaptabilitu.

Jak už bylo výše zmíněno, narušení pragmatické roviny komunikace má významný vliv na interpersonální interakci a socializaci. Avšak aktivizace pragmatické roviny je také důležitá z důvodu vývoje kognitivních schopností. Zuffrey (2015) dělí kategorie pragmatických dovedností na sociální znalost, kognitivní znalost a sociálně-kognitivní znalost. Kognitivní dovednosti, které dále ovlivňují pragmatickou složku, souvisí s kulturní aktivizací a modely chování, které jsou pro danou společnost žádoucí. Dále je důležité, aby se dítě učilo číst komunikační záměr a procvičovalo schopnost užívání jazyka v sociokulturním prostředí dané společnosti. Také poukazuje na učení se sociálnímu kontextu a na rozpoznávání vhodnosti vyjadřování v závislosti na komunikačním partnerovi (matka vs. vrstevníci).

Pro získání výše zmíněných informací hraje důležitou roli porozumění neverbální komunikaci. Vizualní percepce je tedy významným aspektem při zpracovávání sociálně komunikačního proudu (Miller et al., 2015).

Velice významným prvkem při získávání komunikačních dovedností v oblasti rozvoje komunikace, je imaginární hra. Vitásková, Kytarová (2017) poukazují na fakt, že u dětí s PAS vyžaduje imaginární hra intervenční vedení a je důležitou součástí terapie u PAS. Později může napomáhat v nácviku sociálních situací.

Komunikace často bývá propojena s emocemi a prožíváním při sdílení. Proto u těchto osob bývá narušeno propojení emocí a komunikace, a i celkové porozumění prožívaných emocí. Emoce hůře chápou nejen u ostatních lidí, ale i u sebe. Při intervenci je tedy důležité najít alternativní možnosti, jak tyto emoce sdílet. U některých osob může pomoci například vizualizace pomocí piktogramů. Důležité však je najít spojení, které lidem s PAS bude blízké a pomůže jim tak sdílet své pocity s okolím (Polínek, Polínková, 2016).

1.3 Podmínky pro efektivní práci

Urbanovská (2011) uvádí podmínky, které by měly být zajištěny při práci s dítětem s PAS. Prvním bodem, který zmiňuje je, aby se žák i pedagog při spolupráci cítili příjemně a v bezpečí. Způsob zajištění těchto podmínek je obsažen v konceptu TEACCH programu, který je práci s lidmi s PAS doporučuje. Cílem tohoto programu je zmírnění stresu dítěte, rozvíjení jeho dovedností a dosažení co největší samostatnosti. Metodika obsahuje pravidla, která jsou uvedena níže a měla by být dodržována.

Fyzická struktura: uspořádání pracovního prostředí tak, aby dítěti pomáhalo při práci, v orientaci a přehledu. Dítě je díky tomu samostatnější a nestresuje se.

Vizuální podpora: pro dodržení tohoto bodu se používá denní rozvrh, který dítěti pomůže zorientovat se v denních aktivitách. Kompenzuje také oblast krátkodobé paměti i problémy v pozornosti, které zapříčiňují, že si dítě nevzpomíná, jaká činnost bude následovat.

Zajištění předvídatelnosti: vizualizaci činností lze využít k tomu, aby si dítě uvědomilo a pochopilo posloupnost denních činností. Pokud to ví, cítí se klidněji a samostatněji.

Strukturovaná práce pedagoga: velmi přínosné je, pokud pedagog při práci s žákem s PAS zaznamenává jeho úspěchy, které dále pomáhají rodičům a terapeutům v dalším plánování činností. Spolupráce všech zúčastněných napomáhá k efektivitě a úspěchu.

Práce s motivací: motivace, především pozitivní, je velkým přínosem pro práci s dětmi s PAS. Ať je to sladkost či oblíbená činnost, je důležité s ní pracovat. V počátcích je frekvence častější, později se snižuje. Pedagog by se měl snažit postupně přejít na motivaci sociální povahy. (Thorová, 2006 in Urbanovská, 2011)

Shrnutí

Pro poruchy autistického spektra je typická určitá suma projevů, které souvisejí s vrozenou poruchou doposud ne přesně známých mozkových funkcí jedince. Zasahují do vývoje jedince ve více směrech, narušují oblast komunikace, sociální interakce a představitosti. Symptomy mohou mít různou frekvenci a tíži.

Aspergerův syndrom je řazen mezi poruchy autistického spektra. Jedinec s Aspergerovým syndromem má narušenou oblast sociální interakce, dále má problémy v oblasti komunikace a porozumění emocím. Vykazuje též velice úzce zaměřený okruh zájmů, má typické rituály a těžko přijímá změny. V některých případech se objevuje dyspraxie. Kognitivní vývoj bývá v normě, někdy se objevuje vyšší intelekt. Lidé s AS mívají v některých případech citlivý jeden či více smyslů.

V komunikaci se objevují problémy a specifika, se kterými je třeba při práci s lidmi s PAS počítat. Také je více než vhodné, pokud pedagog využije například strategie TEACCH programu, aby připravil pro žáka co nejvhodnější podmínky k jeho dalšímu rozvoji. (Thorová, 2016)

2. Hudebně psychologický vývoj jedince

Hudební vývoj je chápán jako proces, při kterém se mění psychická struktura a funkce jedince a je závislý na osobní vybavenosti jedince, jeho interakci s hudebním prostředím a intenzitě a kvalitě hudebních podnětů. Vývoj postupuje od jednoduchých hudebních procesů ke stále plynulejšímu zpracování hudby, k přesnějšímu hudebnímu vnímání, prožívání i reprodukování hudby. Sedlák a Váňová (2013) upozorňují na zákonitosti, které vychází z výzkumných šetření týkajících se hudebního vývoje lidského jedince:

- každé intaktní dítě, tedy dítě s normálními fyziologickými předpoklady a zdravým duševním vývojem, se rodí s potenciálem dalšího hudebního rozvoje.
- Hudební vývoj zákonitě přichází, pokud jedinec díky aktivnímu vztahu k hudbě rozvíjí struktury nervového systému a funkční vlastnosti analyzátorů. Tento proces lze urychlovat a řídit, pokud je systematicky veden odpovídajícím pedagogickým působením.
- Hudební projev žáka je vždy pouze aktuálním zachycením momentálního stavu.
- Hudební vývoj lze považovat za součást vývoje a kultivace lidské osobnosti. Nejedná se pouze o rozvoj motoriky či sluchu, jde o evoluci v oblasti vlastností a psychické činnosti člověka v průběhu celého života.
- Podmínkou hudebního rozvoje je zrání nervových struktur, které je závislé na genetických faktorech i na učení a působení prostředí. Z tohoto důvodu zrání probíhá v etapách vždy, když má vývojové období jedince potenciál k dalšímu rozvoji hudebních složek.
- Na vývoj má vliv také motivace jedince, jeho potřeby a zájmy, cíle, které si klade a možnosti uskutečnění těchto cílů.
- Dalším prvkem je také pedagogické vedení, které může dopomoci k podněcování zájmu žáků o hudební činnost a k pozitivní motivaci k dalším hudebním výkonům.
- V sociálních podmínkách hraje významnou roli škola, rodina a mimoškolní aktivity dítěte. Kromě těchto složek je třeba zmínit hudbu v masmédiích. I tyto faktory je třeba brát v úvahu, neboť ovlivňují hudební vědomí dítěte.

2.1 Periodizace hudebního vývoje

Holas (2013) popisuje u jednotlivých věkových období činnosti, které je jedinec schopný vykonávat vzhledem ke stupni celkového vývoje. Sedlák (1990) upozorňuje, že vývojová období zpravidla neprobíhají plynule, ale ve skocích, tedy že po přípravné fázi následuje zrychlený vývoj, který je později vystřídán obdobím relativního klidu, kde se daný stupeň ustaluje a vytváří se předpoklady pro další vývoj.

Prenatální období

První etapou je **prenatální období až první rok života**, kdy je zřejmé, že dítě hledá zdroje zvuku a přizpůsobuje se vnějšímu zvukovému prostoru. U některých jedinců je možné pozorovat prvotní pohybové reakce na zvukové podněty a „pěvecké“ projevy, které jsou spojeny se „zkoumáním“ vlastních hlasových možností. Dále je rozvíjen fonemický sluch a diferenciací zvukových podnětů. (Holas, 2013)

Franěk (2007) věnuje pozornost prenatálnímu období vývoje, kdy lidský plod vnímá zvuky v období tří a čtyř měsíců před narozením. Zvuky, které plod vnímá lze rozdělit na dvě základní kategorie, ty, které vytváří tělo matky (zažívací systém, kardiovaskulární systém, hlasový projev atd.) a zvuky přicházející z vnějšího prostředí. Tyto zvuky musí být dostatečně silné, aby přehlušily výše zmíněné zvuky, které mají intenzitu asi 60 dB a aby se dostaly přes filtr, který tvoří tělo matky (kůže, svaly, kosti, děloha, plodová voda). Lidský plod reaguje před narozením na vnější zvukové podněty, včetně řeči. Reakce se mohou projevit leknutím, kterému napovídá zrychlený srdeční tep nebo naopak uklidněním, které značí zpomalený srdeční tep. V devátém měsíci je již schopný reagovat i na hudební ukázky, které jsou opakovaně prezentovány.

Nemluvně, batole

Jiní autoři (Sedlák, Váňová, 2013) nezmiňují období prenatálního vývoje jako samostatnou fázi, zmiňují pouze funkčnost sluchu a reakce plodu na zvuky. Jako první období vývoje uvádí období **nemluvně a batole**, tedy do dovršení třetího roku. Již v druhém měsíci může kojeneček reagovat na zvuk hlasu matky, po půl roce lze zaznamenat úsměv dítěte jako reakci na matčin zpěv. V tomto období je organismus velmi citlivý na specifické vnější podněty a vytváří si vazbu na jednu osobu, která pak tvoří základ pro další sociální vztahy a je

trvale vtisknuta do struktury osobnosti dítěte. Tato fáze trvá asi od druhého do sedmého měsíce věku, kdy je plasticita mozku velice silná. Pro tento mechanismus se často používá označení *attechement* neboli sociální připoutání. Pokud je narušena, například nedostatkem smyslových či sociálních podnětů, je tím ovlivněn celý další vývoj dítěte. Sociální vazbu lze velmi snadno upevňovat zpěvem matky, který plní funkci citových i sensorických podnětů a v budoucnu může být základem pro vznik pěveckého projevu dítěte.

Dítě nejprve upoutává rytmus a tempo, náhlé dynamické změny či výrazné změny barvy. Poté se rozvíjí citlivost k výšce tónů. Nejdříve k vyšším, později k nižším. Výrazná rytmizace zbystrí pozornost již půlročního dítěte. O rok později může reagovat i živým pohybem rukama, nohama, hlavou či trupem. Zpočátku pohyby nejsou příliš synchronizované, ale okolo třetího roku jsou již přesnější. Kromě přesnějšího pohybu se v tomto období také objevuje spontánní zpěv, který vyjadřuje momentální nálady. Častým spouštěčem jsou písně, které dítě slyší ve svém okolí. Při reprodukci písní často dochází k variačnímu procesu. (Sedlák, 1990)

Předškolní věk

Za další období je považován věk dítěte **čtyř až šesti let**, kdy zpravidla navštěvuje mateřskou školu a účastní se tedy **kolektivní výchovy**. Pokud je výchova kvalitní, zabezpečuje i hudební rozvoj dětí, avšak působení rodiny, a především matky, lze nahradit jen do určité míry. Cit, který matka chová k dítěti a ke zpěvu, nahradit nelze. V tomto období se dále rozvíjí sluchový analyzátor a hlasivky. Pokud je dostatek hudebních podnětů, automatizuje se tvoření tónů a tím se zlepšují i pěvecké dovednosti dítěte. V tomto věku také hudebně stimulované dítě zvládá rozlišit základní emoce v hudbě jako je radost, smutek a tento cit přiřadit i k výrazu lidské tváře na obrázku. (Sedlák, 1990)

Dalším důležitým bodem vývoje je zlepšování motoriky a koordinace pohybů. S tím souvisí i hra na dětské nástroje např. pedagog **Suzuki** prosazuje hru na housle již u tříletých dětí. Metoda pracuje s předpokladem, že jako se dítě učí mluvit, učí se i hře na nástroj, který se stane díky brzkému začátku výuky neoddelitelnou součástí jeho života. Dítě by mělo hrát každý den za podpory rodičů. Skladby by mělo znát z paměti a měl by být prostor pro časté opakování, které zlepší hudební paměť dítěte. Kromě jiného je k motivaci dítěte důležité hojně vystupování. Noty se dítě učí později. (<http://suzukiasociace.cz/>)

V tomto věku byly zaznamenány velké rozdíly v kvalitě pěveckých výkonů. Přestože anatomicky je možné, aby se jejich zpěv rozvíjel, rozdíly v přesné reprodukci jsou značné. Výzkum G. A. Il'jiny ukázal, že přestože při reprodukci rytmu bývají děti předškolního věku přesné, jen 5 % dětí ve věku čtyř a pěti let je schopné při zpěvu intonovat přesně. Asi 60 % se k melodickému obrysu přiblíží, ostatní výškový pohyb melodie nerespektují. Intonačně přesný zpěv není problémem pouze dětí v mateřských školách, ale i dětí na základních školách. Tento fenomén má příčinu především v **nerozvinutém hudebním sluchu**, který způsobuje nedostatky v hudební představivosti a následně pěveckých dovednostech a návycích. Předškolní věk je vzhledem k psychofyziologickému vývoji dětí jednou z **nejdůležitějších etap** hudebního vývoje. Pokud je hudební rozvoj dítěte v tomto období zanedbán, ovlivní jeho celkový vztah k hudbě včetně možnosti dalšího rozvoje na základní škole. (Sedlák, Váňová, 2013)

Mladší školní věk

Období mladšího školního věku se kryje s povinnou školní docházkou prvního stupně. Tato fáze je typická upevnováním tonálního cítění a rozvoje smyslu pro intervaly. Plynule navazuje na rozvoj harmonického cítění a možností pro porozumění vícehlasé hudbě, pro chápání harmonie a jejich vztahů ve skladbách. Díky hudebním zkušenostem, které dítě získává poslechem přiměřených hudebních ukázek či jinou hudební aktivitou, se dále může rozvíjet porozumění výrazovým prostředkům v hudbě (akcenty, agogické změny, a další) a smysl pro symetrii hudebního díla (např. úvod, provedení, závěr). V případě, že dítě v tomto věku hraje na hudební nástroj, je zde prostor pro upevnování hudebních dovedností (**senzomotorika**). Za předpokladu, že již v **předškolním věku bylo dítě vhodně vedeno**, jsou pro něj výše zmíněné úkony v rozvoji splnitelné. K tomu napomáhá i fakt, že v tomto věku je dítě již schopné udržet záměrnou pozornost, a tak aktivně poslouchat náročnější hudbu. Důležité je, aby pedagog nezapomínal na rozvíjení hudební tvořivosti dítěte. Vyučovací proces by neměl vést k utlumení fantazie a představivosti, ale spíše by měl ponechat prostor pro jejich další rozvoj. (Holás, 2013, Sedlák, 1990)

Střední školní věk

Střední školní věk (cca 11-15 let) je spojen s dospíváním. Pro toto období jsou typické prudké a nerovnoměrné změny anatomicko-fyziologické. Tyto změny se odrážejí v prožívání

jedince i v jeho sociálních vazbách. V některých případech může docházet k projevům neklidu, výbušnosti, agresivity nebo duševním krizím. To vše musí hudební pedagog brát při vyučování v úvahu. Ve zpěvu, především u chlapců se velmi výrazně projeví tzv. mutace. Změny v hlasových polohách se mohou uskutečnit i u dívek, u chlapců jsou však vždy výraznější. Další výrazné změny se dostavují v hudebním vnímání i **hudebních preferencích**. Mohou se v nich odrazit životní i hudební zkušenosti dospívajícího jedince.

Především u dívek je v tomto období hudba v popředí zájmu, především poslech hudby oblíbených interpretů současné generace. Vlastní interpretační činnost je v tomto období málo častá nebo na velmi nízké úrovni (akordický doprovod oblíbených písní). Dalším typickým rysem je sklon k introverzi, který napomáhá k poznání vlastního „já“. Hudba a prožitek při hudebním poslechu k tomu může pomoci. V některých případech může vést i k vlastní tvorbě, která má vyjádřit osobní prožitky jedince. Hudba tedy bezesporu napomáhá k duševnímu, rozumovému, citovému i mravnímu vývoji dospívajících. (Sedlák, Váňová, 2013)

2.2 Vývoj žáka na ZUŠ – hra na housle

Hra na housle je náročná po stránce fyziologické, hudební i intelektuální. Rozvíjí celou osobnost po stránce estetické, citových i volních vlastnostech, které formují charakter dítěte. Učební osnovy byly sestaveny tak, aby žák získal základy odborného vzdělání a dokázal se po studiu uplatnit tam, kde to jeho možnosti a zájmy dovolí, ať už na amatérské nebo profesionální úrovni.

V jednotlivých ročnících je předepsána základní látka, která by se měla daný rok s žákem stihnout. Rozsah je volen tak, aby pedagog mohl zvolit skladby podle individuálních schopností konkrétního žáka. Podle toho vybírá i počet a náročnost skladeb, které žák během roku zahraje. Pokud dítě zvládne látku předepsanou v daném ročníku, může probírat látku ročníku vyššího. Doporučená literatura slouží pouze jako návrh, pedagog může volit jinou technickou a přednesovou literaturu na základě svých zkušeností a individuálních potřeb žáka.

Přípravné studium

Cílem je vzbudit zájem o houslovou hru a ověřit si, zda má dítě vhodné předpoklady pro další studium tohoto nástroje. V průběhu roku by se mělo seznámit s nástrojem, se správným postojem při hře a naučit se uvolněnému držení houslí a smyčce. Dítě by si mělo osvojit postavení prstů na hmatníku buď v moll nebo dur systému a hru **pizzicato a arco**. Při přijímací zkoušce do prvního ročníku by dítě mělo předvést hru na jedné struně libovolné písně či melodie. Pedagog by měl vyjádřit, zda je dítě fyziologicky, motoricky a hudebně schopné dalšího studia.

Hudební materiál

J. Beran, J. Čermák: Houslová příprava

J. Micka, M. Micková: Škola hry na housle

Výběr českých a slovenských lidových říkadel a písní

První ročník

Cílem je dbát o kvalitu tónu a vytvářet přesnou představu o intonaci a sluchovou kontrolu. Spojovat notový zápis s **durovým či mollovým prstokladem** v první poloze. Automatizovat práci levé i pravé paže při hraní stupnic, etud i přednesových skladeb. Naučit

dítě hře **détaché a legato**. Vést žáka ke hře z paměti i pohotové orientaci v notovém partu a postupně vést dítě k souhře s jiným nástrojem.

Školy	Etudy	Přednesové skladby
O. Ševčík: op. 6 seš. 1. a 2.	V. Krůček: Škola houslových etud, seš. 1.	N. Baklanova: Počáteční cvičení a přednesové skladby
O. Ševčík: op. 2 seš. 1.		S. Mach: Melodická cvičení
O. Ševčík: op. 7 seš. 1.		

Tabulka 2: první ročník

Druhý ročník

Dítě by mělo být vedeno k upevňování správných návyků při hře na nástroj v oblasti tvorby tónu, intonace, rytmu i postoje při hře. Dále by mělo pracovat na zdokonalování hry z listu. Mělo by zvládat durový, mollový i chromatický prstoklad v první poloze. Práce pravé ruky by měla být zaměřena na používání všech částí smyčce ve hře **détaché** a **legato** a nově by měla zvládat **martalé**. Při hře dítěte by měly být patrné základní **dynamické změny** (f, p, mf).

Školy	Etudy	Přednesové skladby
O. Ševčík: op. 2 seš. 1.	V. Krůček: Škola houslových etud, seš. 1.	N. Baklanova: Mazurka, Romance
O. Ševčík: op. 6 seš. 2., 3.	V. Micka: Elementární etudy seš. 1.	S. Mach: Concertino facile
O. Ševčík: op. 7 seš. 1.		J. Micka: První setkání s mistry

Tabulka 3: druhý ročník

Třetí ročník

V tomto ročníku je cílem prohlubování dosavadních technických a výrazových dovedností, upevňování intonace, kvalita tónu i výrazové prvky v přednesových skladbách. Důležité je vést žáka k uvědomělému nácviku skladeb při domácí přípravě, hře z paměti a zajišťovat mu pravidelné vystupování. Dítě by se po technické stránce mělo připravovat k vícehlasé hře, hře v polohách a **nácviku vibrata**. Dále by mělo smykové způsoby rozšířit o hru **staccato**.

Školy	Etudy	Přednesové skladby
O. Ševčík: op. 2, seš. 1.	F. Wohlfahrt: op. 45	F. Kuchler: Concertino G dur
O. Ševčík: op. 6, seš. 3. a 4.	J. Micka: Elementární etudy seš. 1.	O. Rieding: Concertino h moll
O. Ševčík: op. 7, seš. 1. - 6.		J. Svoboda: Concertino e moll
		A. Švehlák: Drobnosti

Tabulka 4: třetí ročník

Čtvrtý ročník

Navazuje na dovednosti předchozího ročníku a upevňuje dovednosti **vícehlasé hry**, vibrata, hry v polohách a rychlosti prstů levé ruky. Také by měly být procvičovány výměny poloh, které dítě zvládá. Ve smycích je nově zařazen způsob **řadového staccata**. Žák by měl nadále rozvíjet hru z listu i souhru s dalšími nástroji například v komorní hře či v orchestrální hře. Těžší rytmické a smykové variace jako jsou synkopické legato, trioly s akcenty či tečkovaný rytmus by měly být pochopeny a zvládnuty.

Školy	Etudy	Přednesové skladby
O. Ševčík: op. 1, 2, 6, 7	F. Wohlfahrt: op. 45	V. Khel: Concertino D dur, op. 11
	J. Micka: Etudy II. díl	S. Mach: Concertino G dur, op. 48

		O. Rieding: Concertino G dur, op. 34
		H. Sitt: Žákovské concertino C dur, op. 104

Tabulka 5: čtvrtý ročník

Pátý ročník

Dítě by se mělo orientovat v dosud probrané technice, včetně třetí polohy, kde bude schopno zahrát přehmaty a flažolety. Přednesové skladby, které dítě nastuduje v tomto ročníku a v následujících dvou, by měly pocházet z různých období a při hře by dítě mělo být vedeno k odlišné interpretaci. Ve smykových způsobech procvičuje dosud probrané způsoby a nově se učí **spiccato**. Dítě by mělo být samostatnější při nácvičku nových skladeb než v předchozích ročnících.

Školy	Etudy	Přednesové skladby
O. Ševčík: op. 1, 2, 6, 7	F. Wohlfahrt: op. 45	J. Bažant: Sonatina
	V. Kořínek: Přednesové etudy	A. Komarovský: Concertino A dur
		L. Portnoff: Ruská fantazie č. 11 a moll
		F. Seitz: Koncert G dur

Tabulka 6: pátý ročník

Šestý ročník

V tomto ročníku by žák měl být samostatnější v nácvičku, zlepšovat techniku levé i pravé ruky. Nacvičuje trilký a dvojhmaty, které mohou být využity v přednesových

skladbách rozsáhlejšího charakteru. Tyto skladby by měly být hrány z paměti. Žák by měl dále procvičovat hru z listu a orientaci v notovém partu. Dále by měl zvládat výměny do dalších poloh, především do **páté polohy**, případně propojit první až pátou polohu. Způsob hry, kvalita tónu a přednes žáka, by měla působit vyspělejší dojemem.

Etudy	Přednesové skladby
V. Krůček: Škola houslových etud seš. 2.	Z. Fibich: Sonatina d moll, op. 27
H. E. Kayser: op. 20, seš. 2.	L. Jansa: Concertino D dur, op. 54
	O. Rieding: Concertino D dur, op. 36
	A. Vivaldi: Concerto G dur no. 8

Tabulka 7: šestý ročník

Sedmý ročník

Během tohoto ročníku je třeba upevnit dosud získané technické dovednosti, kvalitu tónu a žákovy návyky při hře, dále rozšiřovat a upevňovat jeho zájem o kulturní život. Při hře ve vyšších polohách má učitel vést žáka ke kontrole přesné intonace, žák by měl do hry zapojit prvky agogiky, zlepšovat techniku dosud probraných smyků a učit se smyk **sautillé**. Učitel má žáka podporovat ve vlastním hudebním projevu a rozšiřovat hudební povědomí žáka poslechem skladeb různých žánrů i světově známých interpretů.

Etudy	Přednesové skladby
V. Krůček: Škola houslových etud, seš. 3.	A. Dvořák: Sonatina op. 100
F. Mazas: Etudy op. 36	J. Kocián: Melodie
	B. Martinů: Sonatina
	F. Schubert: Sonatiny, op. 137
	A. Vivaldi: Koncert E dur, op. 3, č. 12

Tabulka 8: sedmý ročník

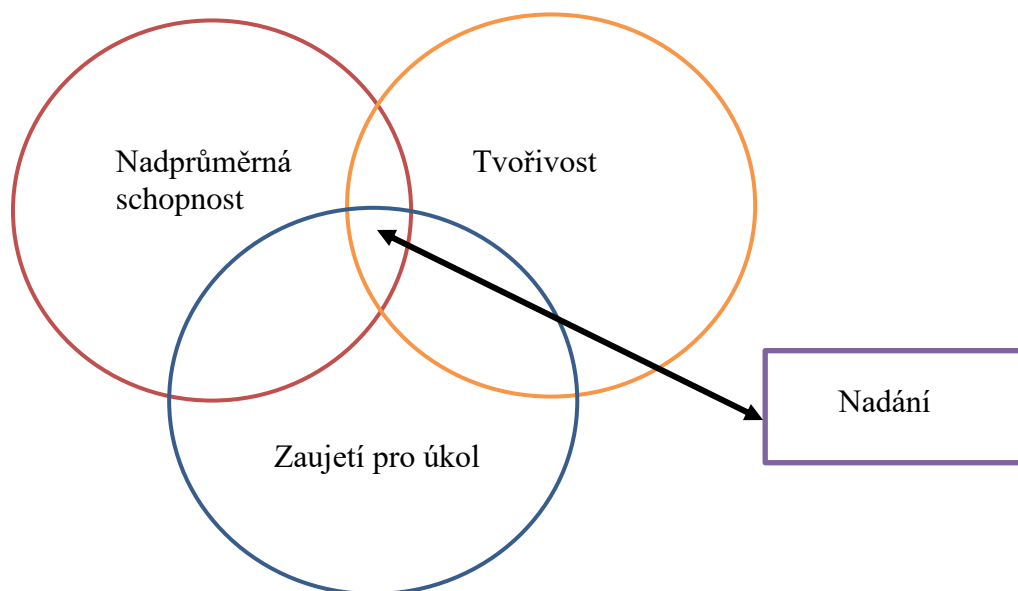
Shrnutí

První část kapitoly byla zaměřena na hudebně psychologický vývoj jedince, jak v jednotlivých stádiích může jeho vývoj ovlivnit okolí, jaké zásadní změny se dějí po fyziologické i psychické stránce jedince. Části byly rozděleny na prenatální a kojenecké období, předškolní, mladší školní a střední školní věk. Starší školní věk není zmiňován, pro účely práce není podstatný. Zmíněna byla také důležitost rodiny v hudebním vývoji jedince a jako zásadní období byl označen předškolní věk dítěte, kdy se upevňují základy vztahu jedince k hudbě.

V druhé části kapitoly byly popsány stěžejní body vývoje houslisty na základní umělecké škole, jak je popisují osnovy pro vzdělávání žáků na ZUŠ. Také bylo pro každý rok ze seznamu repertoáru osnov vybráno několik skladeb, které by žák mohl v daném období nastudovat. Výběr z repertoáru osnov byl uskutečněn na základě účelu v praktické části práce. Osnovy jako výchozí materiál byly použity, protože podle nich byla vyučována informantka.

3. Nadání

Definice nadání se vyskytují v různých podobách. Roztříštěnost a nejednotnost terminologie je pochopitelným důsledkem neustále se vyvíjejícího pojmu, který se mění ve vztahu k individuálním potřebám jedince. Nadání je v některých případech myšleno v návaznosti na obecné schopnosti a talent je spojován s oblastí sportu a umění. V jiných případech se terminologicky překrývá, podstatné je však vymezit, zda se jedná o nadání rozumové nebo umělecké či sportovní. Pokud se jedná o talent v oblasti sportovní či umělecké, nutně s sebou nepřináší vyšší intelekt. Výzkumy ukazují, že pokud je dítě nadané v přírodních vědách či technice, je schopný se rychle naučit nové pojmy, spojovat vědomosti do nových kontextů a pamatovat si detaily. V oblasti umělecké, případně sportovní, výše zmíněné nutně není podmínkou. Nadání lze také chápat v nejširší souvislosti jako schopnost těžit ze svých předností. Nadání může znamenat potenciál pro to stát se slavným umělcem. Na čem je nadání založeno, je nejlépe možné si uvědomit na diagramech. Jeden z nich je uveden níže (Fořtíková, 2009, Machů, 2010).



Graf č.1: Tříkruhový model nadání 1 (Renzulli Joseph, USA) in Fořtíková, 2009, str. 9

Jak je z výše uvedeného diagramu patrné, Renzulli nevnímá nadání pouze po kognitivní stránce, za stejně důležitou složku pokládá motivační element, který je zde

uveden jako zaujetí pro úkol. Nadání tedy vnímá jako součinnost tří složek, nadprůměrnou schopnost, zaujetí pro úkol a tvořivost. Nadprůměrná schopnost se může vztahovat k obecným i speciálním kognitivním osobnostním znakům, které jsou patrné ze souboru informací. Informační zdroje mohou být například inteligenční testy, školní výkony, hodnocení učitelů či spolužáků. Renzulli upřednostňuje použití více zdrojů, než jsou testové baterie. Zaujetí pro úkol, tedy motivační složka, obsahuje vytrvalost, pracovitost a víru ve schopnost daný úkol dokončit. Nadání se dlouhodobě věnují danému úkolu a jsou vysoce angažovaní. Tvořivost nebo kreativitu lze vysvětlit jako tvůrčí vynalézavost a schopnost odložit konvenci, pokud je to třeba. (Fořtíková, 2009, Šimoník, Vítková, 2008)

Jako další výchozí diagram lze zmínit model mimořádného nadání Hellera a Hanyho, který vznikl v Mnichově díky velmi rozsáhlé longitudinální studii. Model stanovuje hierarchii několika dimenzí, které patří mezi oblasti nadání. Protože realizace nadání v dané oblasti je závislá i na škole a mimoškolních vlivech na učení, jsou zde uvedeny faktory prostředí. Model tedy zohledňuje **faktory nadání** (intelektuální schopnosti, kreativita, hudebnost, psychomotorika, sociální kompetence), **faktory prostředí** (klíma rodiny, klíma třídy, kritické životní zážitky), **nekognitivní personální znaky** (zvládání stresu, pracovní a učební strategie, strach ze zkoušek, přesvědčení, kompenzace výkonu) a **výkon** (sport, jazyky, přírodní vědy, umění, technika, matematika, abstraktní myšlení, sociální vztahy). (Šimoník, Vítková, 2008)

V české literatuře se nacházejí další zahraniční modely nadání, ze kterých čeští autoři vycházejí. Naše legislativa definuje žáka nadaného a mimořádně nadaného. Pro nadaného má následující definici: „*žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech*“. Mimořádně nadaný žák je specifikován jako „*žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech*.“ (Vyhláška 27/2016, § 27)

Ve vyhlášce je dále stanoveno, že by škola měla spolupracovat se školským poradenským zařízením, které se v případě sportovního či uměleckého nadání zaměřuje spíše na specifika osobnosti dítěte, která by mohla mít vliv na jeho vzdělávání. Dále je stanoveno, že míru žákova nadání hodnotí odborník daného oboru. Ten poskytne písemné zhodnocení žákových schopností. Zpráva je poskytnuta poradenskému zařízení. Poradna následně může vyhodnotit, že se žák může vzdělávat podle individuálního vzdělávacího plánu.

3.1 Hudební vlohy, schopnosti

Vloha je vnímána jako určitý potenciál, díky kterému lze rozvíjet hudební schopnosti. Avšak rozlišit vrozené vlohy od získaných schopností je mnohdy velmi těžké. Každé dítě se rodí s určitým potenciálem, který mu umožní vykonat danou činnost na jeho individuálně nejvyšší možné úrovni. Tento stupeň pro něho není možné překročit, ani na základě praxe, ani výchovným působením. Tato kapacita odpovídá vloze. Zároveň lze říci, že potenciál jedince není naplňován automaticky, nutné je učení a praxe v dané oblasti. Bez hudebně výchovných podnětů se mohou vlohy zmenšovat. V prvních letech života hudební podněty z okolí významně napomáhají k vytváření specifických nervových spojení, jak je blíže popsáno v kapitole hudebně psychologický vývoj jedince.

Ohledně dědičnosti v hudbě prováděl výzkumy například Révész, který uvádí, že pokud jsou oba rodiče muzikální, je asi 85% pravděpodobnost, že i jejich dítě bude muzikální. V případě muzikálnosti pouze u jednoho z rodičů je pravděpodobnost 60%. Pokud není ani jeden z rodičů muzikální, uvádí pouze 25% šanci na muzikálnost dětí. Motte-Haberová získala ve svém výzkumu podobná data, která byla uvedena u Révésza. Shutterová zkoumala výskyt hudebních schopností u dvojčat a zjistila, že korelace výsledných skóre u jejich testů hudebních schopností je vyšší než u testů inteligence. (in Franěk, 2007)

V minulosti býval dědičný faktor přeceňován. Důležité je zmínit i fakt, že v hudebních rodinách je dítě již od útlého věku vystaveno pravidelnému působení hudby, což má značný vliv na vývoj centrální nervové soustavy. A hudební rodiny též mají zájem na tom, aby se dítě hudebně vyvíjelo. Proto lze výše zmíněnou problematiku shrnout slovy, že genetické faktory mají bezesporu významnou úlohu, avšak působení okolí má v hudebním vývoji nezastupitelnou roli. (Franěk, 2007)

Schopnost lze definovat jako stálou psychickou vlastnost, díky které může jedinec úspěšně vykonávat konkrétní činnost. Schopnosti jsou obvykle řazeny mezi získané, naučené dispozice. (Franěk, 2007). Sedlák řadí hudební schopnosti do kategorie speciálních schopností. Definuje je následovně: „*Hudební schopnosti považujeme za psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich přiměřenou úspěšnost.*“ (Sedlák, 1990, s. 35) Dále uvádí, že nejsou neměnné, ale kvalitativně i kvantitativně se transformují v závislosti na vývoji a zrání jedince a na sociálních vlivech, které na něho působí. Projevují a přetvářejí se celý život. S tím souvisejí sklony, které se

projevují jako potřeba provozovat hudbu. Pokud děti neprojevují tyto sklony, neznamená to, že je jejich hudební vývoj ohrožen. Je však třeba zvýšené motivační složky.

Klasifikace hudebních schopností ve svém díle uvádí například C. E. Seashore (1919), B. M. Těplov (1965), P. Michel (1966), J. Kulka (1982) a další. Pro účely této práce byla vybrána klasifikace Sedláka a Váňové (2013), která je upravena pro účely hudebně výchovné praxe následovně:

- *Hudební sluch (schopnosti percepční a sluchově motorické)*
- *Hudební citění neboli smysly pro výrazové prostředky (rytmické, tonální, harmonické citění)*
- *Hudebně intelektové schopnosti (hudební paměť, představivost, myšlení)*
- *Hudebně tvořivé schopnosti (fantazie, fluence, flexibilita, senzitivita, originalita, apod.)*

Hudební schopnosti pochopitelně nejsou izolované, vzájemně na sebe působí. Pokud je jedna ze schopností snížena, negativně ovlivní růst ostatních funkčně propojených. Také je třeba mít na zřeteli, že deskripce schopností neodhalí dynamický růst, vlivy a hudební zájem jedince.

Hudební talent, genialita, amúzie

Pokud má dítě velký hudební talent, projeví se zpravidla již ve velmi nízkém věku (Bach, Mozart, Schubert, Smetana, Paganini, a další). Výskyt talentovaných jedinců osvětluje známá Gaussova křivka. Je zřejmé, že jako jsou na jednom konci velmi zřídka se vyskytující případy s tzv. amúzií, podobně vzácní jsou i jedinci s velkým talentem či genialitou. Geniální jedinec je ten, který je mimořádně talentovaný a zároveň podává zcela mimořádné, myšleno originální, výkony. Jedinec svým výkonem výrazně ovlivní další vývoj ve svém oboru.

Naopak amúzii lze chápat jako nehudebnost nebo také mimořádně nízkou hudebnost. Nejčastěji se vyskytuje v důsledku chorobné poruchy hudební percepce. Nejde tedy o zaostávání v hudebním rozvoji, ale o patologickou odchylku, kvůli které daný jedinec nemá smysluplný kontakt s hudbou. Postihuje asi 2 - 3% populace, na rozdíl od hudebně málo rozvinutých jedinců, kterých je větší množství. (Poledňák, 2005)

3.2 Psychologie hudebních schopností

Hudební sluch

Hudební sluch pomáhá jedinci orientovat se v melodii a odlišit akustické veličiny, kterými jsou výška tónu, síla (dynamika), barva (témbr) a délka (doba trvání). Pokud se orientuje v základní struktuře, vzniká předpoklad, že se bude orientovat i v komplexnější výstavbě hudby, jako jsou motivy, pasáže, věty či témata.

Sluch je velmi podstatný i při hudební interpretaci, kdy navazuje na motorickou složku. Hráč sluchem zanalyzuje a poté opraví chybu intonační, rytmickou či tónovou. Důležitým komponentem je také orientace v hudebním prostoru, tedy aby žák při opakovaném poslechu známé skladby poznal, zda je interpretována ve stejné tónině nebo zda zní v nižší či vyšší tónině oproti původní melodii.

Podle toho, jak jedinec rozlišuje výšku tónů, lze rozdělit hudební sluch na absolutní a relativní. U absolutního sluchu je myšlen sluch, který rozezná absolutní výšku tónu. Jedinec tedy slyší tón a dokáže ho pojmenovat. Většinou též určí tóninu, ve které je skladba interpretována, dokáže v akordu pojmenovat všechny tóny. Výše popsaný absolutní sluch se též označuje jako receptivní. V literatuře je zmiňován druhý typ absolutního sluchu, který je označován jako reprodukční. Jedinec s tímto druhem sluchu nejen že dokáže tóny spontánně pojmenovat, ale dokáže i pěvecky reprodukovat tóny, jejichž názvy byly vysloveny. Absolutní sluch se častěji vyskytuje u mužů než u žen. Je často spojován s kvalitou hudebního nadání.

Relativní hudební sluch je založen na umění poznat a určit tóny odvozením od základního tónu tóniny, případně jiného výchozího bodu. Tento typ sluchu je někdy označován jako sluch pro intervaly. Rozlišovací schopnost relativního sluchu je největší ve středních polohách. Relativní sluch je základem hudební interpretace u všech lidí. Pro jeho kultivaci je třeba hudební výchovy. U některých profesionálních hudebníků dosahuje kvalita relativního sluchu téměř na úroveň sluchu absolutního. (Sedlák, Váňová, 2013, Holas, 2013)

Rytmické cítění

Rytmus v hudbě lze také označit za časový parametr, který se projevuje v tempu, metru i rytmu. V rámci hudebních schopností lze tyto tři složky shrnout pod označení smysl pro rytmus. Proces vcítění se do rytmu souvisí i s pohybovým aparátem člověka, tedy

s motorikou. Opírá se o prožitek z hudby, o pohyby rukama, nohama, hlavou, které ani nemusí být na venek zřejmé, ale neměly by se potlačovat, neboť v tom případě se prožitek z hudby snižuje.

Obecně lze říci, že smysl pro rytmus má v podstatě téměř každý, ovšem kvalita smyslu se pochopitelně značně liší. Při rozvíjení smyslu pro rytmus je nejčastěji problém v chybném metodickém vedení jedince. Nemělo by se například počítat pouze mechanicky, hudba by měla souviset s citovým prožitkem a rytmus navázat na melodii. Metrum se totiž skládá ze dvou tendencí, a to vytváření pulzace a narušení, emocionální zvlnění pohybu. V dobré interpretaci tedy musí být zastoupeny obě složky. Dále je důležité vědět, že rytmus se nejsnadněji reprodukuje v pulzaci 100-200 úderů za minutu. Protože jsou žáci zpravidla technicky málo zdatní, měli by hrát pomaleji, ovšem to je pro ně obtížnější, proto zrychlují a následně chybují. Vhodným opatřením tedy může být například zadání tak jednoduchého repertoáru, aby ho žáci zvládali i v přirozeně rychlejším tempu. (Poledňák, 2005)

Hudební paměť a hudební představivost

Holas (2013) tyto komponenty označuje za jádro hudebních schopností, protože bez nich nelze úspěšně interpretovat absolutně žádná hudební díla. Hudební paměti je třeba i při elementárních úkolech, jako je například pěvecká reprodukce dvou tónů. Proto je rozvoj všech hudebních schopností podmíněn rozvojem právě hudební paměti a představivosti. Tyto dva prvky jsou též základem pro vnímání hudby jako celku, pro intonaci a pro hru na nástroj. Hudební paměť Sedlák (1990, s. 87) definuje jako: „*obecnou vlastnost nervové soustavy, která se vyznačuje schopností vstřípit si odraz skutečnosti, uchovat jej a vybavit ve formě znovupoznávání nebo aktivní reprodukce*“. Spojení s hudební představivostí a fantazií dále umožní vytvářet zcela nová díla či melodie. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že oba komponenty hrají důležitou roli při dalším rozvoji hudebního myšlení žáků.

Hudební paměť lze rozdělit na krátkodobou a dlouhodobou. Krátkodobá je otázkou několika sekund až minut, kdy nepůsobí vlivy jiné činnosti. Další hudební podněty zeslabují bezprostřední paměťové stopy až do jejich zániku. Dlouhodobá paměť uchovává hudbu delší dobu, minuty, hodiny, dny, roky či celý život. Jedinec si může uchovat spíše melodie, které si oblíbil a které odpovídají jeho úrovni hudebního myšlení a vkusu. Uložení informací může probíhat způsobem mechanickým či logickým. (Sedlák, Váňová, 2013)

3.3 Dvakrát výjimečný

Dvakrát výjimečné dítě je charakterizované jako jedinec, který má mimořádnou schopnost a zároveň nějaký druh handicapu. Nejčastěji se objevují tyto kombinace:

- *Nadaní jedinci s poruchami sluchu*
- *Nadaní jedinci s poruchami zraku*
- *Nadaní jedinci se sociálně-emocionálními problémy*
- *Nadaní jedinci s fyzickým či dalším zdravotním handicapem*
- *Nadaní jedinci se specifickými vývojovými poruchami učení*
- *Nadaní jedinci s mentální retardací (u neintelektových druhů nadání)*
- *Nadaní jedinci se sdruženými poruchami*

(Davis, Rimmová, 1998, in Machů, 2010)

Bazalová upozorňuje, že nelze říci, zda jsou nadaní jedinci s Aspergerovým syndromem spíše nadaní nebo postižení. Nadaní jsou bezesporu ve svém oboru a postižení jsou v sociální sféře, což je izoluje a uzavírá do světa jejich oboru. Jak prý sám Asperger jednou prohlásil: „*Chce-li někdo vyniknout ve vědě nebo umění, je pro něj jistá dávka autismu nezbytná.*“ (in Šimoník, Vítková, 2008, s. 62)

Na závěr je uveden pro zajímavost výčet několika slavných hudebních osobností, které údajně projevovali jisté rysy autismu nebo Aspergerova syndromu (Šimoník, Vítková, 2008):

- *Ludwig van Beethoven*
- *Anton Bruckner*
- *Gustav Mahler*
- *Wolfgang Amadeus Mozart*
- *Richard Strauss*
- *Bob Dylan*

Shrnutí

Tato kapitola byla zaměřena na nastínění významu pojmu nadání a toho, jaké komponenty s sebou nadání přináší, jaké rysy by se v osobnosti jedince měly objevit, aby mohl být označen nadaným a jak na fenomén nadaného dítěte pohlíží legislativa. První podkapitola byla zaměřena na hudební vlohy a schopnosti. Zmíněna byla důležitost působení okolí na jedince. Pokud vlohy nejsou rozvíjeny ve schopnosti, mohou zanikat. Pokud jsou ale soustavně a systematicky rozvíjeny, může se naplnit jejich vrozený potenciál a v některých případech lze pak takové dítě označit za talentované.

Druhá podkapitola se věnovala psychologii hudebních schopností, mezi které patří mimo jiné hudební sluch, smysl pro rytmus, hudební paměť a hudební představivost. V rámci hudebního sluchu byly zmíněny pojmy relativní a absolutní sluch. U smyslu pro rytmus byla uvedena souvislost s motorickým aparátem jedince. Hudební paměť byla specifikována jako nejdůležitější složka a dále byla rozdělena na krátkodobou a dlouhodobou.

Třetí podkapitola se věnovala pojmu dvojí výjimečnost. Tímto pojmem je označován jedinec, který je nadaný v nějaké oblasti a zároveň má handicap.

4. Praktická část

Teoretická část práce vytvořila podklad pro aspekty hudební výuky, které budou v praktické části zkoumány na případu Martiny. Níže je uveden cíl výzkumné práce a způsoby, jakými je výzkum prováděn.

4.1 Formulace výzkumných cílů

Cílem výzkumné části je zjistit, jaká jsou specifika hudební výuky u žákyně s Aspergerovým syndromem. Pro naplnění tohoto hlavního cíle byly stanoveny cíle dílčí, a to:

- Popsat hudební vývoj dívky.
- Popsat projevy jejího nadání i specifické potřeby, které při práci s ní pedagogové berou v úvahu a které mohou souviset s její diagnózou.
- Zjistit, jaká jsou specifika komunikace a spolupráce mezi pedagogy a žákyní, protože problémy v této oblasti jsou typickým projevem Aspergerova syndromu, který ovlivňuje výuku.

VO: Jaká jsou specifika hudebního vzdělávání žačky s Aspergerovým syndromem vzhledem k jejím speciálním vzdělávacím potřebám?

Na základě závěrů této případové studie budou následně navržena doporučení pro hudební výuku žáků s Aspergerovým syndromem, která mohou být využitelná pro učitele v praxi a zároveň představovat východiska pro konceptualizaci dalších výzkumných šetření.

S ohledem na zaměření práce je výzkum veden kvalitativním způsobem. Celý výzkum je osobní případovou studií, podrobným popisem jediné osoby se zaměřením na konkrétní oblast – její hudební rozvoj. (Hendl, 2005) Jako **metody sběru dat** byly využity polostrukturované rozhovory, které byly vedeny s oběma pedagogy, matkou Martiny a s Martinou. Rámec rozhovoru byl určen na základě odborné literatury z oblasti Aspergerova syndromu a hudebního vývoje. Strukturované pozorování se zaměřovalo na kategorie, které

byly určeny díky analýze dat z rozhovorů. Analýza produktů byla prováděna ze záznamů z třídních knih, zprávy z vyšetření u psychologa, z nahrávky z koncertů a nahrávky z konzultací na akademii. Díky rozmanitosti pramenů tak bylo možné provádět triangulaci dat.

Jako **metoda analýzy dat** bylo zvoleno kódování. Datové segmenty byly označeny kódy, které následně byly kategorizovány. (Skutil, 2011) Kategorie odpovídají odstavcům v části rozhovorů s pedagogy. Kategorie jsou následující: struktura hodiny, rozvoj motoriky, sluchové vnímání, rozvoj rytmického cítění, tvořivost a představivost, čtení a hra z not, komunikace. V kategoriích jsou obsažena specifika přístupu pedagogů k Martině.

Veškerá data jsou použita se souhlasem zákonného zástupce Martiny a souhlas byl získán i od obou pedagogů. Podmínkou použití dat bylo zachování anonymity do co největší míry, což s sebou přináší i například neuvedení, jakých soutěží se Martina zúčastnila, na jakou akademii dochází na konzultace (Praha, Brno, Bratislava), neuvedení audiozáznamů a rozhovorů v příloze, a další.

Časový harmonogram práce

Zpracování teoretických podkladů k práci probíhalo do konce dubna 2018. Zisk a zpracování dat potřebných ke zpracování praktické části probíhal od prosince 2017 do května 2018. Vyhodnocování informací a triangulace dat probíhala od ledna 2018 do května 2018. V průběhu výzkumu byla data vyhodnocována a průběžně zpracovávána. Závěry práce a navržené doporučení pro praxi bylo uskutečněno v červnu 2018.

4.2 Osobnost informantky z hlediska jejího vývoje a faktorů prostředí

Data byla získána metodou polostrukturovaných rozhovorů s matkou informantky, ze zprávy z psychologického vyšetření, ze zprávy, kterou napsala třídní učitelka Martiny, a rozhovorem s učitelkou ze ZUŠ.

Nukleární rodina

Martina má velmi dobré zázemí úplné rodiny. Spolu s bratrem, který má již vlastní rodinu, bydlí ve velkém rodinném domě. Otec vystudoval vysokou školu technickou a pracuje v oboru. Matka střední zdravotnickou školu, nyní je však v domácnosti. Oba rodiče se Martině věnují, matka s ní tráví nejvíce času, má ji v domácím vyučování, vozí ji na kroužky. Otec s Martinou sportuje, chodí spolu běhat, a tráví s ní čas především o víkendech. Rodina je katolicky založená. Martinu a její specifické projevy bere celá rodina s pochopením. Výchovné problémy řeší v klidu a situaci, ke které došlo, se snaží zanalyzovat a vysvětlit Martině, jaké sociální reakce jsou vhodné a jaké ne. Martina má velkou snahu vše dělat správně, naučit se vzorce chování a zlepšovat se v sociálních interakcích. Matka má i k učení Martiny citlivý přístup, pokud se někdy stane, že má Martina „špatný den“, vychází ji vstříc a zvolní ve vyučování.

Sourozenci

Martina má čtyři starší sourozence, o dvanáct let starší sestru, a ještě starší tři bratry. Vztahy mají mezi sebou dobré, věkový rozdíl však způsobuje přirozeně větší odstup mezi Martinou a ostatními sourozenci. Celá rodina je sportovně založená, což je spojuje při různých aktivitách. Starší sestra například, stejně jako Martina, chodila do baletu. Se sestrou si je Martina nejbližší, popisuje jejich vztah slovy: „*někdy spolu vycházíme dobře, někdy máme horší období*“.

Nejstarší bratr má také diagnostikovaný Aspergerův syndrom, získal titul profesora v technickém oboru a je velmi uznávaným odborníkem.

Prenatální období a porod

Martina a její dvojče byly počaty neočekávaně, ale rodiče se s tím vyrovnali dobře

a děti byly očekávány s přijetím. Somatický a psychický stav matky během těhotenství byl velmi dobrý. Matka zmiňuje, že ráda poslouchala klasickou hudbu. Porod začal předčasně a během porodu dvojče Martiny zemřelo. Martina také téměř zemřela, měla nedovyvinuté plicní sklípky a během porodu došlo k asfyxii. V inkubátoru následně strávila měsíc. Matka s ní v nemocnici nemohla být, protože jí to nebylo dovoleno. Po dobu hospitalizace byl vývoj Martiny v celém spektru opožděn.

Raný vývoj

Celý první půlrok, tedy i část doby po návratu z nemocnice, byl vývoj Martiny opožděný ve fyzickém i psychomotorickém směru. Matka se domnívá, že byl vývoj opožděn především kvůli hospitalizaci. Po prvním půl roce však nastává zlom. Martina v celém spektru vývoje zrychluje, velmi rychle se naučí chodit (9. – 10. měsíc), v roce a půl plynule mluví a poznává písmena. **Ve čtyřech letech umí číst.**

Další vývoj

Martina mateřskou školu nenavštěvuje. Od tří let chodí do kroužku gymnastiky, kde má zprvu **problémy s koordinací**, ale velmi rychle se zlepšuje (například ve skákání přes švihadlo). Již od čtyř let se začíná učit hrát na housle, navštěvuje základní uměleckou školu. Od pěti let také chodí do baletu, zde je s jejími výkony učitelka spokojená, chválí rozsah pohybového aparátu a hudební citění, říká, že má pro balet nadání. Martina se chce však věnovat především houslím, a tak po dvou letech s baletem končí, i proto, že učitelka jde na rodičovskou dovolenou a kroužek převezme starší paní, na kterou si Martina nemůže **zvyknout**.

Scholarita

Do školy se Martina těší. **Adaptace však neprobíhá příliš dobře**. Přestože Martina umí již dlouho velmi dobře číst, ve škole absolutně **nekomunikuje** ani s učitelkou ani se spolužáky. Učitelka až do prvních třídních schůzek ve čtvrtletí netuší, že Martina umí číst. Ve třídě působí také asistentka pedagoga, která matce navrhne vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Zde se matka dozví, že Martina je naprosto normální dítě, jen je líná. Takový závěr nejen že matka nepovažuje za relevantní, ale je pro ni i velmi zraňující. Její

dcera se projevuje jako perfekcionistka a pokud se jí něco nepodaří podle jejích představ, je schopná i sebepoškození. I z toho důvodu se rodina obrátí na sdružení APLA, kde je po odborném vyšetření Martiny rodičům vysvětleno, co je Aspergerův syndrom, jak se projevuje a jakým způsobem mají s dcerou pracovat.

V druhém ročníku na základní škole již asistentka pedagoga ve třídě není. Matka se snaží učitelce vysvětlit, že Martina potřebuje specifický přístup – nabízí i podklady z vyšetření, a že by bylo vhodné, kdyby mohla mít asistenta pedagoga. Na to však nechce přistoupit ani třídní učitelka ani ředitel školy. Objasňují svůj postoj argumentem, že by těžko vysvětlovali, proč má jedno dítě jiné podmínky pro vzdělávání než zbytek třídy.

Spolužáci své chování vůči Martině postupně zhoršují. **Nerozumí projevům Martiny**, nechápou, proč s nimi nekomunikuje. Z posměchu přecházejí v naschvály, situace ústí v **šikany**. Martina je doma nervózní, kouše si nehty, velmi se jí snížila sebevědomí, je nemocná, bojí se chodit do školy. Matka zařizuje přestup do jiné školy, kde by bylo umožněno domácí vyučování.

Somatické zdraví

Po nástupu do školy mívá Martina časté virózy a nachlazení, obojí je spojeno se špatnou adaptací na školu a se zhoršujícími se vztahy se spolužáky. Po vyřešení tohoto problému přestupem do jiné školy a následně k domácí výuce, se zdraví Martiny normalizuje. K dalším výrazným problémům později nedochází.

Emocionální vývoj

Ve hře projevovala již v dětství specifické vzorce. Matka si například všimla, že při hře s panenkami Martina nepřehrává možné dialogy a sociální situace. Místo toho je **například rovnala do řady** od nejmenší po největší atd. V emocionálním vývoji proběhl regres v první třídě, kdy byla Martina ve škole obětí šikany. V té době se hodně uzavřela do sebe a nechtěla příliš spolupracovat ani ve hře na housle, pokud měla horší den. Nyní je mnohem samostatnější, je ochotná bavit se v některých případech i **s cizími lidmi**. Snaží se pěstovat vztahy s vrstevníky, **touží po dobrém kamarádce**, ale nedaří se jí udržet si přátelství delší dobu.

Projevy emocí v rámci verbálního vyjádření jsou u Martiny v podstatě nulové. O to víc překvapí, kolik **emocí je slyšet v jejím hudebním projevu**. K tomuto fenoménu se vyjadřují i její pedagogové, avšak nemají pro něj vysvětlení.

Vývoj postojů k hodnotám

Zde v podstatě příliš k vývoji nedochází, Martina je stále motivována k hraní na housle. Také nechápe, proč by někdo v nějakých případech neměl mluvit pravdu nebo proč si lidé někdy ubližují. Ona chce být hodná, **chce dělat to, co je správné**, a pokud to dělat bude, je přesvědčená, že vše bude v pořádku. Například, pokud cvičí na housle přesně tak, jak jí na hodině zadal pedagog, domnívá se, že by jí měl pochválit a ocenit. Ovšem někdy se stane, že špatně pochopí zadání a potom nechápe, proč ji pedagog nechválí, když přece cvičila, jak jí řekl.

Vývoj sociálních vztahů

Vztahy k vrstevníkům jsou pro Martinu velice náročné a sama je příliš nevyhledává. V minulosti byla naprosto uzavřená a neochotná k jakémukoli kontaktu, nyní se jí za podpory matky daří udržovat vztah s jednou kamarádkou, která také hraje na housle. Z rodičů má blíže k matce než k otci. Matka s ní tráví nejvíce času a nejvíc s ní komunikuje. **Martina velmi ráda tráví čas o samotě**, ale když je v sociální interakci, **upřednostňuje komunikaci s dospělými**. Nemá ráda vtipy a **nechápe ironii**. Pokud si měla hrát s dětmi, chtěla, aby pravidla byla podle ní, protože tak má záruku, že je chápe a nestane se něco, co ona nezvládne. V minulosti nebyla ochotná navázat jakoukoli konverzaci s cizími lidmi. Od doby, co je v domácím vyučování, její sebevědomí postupně roste, a nyní – ve dvanácti letech – je ochotna sama například začít konverzovat s prodávčem v obchodě.

Návyky

Martina dodržuje **denní rutinu**. I když má domácí vyučování, vždy ráno „odchází do školy“ tak, že si sbalí věci, projde se po ulici a dojde zpět domů. Odpoledne již neprobíhá tak strukturovaně, ale Martina večer před daným dnem ví, co bude dělat a s kým bude spolupracovat. Pokud by nastaly nečekané změny v rozvrhu, není úplně jisté, jak se Martině **změny podaří zpracovat**. Někdy, a v posledních letech jí to jde čím dál lépe, se jí podaří se změnou vyrovnat. Občas ale ne, v takových případech se uzavírá a není ochotná k jakékoli spolupráci. V minulosti také měla větší problém **vyrovnat se s neúspěchem**. Pokud se jí v dětství nepodařilo něco tak, jak si představovala, především ve vztahu ke hře na housle, byla schopná sebepoškozování. V čase první a druhé třídy, kdy se postupně zhoršovala šikana, začala s okusováním nehtů. To však po odeznění problémů přestalo.

Zájmy

Nejstabilnější zájem je u Martiny jednoznačně hra na housle. Již ve třech letech na matku naléhala, aby jí koupila housle, že se chce učit hrát. V rodině nikdo není hudebně nadaný, rodina je spíš sportovně zaměřená, ale Martině se v televizi tak zalíbil zvuk houslí, že se rozhodla pro ně. I přes matčiny námitky ohledně množství práce, které cvičení na housle obnáší, se Martina nedala přesvědčit a po roce naléhání matka začala obvolávat základní umělecké školy, které by byly ochotné přijmout čtyřleté dítě. Nakonec se to podařilo, a tak ve **čtyřech a půl letech** Martina začala navštěvovat základní uměleckou školu, ale pouze soukromě, žačkou se mohla stát až v pěti letech. Od tří do pěti let také chodila na kroužek gymnastiky a od pěti do sedmi let do baletu. Velice ráda také čte především fantasy literaturu (Pán prstenů, Harry Potter, Čarodějův učeň atd.).

4.3 Osobnost informantky z hlediska jejího hudebního zájmu

Rozhovor s Martinou 14. 5. 2018 – 14:30-16:20

Rozhovor probíhal ihned po hodině na VŠ. Rozhovoru se účastnila i matka. Martina byla spokojená s průběhem hodiny a po dotazu, jak moc vnímala přítomnost další osoby na hodině, sdělila, že v podstatě vůbec. Martina působila uvolněně a k rozhovoru byla ochotná. Než rozhovor začal, zeptala se, **zda jsme s její matkou kamarádky**. Matka vysvětlila, že v podstatě ano, i když jsme se poprvé viděly teprve před dvěma měsíci, kdy jsem byla přítomna na hodině na ZUŠ, ale že si velmi rozumíme, takže můžeme říci, že jsme kamarádky. Pro vnitřní pohodu Martiny bylo dle názoru matky velice důležité, aby se jí osobnostně líbila osoba, se kterou mluví. S některými lidmi se naprosto odmítá bavit.

Při rozhovoru bylo cílem zjistit něco víc o hudební osobnosti Martiny, tedy se zaměřit spíše na její hudební talent a zájmy s tím spojené než na její osobnost z hlediska Aspergerova syndromu. Druhým cílem bylo zjistit, jak vnímá spolupráci s pedagogy a konfrontovat je následně s názory pedagogů.

Oblíbená klasická hudba

Velmi ráda poslouchá klasickou hudbu, především Bacha, Beethovena, Vieuxtempse. **Především** se tedy jedná o tvorbu pro **housle**, ale ráda si poslechne i jiné nástroje. Důležitá je pro ni kvalitní interpretace. Interpret musí mít dílo nastudováno naprosto **bezchybně** a z jeho hudebního projevu musí být slyšet umělecká vyspělost. Martina tento jev specifikuje jako *„propojení s vesmírem, prostě něco nádherného.“*

Oblíbený interpret

Oblíbeným interpretem je pro ni její pedagog na vysoké škole. Ráda si též poslechne Jaschu Heifetze či Itzhaka Perlmana. Dodává, že je nutné, aby poslouchala pouze kvalitně interpretovanou hudbu a nepouštěla si nekvalitní nahrávky, kterých je na internetu velké množství. Důležité pro ni při hledání interpreta je, aby skladba byla hrána se zaujetím a naprosto precizně.

Výběr skladeb

Skladby si málokdy může vybrat sama, i když by to velmi ráda dělala. Má přesnou představu o tom, co by si chtěla zahrát, ale nechává na pedagogovi, aby jí vybral vhodnou skladbu a díla, která si chce zahrát odkládá někdy do budoucna. V několika případech pedagožka na ZUŠ svolila ke hraní skladby, kterou si Martina vybrala. V současné době je to Čardáš od skladatele V. Montiho.

Pracovní a učební strategie

Jakým způsobem cvičit jakou skladbu jí vysvětluje na konkrétních případech pedagog. Martina vše dodržuje co nejpřesněji. Na akademii si poslední rok Martina hodiny nahrává, aby si mohla doma pustit znova části, které si přesně nepamatuje nebo které jí nejsou úplně jasné. Každý den cvičí asi **dvě a půl hodiny**, někdy i tři.

Zvládání stresu

Asi před dvěma lety měla Martina těžší životní období, a to se odrazilo i při jejím veřejném vystupování. Psychická nepohoda byla na jejím hudebním projevu patrná. V poslední době se jí ale daří zvládat vystupování lépe. Vždy se před koncertem **rozehraje** a pak je sama a **medituje**. To jí dodá klid, který pak na podiu přenesení do svého projevu a **soustředí se tam už pouze na hudbu**.

Silné a slabé stránky ve hře

V podstatě **nevnímá**, že by měla silné a slabé stránky. Pokud jí něco nejde, nacvičí to. A vždy je něco, co je třeba cvičit. Vzpomíná, že jí poměrně delší dobu nešla dvojhlasá hra a stupnice, ale i to se teď u ní hodně zlepšilo. To, zda jí něco jde nebo nejde, **odvozuje od zpětné vazby pedagoga**. Když je znovu dotázána na silné stránky, řekne, že si zamilovala jednu skladbu tak, že se do ní dokáže ponořit a vnímá jen emoce, ani ne už konkrétní noty, **pouze plynutí hudby**.

Jak vnímá spolupráci s učitelkou, jak s profesorem

Na tuto otázku odpovídá konstatováním jejich vzájemného vztahu a spolupráce. Vztah a spolupráce jsou pro ni neoddělitelné. Velmi důležité Martině při spolupráci připadá, aby chápala, co po ní pedagog vyžaduje. U pedagožky ze ZUŠ konstatuje, že se mnohdy stane, že úplně nepochopí, co po ní vyžaduje a nechce se jí ptát. Pedagog na VŠ jí vše vysvětluje po dílčích cílech a také jí většinu ukazuje prakticky (zahraje na její housle). Ráda s ním bez zábran debatuje a doptává se na vše, co je jí nejasné.

Další hudební zájmy

Sbor, kam chodí jako na doplňkový předmět místo komorní hry. Zde je spokojená, protože se setkává se **svojí kamarádkou** a když je zpěv nebaví, tajně si čtou a pouze předstírají, že zpívají. Z návštěv sboru nemá příliš velký hudební prožitek, chodí tam především kvůli setkávání se svou kamarádkou. V minulosti také několikrát hrála v komorním souboru, ale účast v obou tělesech má základ spíše v povinnosti v rámci vzdělávání na ZUŠ než v její vlastní aktivitě.

Jiné hudební styly

Z jiných hudebních stylů, tedy hudebních stylů, které neoznačuje jako klasické, jsou její oblíbené skladby pro poslech **skladby z filmů**, především od skladatele E. Morricone. Ostatní hudební styly ji příliš nezajímají. Pokud někdy poslouchá něco jiného, je to spíše náhodně vybráno, ostatní hudební styly neoznačuje za své oblíbené. Na housle v současnosti interpretuje pouze klasickou hudbu.

4.4 Hudební vývoj informantky na ZUŠ

Data byla získána metodou analýzy produktů – třídní knihy napříč studiem informantky na ZUŠ. Informace byly doplněny rozhovorem s pedagožkou.

Školní rok 2011/2012

Martina je první rok žačkou na základní umělecké škole. Její pokroky ve hře na housle jsou podle názoru pedagožky neuvěřitelně rychlé. Cokoli jí zadá, to příští týden na hodině umí. Paní učitelka postupuje krok za krokem, jako u ostatních žáků, ale u Martiny jde vše velice **rychle dopředu**. Zpočátku se seznámí s nástrojem, hraje pizzicato, učí se držet smyčec, hraje arco, legato. Z první polohy (dur i moll prstoklad) přechází **do třetí již o Vánocích**, kdy je jejím přáním zahrát si Ave Maria od F. Schuberta. Skladby se učí **z paměti**, na koncertech vystupuje průměrně **dvakrát za měsíc**, což se také naprosto vymyká výkonům v porovnání s ostatními žáky pedagožky.

Školy	Přednesové skladby
O. Ševčík: op. 2, seš. 1.	F. Schubert: Ave Maria
J. Míčka, M. Micková: Škola hry na housle – výběr lidových písní	N. Baklanova: Mazurka
	A. Vivaldi: Concertino G dur no. 8, Allegro assai

Tabulka 9: PHV

Školní rok 2012/2013

V tomto roce je cílem udržet zájem o hru na housle a vysokou motivaci k domácí přípravě. Také je třeba zdokonalit **uvolněnost a techniku pravé ruky**, zlepšit provedení vibrata. Dále se výuka soustředí na procvičování propojení první a třetí polohy. Žačka hraje skladby závažnějšího charakteru. Kromě sólové hry je také pro tento rok zařazena **do komorního souboru**.

Školy	Přednesové skladby
O. Ševčík: op. 2, seš. 3.	Z. Fibich: Sonatina op. 27
	O. Rieding: Concertino h moll, 1. věta
	A. Komarovský: Koncert A dur
	F. Kuchler: Concertino G dur

Tabulka 10: první ročník

Školní rok 2013/2014

Pro tento rok si stanovila pedagožka jako cíl zúčastnit se několika houslových **soutěží**. Za tímto účelem byla rozvíjena soustředěnost žačky a také růst technických dovedností ve hře na housle. Konkrétně smykové varianty **staccata a spiccata, rozložené dvojhmaty** v první poloze a uvolňování levé ruky při vibratu. Dále byla rozvíjena hra ve **druhé a čtvrté poloze**. Výše zmíněné soutěže Martina **vyhrála**, jedna z nich byla **mezinárodního charakteru**.

Školy	Etudy	Přednesové skladby
O. Ševčík: op. 8	F. Wohlfahrt: op. 45, č. 34, 36, 40, 44	A. Dvořák: Sonatina op. 100
O. Ševčík: op. 9		J. S. Bach: Koncert a moll 1. věta
		G. Ellerton: Tarantella
		K. Bohm: Perpetuum mobile
		C. Saint Saens: Labuť
		W. A. Mozart: Ave verum corpus
		A. Vivaldi: Koncert d moll

Tabulka 11: druhý ročník

Školní rok 2014/2015

V tomto roce pedagožka kladla důraz na udržení nadstandardního zájem o hru a rozšíření technického vybavení žákyně. Udržení zájmu bylo mimo jiné podporováno účastí na **mezinárodní soutěži**, časté vystupování na koncertech, zapojení žačky do komorní hry, seznamováním se s houslovou literaturou a špičkovými výkony houslistů. V oblasti techniky Martina pracovala na zlepšení kvality tónu pomocí uvolňování pravé ruky, která v technicky obtížných pasážích nebyla uvolněná. Dále byla pomocí technických cvičení přidána technika hraní ve **čtvrté a páté poloze**.

Stupnice 3 oktávy	Etudy	Přednesové skladby
Dur: C, G, D, A, E	J. F. Mazas, op. 36, č. 43, 46	J. Kocián: Melodie
Moll: c, g, d, a, e	R. Kreutzer: 42 etud, č. 3	J. S. Bach: Koncert a moll 1. věta
		Ch. Gounod – J. S. Bach: Ave Maria
		J. Massenet: Meditace Theis
		Repertoár komorního souboru

Tabulka 12: třetí ročník

Školní rok 2015/2016

V rámci spolupráce s žačkou dbá pedagog na individuální přístup a bere v úvahu její potřeby z hlediska diagnózy AS, a to především při začlenění do komorní hry. Upevňuje **správný způsob domácí přípravy** – pomalé tempo. Sleduje správnou funkci rukou při hraní, jejich **uvolněnost** a správné postavení i v technicky náročných pasážích. Dále procvičují pátou polohu a **propojení s polohami nižšími**. Při nácviu nových skladeb dbají na zlepšení orientace žačky v rytmických hodnotách. Procvičují smyky détaché a legato, staccato, spiccato, sautillé. V rámci hudebního projevu zrychluje vibrato, pracují na tvoření **dynamických změn**, a učí se tempové agogice. Tyto **výrazové prvky** mohou pomoci v emočním vyjádření. Veřejným vystupováním získává žačka v průběhu roku další pódiové zkušenosti.

Stupnice 3 oktávy	Etudy	Přednesové skladby
Dur: C, G, D, A, E, H	R. Kreutzer: 42 etud, č. 3, 5, 9, 15	G. Tartini: Tema s variacemi na Corelliho téma
F, B, Es, As		A. Vivaldi: Koncert a moll 1. věta
Moll: c, g, d, a, e, h		E. Zámečník: Trio vánoční
Tercie, sexty, oktávy		Last minute tango
		Ch. Beriot: Tema s variacemi
		G. Fauré: Apres un reve
		Ch. Beriot: Koncert a moll 1. věta

Tabulka 13: čtvrtý ročník

Školní rok 2016/2017

Pedagožka udržuje individuální přístup k žačce z hlediska diagnózy AS. Ve vyučování pracují na **správných způsobech nácviku** při domácí přípravě (pomalé tempo, pochopení problému, cvičení po částech). Sledují správnou funkci rukou při hraní, jejich použití i v technicky náročných pasážích. Dbají na celkové uvolnění při hře a eliminují **zlovyky v oblasti motoriky** (pohyb nohou, mimika). Dále procvičují a upevňují **orientaci v rytmických hodnotách**. Zapojují smyky détaché a legato, staccato, spiccato, sautillé, ricochet a jejich kombinace do přednesových skladeb, zde také zlepšují **výrazové prvky**. Účastní se soutěže žáků ZUŠ i mezinárodní soutěže.

Stupnice 3 oktávy	Etudy	Přednesové skladby
Dur: C, G, D, A, E, H	R. Kreutzer: 42 etud, č. 8, 13	F. M. Veracini: Koncertní sonáta
F, B, Es, As	J. F. Mazas: op. 36, č. 2, 4, 5	Ch. Beriot: Koncert a moll, 1. věta
Moll: c, g, d, a, e, h		W. Kroll: Banjo and fiddle
Tercie, sexty, oktávy		J. Massenet: Thajská meditace
		G. F. Telemann: Fantasie

		G. F. Telemann: Koncert pro 3 housle a basso continuo
--	--	---

Tabulka 14: pátý ročník

Školní rok 2017/2018

Pedagožka při spolupráci s žákyní bere v úvahu **mimořádné nadání i Aspergerův syndrom**. V tomto roce plánuje pedagožka účast žákyně na **mezinárodní soutěži** a přípravu s tím související, tedy časté vystupování na koncertech, přípravu soutěžního repertoáru a zlepšování technických dovedností levé (hra ve všech polohách, osamostatnění prstů, výměny poloh, volný pohyb po hmatníku při hře dvojhmatů, práce na vibratu, flageolety, hra polyfonních skladeb) i pravé ruky (détaché, legato, staccato, spiccato, akordy rozložené i harmonicky, kombinace smyků, tvoření tónu, hra v různých dynamických odstínech, akcenty, sautillé, házené smyky).

Stupnice 3 oktávy	Etudy	Přednesové skladby
Dur: C, G, D, A, E, H	F. Wohlfahrt: op. 45, č. 4, 9	G. F. Telemann: Fantasie A dur
F, B, Es, As, Des	J. F. Mazas: op. 36, č. 8, 16, 35, 47, 57	A. Glazunov: Východní romance
Moll: e, h, fis, cis		H. Vieuxtemps: Grand koncert 1. a 2. věta
a, d, g, c, f, b		G. Caccini: Ave Maria
		D. Šostakovič: Preludium, Walz, Španělský tanec
		V. Monti: Čardáš

Tabulka 15: šestý ročník

Rozhovor s pedagožkou ZUŠ, 23. 5. 2018, 18:15 – 20:20 hod.

Rozhovor byl uskutečněn metodou polostrukturovaného rozhovoru. Pedagožka byla velice ochotná zodpovědět dotazy a přiblížit celou problematiku. Několikrát při rozhovoru zmínila, že už si přesně nepamatuje, jak určité oblasti vývoje Martiny probíhaly.

Struktura hodiny

Hodiny mají **jednotnou strukturu**. Vždy začínají technickým cvičením, poslední roky je to stupnice, na které procvičují různé smykové varianty. Pak následují etudy. Většinu hodiny věnují přednesovým skladbám. U přednesových skladeb je největší snahou pedagožky, aby žačka hrála muzikálně, aby ji hra bavila. Velmi často ji doprovází hrou na klavír a skladby vybírá tak, aby byly hudebně zajímavé. Tímto způsobem však učitelka vyučuje v podstatě všechny své žáky, **nevidí důvod, proč by měla k Martině přistupovat jiným způsobem**, alespoň tedy v tomto ohledu. Tento postup vyhovuje i učitelce i žákům a za léta praxe přinesl také mnoho úspěchů mimo jiné i na soutěžích mezinárodního charakteru.

Rozvoj motoriky

Od počátku hry na housle u Martiny bylo zřejmé, že má **měkké klouby**. V levé ruce se při dohmatu poslední články prstů prolamovaly, v pravé ruce byl stejný problém u malíku, který má funkci vyvažování smyčce. Vyžadovalo značné úsilí ze strany pedagožky i žačky, aby byly tyto problémy odstraněny. Dalším úskalím byla **horší hrubá motorika**, která pravděpodobně zapříčinila i méně stabilní postoj při hře, který se velmi těžko odstraňoval. Především se jednalo o vykrucování pravé nohy do strany. Problém trvalo odstranit několik let, ale nyní už je postoj stabilnější a takový, jaký by měl při hraní na housle být, tedy nohy mírně rozkročené. V tuto chvíli ještě občas dochází k tomu, že Martině nesměruje hlava houslí dostatečně vysoko, zde spatřuje pedagožka další možnost zlepšení v postoji Martiny při hře.

Sluchové vnímání

Sluchové vnímání má Martina na opravdu vysoké úrovni. Velmi **rychle si zapamatuje melodii i rytmus**. V mnohých ohledech je to výhoda, ovšem velké množství skladeb hraje spíše podle sluchu než podle notového zápisu, a to včetně rytmu. Pedagožka se domnívá, že rychlý vývoj Martiny ve hře na housle vedl k tomu, že na teoretické úrovni nestihla propojit informace s praxí. Tedy, že z tohoto důvodu je v teoretických znalostech o tolik slabší ve srovnání s jejím hudebním projevem.

Rozvoj rytmického cítění

V rytmu pedagožka nezaznamenala žádné zásadní problémy. Pokud Martina nějaké rytmicky obtížnější místo nezvládla zahrát, pedagožka jí ho zahrála a Martina po ní vše přesně zopakovala. Pak už si dané místo Martina většinou pamatovala a hrála ho rytmicky. Opět tedy zmiňuje perfektní sluchovou paměť žačky.

Tvořivost, představivost

Martina pravděpodobně prožívá hluboké citové vjemy, protože její hudební projev v kontextu jejího věku se naprosto vymyká normě. O svých pocitech ale Martina nikdy nemluví. O to víc překvapí její hudební projev. Z toho je cítit vyspělost a životní zkušenost, kterou ovšem pedagožka nechápe, kde by Martina mohla získat. Tomuto aspektu nerozumí, avšak zároveň zdůrazňuje, že hudebnost a **vyspělost jejího projevu** je to, co Martinu dělá výjimečnou. Za celou svoji učitelskou kariéru, která trvá více než čtyřicet let se s podobným hudebním projevem u dítěte v tak nízkém věku nikdy nesešla.

Čtení a hra z not

Tato oblast byla již zmíněna v oblasti sluchového vnímání. Pedagožka zmiňuje, že Martina si zdaleka **není tak jistá ve čtení not** a orientaci v notovém partu, jak by bylo dobré.

Především v oblasti vyšších poloh, tedy v notách, které leží na více pomocných linkách. Nedostatky v této oblasti kompenzuje Martina sluchem, tedy má melodickou představu a podle ní se primárně řídí.

Komunikace

Pedagožka na otázku, zda Martina potřebuje specifitější přístup než ostatní žáci, odpovídá záporně. Podle jejího názoru Martina **nepotřebuje žádný extrémně odlišný přístup** než jiné děti. Je samozřejmě nadaná, takže s ní zvládne udělat na hodině více práce než s jinými dětmi. Komunikuje s ní ale stejně jako s ostatními svými žáky.

Jediná oblast, na kterou si během let začala dávat pozor je, aby Martině nezdala víc práce, než je podle názoru učitelky možné do další vyučovací hodiny zvládnout. Pedagožka upozorňuje, že pokud zadá látku, kterou se má Martina naučit, udělá její žačka vše pro to, aby to splnila, i kdyby, jak sama učitelka říká: „*se měla přetrhnout*“. Zde ovšem vidí pedagožka značný problém v tom, že pokud se to Martině nepodaří, začne sama **sebe obviňovat**, mít pocit, že je neschopná a že by měla s hrou na housle skončit, protože to nezvládá. Martina **nevidí kontext minulých úspěchů**. Proto se paní učitelka snaží, aby Martinu nezatížila příliš a tím se takovým situacím mohla úspěšně vyvarovat.

Později v oblasti komunikace pedagožka dodává, že u Martiny je třeba být **stále pozitivní**. Pokud by pozitivní nebyla, Martina není ochotná ke spolupráci. Pedagožka se domnívá, že i v budoucnu by Martina mohla mít problémy se zařadit do kolektivu. Nemá příliš mnoho sociálních zkušeností s neznámými lidmi, což by mohlo působit obtíže. Učitelka ovšem též míní, že se **Martině postupně daří sociální zkušenosti získávat a je v tomto ohledu čím dál zdatnější**.

14. 5. 2018, 18:30-20:30 rozhovor s profesorem na akademii

S profesorem byl rozhovor uskutečněn v jeho učebně večer po výuce s Martinou. V odpovědích na otázky se mohl odvolávat na výukové metody, reakce Marty či jejich způsob komunikace, který uplatňoval při výuce odpoledne. Rozhovor byl veden polostrukturovaně. Vstřícnost a otevřenost otázkám byla velmi přínosná.

Struktura hodiny

Struktura je pro Martinu velice důležitá. Při spolupráci dospěli k vypracování plánu jak při práci v hodině, tak při jejím cvičení doma. Díky dodržování tohoto systému je možné být důslednější a zlepšovat tak technickou vyspělost Marty. Hodina vždy začíná stupnicí, pak následují etudy a zbytek času je věnován přednesovým skladbám. Čas, který jednotlivým cvičením věnují je pokaždé rozdílný poměrem, ale posloupnost je zachována. Profesor vidí velký přínos v tomto systému, který od září dodržují. Martina si také již asi rok pořizuje **audiozáznam hodin**, což jí velmi pomáhá. Kdykoli si není jistá, jak cvičit nějaké místo, přehraje si záznam. Během konzultace projdou vždy postupně jednotlivé skladby, které cvičí a profesor jí vysvětlí, jak přesně je má doma hrát. Nově má také zakázáno cvičit cokoli, co na hodině neprošli. Tuto zásadu profesor zavedl po zkušenostech s tím, jak **těžko se přeučuje** cokoli, co se naučí špatně. Takže v této době cvičí z nové skladby pouze několik řádků.

Rozvoj motoriky

I v oblasti motoriky se Martina v posledních letech velmi zlepšila. Při hře na housle nebyla příliš stabilní v postoji, byly zde patrné **problémy v oblasti hrubé motoriky**. V mimickém svalstvu byla přítomna určitá míra tenze. Díky důslednému působení se tyto nedostatky podařilo eliminovat. Aktuálně řeší synchronizaci pravé a levé ruky při náročných smykových způsobech.

Sluchové vnímání

Sluchové vnímání je u Marty na velice **vysoké úrovni**, což se projevuje jak v oblasti ladění, tak v oblasti sluchové paměti. Sluchová paměť se projevuje především ve chvílích,

kdy si Martina poslechne nahrávku skladby, kterou cvičí a na další konzultaci zahraje fráze **přesně podle nahrávky**. Je to velký dar, který ale mnohdy může být kontraproduktivní. V nahrávkách jsou často rytmické nepřesnosti, případně dojde ke zkreslení rytmu, který se přenesou i do projevu Martiny. Z toho důvodu je důležité, aby Martina znala notový záznam a přesnou rytmiku. Přesná interpretace je vyžadována na zkouškách i na soutěžích.

Rozvoj rytmického cítění

V rytmickém cítění u Martiny vidí profesor přímou souvislost s jejím vnímáním času. Ve chvíli, kdy se soustředí na činnost, která ji zaujme, naprosto přestane vnímat tok času. Jiné vnímání se též projevuje v tom, že nerozkládá jednotlivé rytmické hodnoty v notovém zápisu, hudbu vnímá po celých frázích, což je slyšet v jejím hudebním projevu, který je díky tomu jedinečný. To však v jiných případech může být i handicapem. Například si není jistá, zda hraje ve stupnici všechny noty stejně dlouze nebo zda některé z nich zkresluje. Obecně pojmy **rychle vs. pomalu způsobují značné obtíže**. Velmi náročné pro ni bylo pochopit a pravidelně zahrát trioly. Důležité bylo, aby získala vhled a pochopení problematiky. V současné době již trioly i liché metrum chápe a zvládá.

Tvořivost, představivost

Martina je tvořivostí obdařena velkým dílem. Její přednes a interpretace skladeb je na opravdu vysoké úrovni. Hudbou **dokáže vyjádřit velkou škálu a hloubku pocitů**, publikum je na koncertech fascinováno jejím projevem, který se naprosto **vymyká jejímu věku**. Z jejího hudebního vyjádření je cítit obrovská životní zkušenost, niternost projevu. Díky jejímu hudebnímu vyjadřování můžeme nahlédnout míru jejího prožívání a pestré škály emocí. Nejvyšším cílem hudebníka by mělo být podělit se o své prožitky a emoce, a to Martina opravdu umí velice dobře.

Čtení a hra z not

V tomto směru jsou potřeby Martiny poměrně specifické. Profesor díky předchozím zkušenostem zjistil, že Martina potřebuje **naprosto čistý part**, tedy takový notový zápis, kde

nic není škrtnuté, přepisované. Jakmile se něco naučí špatně, v podstatě jí tuto verzi nelze přeučit – nebo to dá opravdu hodně práce. Další specifikum práce s Martinou je **orientace v notovém zápisu**. Její hudební představivost je nebo alespoň byla velmi málo propojena s notovým partem. Když tedy bylo třeba hrát skladbu od určitého místa, byl to pro ni velký problém. V současné době je to již lepší.

Hudební paměť

Ta je velkou mírou provázána se sluchovým vnímáním a je u Martiny na velmi vysoké úrovni. Bez problémů se naučí **dlouhé skladby zpaměti**, pamatuje si z nahrávek či jiného poslechu způsob frázování a dynamiku. Sluchová paměť je spojena i s mluveným projevem, takže pokud někdo říká něco, co ji zaujme, pamatuje si to naprosto přesně. Z toho plyne, že pedagog by měl mluvit s rozmyslem.

Komunikace

Způsob komunikace je základním kamenem ve výuce. V komunikaci, a tedy ve výukovém procesu, považuje profesor za nejdůležitější **vzájemné porozumění**. Pedagog si musí ověřit, zda žačka pochopila, co od ní vyžaduje a žačka by si měla ověřovat, zda pedagogovi porozuměla. Ve výuce by to mělo vypadat tak, že pedagog vysvětlí například způsob nácviu a hned chce, aby si ho žačka vyzkoušela. Pokud to zahraje jinak, pedagog vysvětlí proces nácviu znovu a jinými slovy. Pokud to žačka nepochopí, zahraje jí daní místo a opět vysvětlí. Pokud žačka něčemu nerozumí, nebojí se doptat, čímž většinou odkryje podstatu problému a **rozdílnost v chápání pojmů**. Pedagog by měl být trpělivý, aby se žačka za žádných okolností nebála se ptát.

Další velice důležitá zásada při komunikaci a výuce je držet se **pozitivního formulování výroků**, doporučení. Tedy neřící - „*hraješ to falešně*“ ale „*ty jsi tak šikovná, že jsem přesvědčen o tom, že toto místo dokážeš zahrát ještě čistěji než v předchozím pokusu*“. Toto je zásada, které se profesor drží. Za dobu spolupráce zjistil, že Martina těžko zvládá kritiku a je kontraproduktivní s ní takovým způsobem komunikovat. Při pocitu neúspěchu se stává pasivní, přestává spolupracovat a komunikovat, není tedy možné s ní dále pracovat,

dokud předchozí kritiku nezpracuje. To může trvat různě dlouho a je tedy lepší se těmto situacím vyhnout způsobem výše uvedeným.

Také dle profesora při výuce pomáhá **oslovovat žačku jménem**. Tím si opět přitáhne její pozornost a tím omezí případná nedorozumění způsobená nedostatkem pozornosti. Také tento způsob komunikace prohlubuje vztah žačky a pedagoga, oba jsou přítomni v daném momentu.

V rámci pozitivní motivace na Martinu kladně působí především **pochvala formou potlesku**, velké zdůraznění uznání za dobře zahranou pasáž. Ve vysvětlování způsobu nácvičku konkrétního místa pomáhá předejít jí místo na housle tak, jak by to mělo správně znít – tedy dokreslit **verbální složku hudebním podkladem**.

Při práci s Martinou se nejedná o klasický přístup, který je doplněn o několik speciálních metod. Profesor upozorňuje, že je třeba naprosto odlišného způsobu práce, postoj pedagoga je pro úspěšnou spolupráci klíčový. Pedagog by měl být pozitivně naladěný a měl by předpokládat, že pokud něco **žačka nezahrává správně, je to proto, že neporozuměla zadání, ne proto, že málo cvičila nebo že se nesnaží**. O snaze a zápalu pro hru na housle u Martiny není žádný pochyb.

Strukturované pozorování výuky na akademii, 25. 4. 2018 a 19. 5. 2018

Struktura hodiny

V obou případech byla struktura hodiny jednotná, začíná stupnicí a akordy, poté pokračuje etudami a na závěr profesor věnuje čas přednesové skladbě. V případě první hodiny se profesor zeptal, zda chce Martina raději začít stupnicí nebo etudou, Martina si vybrala stupnici. Po stupnici, kde hráli různé smykové varianty, hráli stupnicové tercie, sexty a oktávy. Poté Martina hrála tři etudy, ve kterých věnovali pozornost především čisté hře v technice dvojhmatů. Na závěr profesor Martině zadal novou přednesovou skladbu.

V případě druhé hodiny u stupnice, smykových variant, akordů a dvojhmatů setrvali více než půl hodiny. Opět jednu etudu profesor prohlásil za nacvičenou, u druhé a u třetí Martině vysvětlil, jakými způsoby má etudy doma cvičit. V přednesové skladbě společně prošli dosud zadanou část a profesor označil další část, kterou má Martina doma cvičit.

Motorika

V průběhu celé první hodiny profesor upozorňoval na to, aby Martina držela hlavu houslí výš. Několikrát vysvětlil, z jakého důvodu je to nutné, pak už jen upozorňoval, aby dala „*housle nahoru*“. V druhé hodině už se Martině víc dařilo držet hlavu houslí výš a profesor jí upozornil pouze asi třikrát v průběhu konzultace.

Po celou dobu hry byla u Martiny patrna tenze v mimickém svalstvu, především když hrála technicky náročnější pasáže.

Sluchové vnímání

Sama Martina se na hodině opravuje, když nezahraje nějaké noty dokonale čistě. Poměrně často se také omlouvá, že dané místo nezahrála na první pokus čistě. Řekne například: „*Pardon, už se to nestane.*“ A opravdu to následně zahraje správně. Také profesor Martinu upozorňuje, pokud má nějaké místo doladit. Když ji upozorní, Martina v podstatě hned další pokus zvládne zahrát intonačně správně.

Rytmus

Na hodině se vyskytl problém v místě tečkovaného rytmu v šestiosminovém taktu. Po vysvětlení Martina pochopila, jak si počítat a zvládla pasáž zahrát. V etudě zvolila **rychlejší tempo**, než byla schopna dodržet v technicky náročných pasážích.

V hodině měla Martina zahrát noty stupnice pravidelně. Sama prohlásila, že jí dělá velký problém udržet pravidelnost not. V případě pravidelnosti při dvojhmatové hře ve stupnicích se jí v hodině pravidelnosti nepodařilo dosáhnout.

Tvořivost

I u stupnic se Martina usmívá a hraje je s dynamikou a s radostí. V etudě profesor upozornil na dynamiku, kterou by Martina měla dodržovat a ona určené místo s nadšením ihned zahrála.

Čtení a hra z not

V některých případech se stalo, že si Martina není jistá hudební teorií, například předznamenáním stupnic či v jaké tónině je napsána etuda, kterou hraje. Pokud měla hrát z not od místa určeného profesorem, zvládla to. V nově zadané skladbě nebyla schopna bez sluchové představy zahrát víc než dva tóny. Poté, co jí profesor začátek zahrál, to již zvládala. Společně s profesorem prošli část skladby velice detailně a domluvili se, že dál Martina doma skladbu zkoušet nebude.

Hudební paměť

Na obou hodinách uměla Martina z paměti zahrát jinou etudu, rozsah dvou stran. V krátkodobé i dlouhodobé paměti je Martina na velmi vysoké úrovni.

Komunikace

Profesor se například Martiny zeptal: „*Šlo by to zahrát bez chybičky? Zkus to!*“ a po daném pokusu ji hned pochválil.

Martina během hodiny až nadskakovala nadšením z toho, že se chystají hrát akordy, radovala se a poskočila si, když profesor prohlásil etudu za nacvičenou.

Martina profesorovi popisovala, jak doma cvičí. Že si vytvořila takový trik, že vždy hraje jedno místo tak dlouho a tak pomalu, dokud se jí nelíbí. Profesor reagoval, že je to moudrá věc, že má velkou radost, že tak cvičí.

Během hodiny Martinu dvacetkrát pochválil, vysvětloval, z jakého důvodu chce, aby konkrétní věc dělala. V interakci s ním působila Martina nadšeně, spokojeně, uvolněně. Také ji poměrně často oslovoval jménem a několikrát za hodinu jí tleskal za to, že správně zahrála skladby, které doma cvičila.

4.5 Diskuze

Cílem diplomové práce bylo popsat okolnosti hudebního vývoje dívky, projevy jejího nadání i specifické potřeby, které při práci s ní pedagogové berou v úvahu a které mohou souviset s její diagnózou. Dále se výzkum zaměřoval na způsoby, jakými pedagogové se žačkou spolupracují a komunikují. Výsledky výzkumu vedou k doporučení pro praxi, které je uvedeno v následující kapitole.

Také byla zodpovězena výzkumná otázka.

VO: Jaká jsou specifika hudebního vzdělávání žačky s Aspergerovým syndromem vzhledem k jejím speciálním vzdělávacím potřebám?

Struktura hodiny	<ul style="list-style-type: none">• Jednotná – stupnice, etudy, přednesová skladba• Audiozáznam• Návěst způsobů domácí přípravy• Klavírní doprovod (motivace)
Rozvoj motoriky	<ul style="list-style-type: none">• Práce na dohmatu prstů – prolamování kloubů• Špatný postoj při hře – opravy• Tenze v mimickém svalstvu – uvolňování
Sluchové vnímání	<ul style="list-style-type: none">• Využívání výborné krátkodobé i dlouhodobé hudební paměti• Vyhýbání se chybným hudebním vzorům
Rytmické citění	<ul style="list-style-type: none">• Jiný způsob vysvětlování rytmu – hudbu vnímá po frázích, ne podle rytmických hodnot

Tvořivost, představivost	<ul style="list-style-type: none"> • Vyspělost hudebního projevu, umění vyjádřit emoce přes hudební interpretaci
Čtení a hra z not	<ul style="list-style-type: none"> • Horší orientace v notovém partu – nutná jasná hudební představa • Nutnost čistého notového partu bez přepisů
Komunikace	<ul style="list-style-type: none"> • Kladně formulované věty • Stálé ověřování vzájemného porozumění • Motivace pochvalou, potleskem • Zadávání množství domácí práce, kterou je Martina schopná se za týden naučit

Tabulka 16: výsledky

Specifika výuky Martiny jsou dále komparována s teoretickými východisky.

Oba pedagogové se snaží dodržet pravidelnou strukturu hodiny. Martina vzhledem ke své diagnóze pro učební proces a pracovní prostředí, ve kterém bude uvolněná, potřebuje pravidelnost až stereotyp (srov. Thorová, 2006, *podmínky pro efektivní práci*). Díky tomuto přístupu může Martina pocítit jistotu a bezpečí.

Martina také měla dříve problémy kvůli uvolněným kloubům (srov. Atwood, 2012, Vosmik, Bělohávková 2010, *dyspraxie – uvolněné klouby*), pedagožka ZUŠ upozorňovala na prolamování posledního článku malíku v pravé ruce. Nyní má Martina stále problémy s hrubou motorikou – postoj při hře, což se snaží pedagogové i žačka odstranit. V obou případech strukturovaného pozorování bylo na tento aspekt upozorňováno. Bylo zde možné pozorovat, jakým způsobem profesor k žačce přistupuje, pokud potřebuje odstranit nějaký špatný návyk. Pečlivě vysvětlí důvody, proč je návyk problémem a jak přesně negativně zasahuje do hry. Pak byla Martina ochotná ke změně, která by jí bez klidného vysvětlení a postupného přivyknutí k novému pravděpodobně dělala mnohem větší obtíže (srov. Pipeková, 2010, Mikoláš, 2014, *stereotypní způsoby chování*).

V tomto ohledu dále velice pomáhá jasná sluchová i rytmická představa toho, co má žačka interpretovat (srov. Sedlák, Váňová, 2013, Holas 2013, *hudební sluch*). Pokud má

Martina jasnou představu o tom, co a jakým způsobem interpretovat, je pro ni hudební výkon mnohem jednodušší, než když určené místo interpretuje pouze na základě notového materiálu.

U Martiny se dále projevuje vysoká míra fantazie (srov. Atwood 2012, *kognice – vysoká míra vnitřního fantazijního světa*), a to v její interpretaci skladeb. Na tento rys u Martiny upozorňují oba pedagogové. V jejím hudebním projevu je také cítit velké množství emocí, vyzrálých emocí, které jsou vzhledem k jejímu věku těžko pochopitelné. Tento aspekt hry Martinu dělá ještě výjimečnější. Pravděpodobně nelze posoudit, do jaké míry je tento rys způsoben nadáním (srov. Sedlák, Váňová, 2013, *hudebně tvořivé schopnosti*) a do jaké míry Aspergerovým syndromem. Možná právě jedinečné spojení dvojí výjimečnosti (Machů, 2010) umožňuje Martině tento projev.

Dalším problémem, který pedagog řešil, bylo kolísání pozornosti Martiny. Při konzultacích si nezapamatovala (srov. Pipeková, 2012, *kolísání pozornosti*) vše tak, aby byla schopná si to při nácviku vybavit, což ji frustrovalo. Proto přišel profesor s návrhem nahrávání hodin na audiozáznam, aby veškeré informace měla stále k dispozici. Tento způsob se osvědčil, proto audiozáznamy využívají na každé konzultaci již několik let. Dále oba pedagogové s Martinou komunikují v pozitivním duchu (srov. Pipeková, 2012, *problémy v sociální komunikaci*). Zjistili, že negace vyjádření Martině ztěžuje porozumění. Tento způsob komunikace pochopitelně vyžaduje velkou míru soustředění na straně pedagogů, neboť v běžné komunikaci se takto nevyjadřují.

Pravděpodobně díky typickým rysům AS Martina doslova plní pokyny, které dostane od pedagoga, (srov. Pipeková 2012, *problémy s abstrakcí*). Tento rys může být brán v kontextu výuky jako pozitivní i jako negativní. Pozitivní z toho důvodu, že Martina přesně udělá to, co po ní pedagog vyžaduje. Negativní z toho důvodu, že v některých případech žáčka špatně pochopí, co po ní pedagog chtěl a může cítit křivdu, protože ona dělala vše tak, jak jí bylo řečeno.

Profesor si je také vědom, jakými způsoby lze Martinu motivovat, co přitáhne její pozornost. Velmi dobře se mu osvědčil především potlesk. Zdá se, že pro Martinu je to symbol opravdu úspěšně zahraného místa. Další úspěšnou motivací se stává verbální pochvala, a to i ve formě požadavku pro další pokus ještě zdařilejší interpretace. Tento fakt, tedy že si Martina cení sociální odměny ve formě verbální pochvaly (Urbanovská, 2011), se zdá být dobrým ukazatelem sociálního vývoje Martiny (Miller et al., 2015).

Pedagožka na ZUŠ dbá na to, aby nezdala informantce víc práce, než kolik je Martina schopná bez problému doma nacvičit. Pokud Martině zadala víc práce, než byla schopna za týden nacvičit, Martina měla pocit, že neudělala to, co jí pedagožka řekla a že by neměla

pokračovat ve hře na housle, protože jí to nejde. Nebyla schopna vidět své předchozí úspěchy, lpěla na konkrétním momentálním selhání (srov. Pipeková, 2012, *konkrétní následování reality*).

V teoretické části byl také věnován prostor předpokládanému vývoji houslové techniky na ZUŠ. Díky tomu bylo možné alespoň orientačně nahlédnout, o kolik byla Martina ve svém vývoji napřed, což značí míru nadání, které je zřejmé už z výher na soutěžích českých i mezinárodních. Dalším výrazným ukazatelem byl repertoár, který Martina interpretovala v jednotlivých ročnících. V přípravném ročníku hrála přednesové skladby, které jsou určeny podle osnov pro druhý a šestý ročník (N. Baklanova – Mazurka, A. Vivaldi – Concertino G dur no. 8). V prvním ročníku hrála skladby určené pro třetí, pátý a šestý ročník (Z. Fibich – Sonatina op. 27, O. Rieding – Concertino h moll, A. Komarovský – Koncert A dur, F. Kuchler – Concertino G dur). Ve druhém a třetím ročníku na ZUŠ interpretovala přednesové skladby dle osnov určených pro sedmý ročník (A. Dvořák – Sonatina op. 100, J. Kocián – Melodie). Další díla, která nastudovala ve čtvrtém a vyšším ročníku, jsou na úrovni požadavků pro přijímací zkoušku na konzervatoř (např. Ch. Bériot: Koncert č. 9 a moll, přijímací řízení na konzervatoř Brno).

Kombinace teoretického rámce a výzkumu přinesla další zajímavá data. Podle obecné definice dvojí výjimečnosti je to spojení nadání v některé oblasti a nějaký handicap. V tomto případě tedy hudební nadání a Aspergerův syndrom. Toto spojení přináší zajímavé rysy pro cvičení a hru na housle. Martina je také hluboce ponořena do problematiky, která ji zajímá, tedy do hry na housle (srov. Pipeková 2010, Mikoláš 2014, *opakující se stereotypní způsoby chování*). Tento rys, který v teoretickém rámci může vyznít spíše negativně, se zde projevuje jako velmi pozitivní a přínosný. Martina chce každý den několik hodin věnovat cvičení hry na housle a podrobně se zajímá o aspekty s tím spojené. Detailně cvičí místa ve skladbách, která jí nejdu podle jejích představ. Je schopná hlubokého soustředění a rozsáhlých znalostí v oblasti houslového repertoáru a interpretů (srov. Atwood, 2012, *kognice*).

Dalším rysem, jenž může souviset s AS, je citlivost sluchového aparátu (srov. Atwood 2012, *citlivost smyslu*), ovšem zde také pravděpodobně hraje velkou roli hudební nadání, rozvoj hudební paměti i sluchu (Sedlák, Váňová 2013, *hudební sluch, hudebně intelektové schopnosti*).

4.6 Doporučení pro praxi

Z práce pedagogů vyplývá několik základních principů, kterých se jeden z nich nebo oba snaží držet při práci s Martinou. Některé z bodů by pochopitelně mohly sloužit i při práci s intaktním dítětem, ovšem pokud se tyto body nedodrží při práci s dítětem s AS, následky jsou mnohem výraznější. Níže jsou tato doporučení pro lepší orientaci shrnuta do bodů a uvedena jako doporučení pro práci s hudebně nadaným dítětem s AS.

- Pedagog by měl předpokládat, že pokud něco žák s AS nezahraje správně, je to spíše proto, že neporozuměl zadání, než že by málo cvičil nebo že se nesnaží.
- Pokud pedagog cokoli vysvětluje, měl by se neustále různými metodami ujišťovat, zda žák chápe, co po něm vyžaduje. Pedagog by měl mít na paměti, že je možné různé chápání významu stejných pojmů.
- Od začátku hudebního vývoje je třeba dbát na jednotný vývoj v teoretické i praktické rovině a tyto roviny průběžně propojovat.
- Pedagog by měl dodržovat stále stejnou strukturu hodiny.
- Pedagog by neměl zadávat žákovi víc práce, než je žák reálně schopný se za týden zvládnout naučit.
- Po celou hodinu je třeba žáka pozitivně motivovat častými pochvalami nebo například potleskem, pokud nějakou část zahraje správně.
- Žák by měl mít zcela jasnou sluchovou i rytmickou představu o skladbě, kterou bude interpretovat.
- Pokud pedagog vidí, že žák začíná být nepozorný, může ho oslovit jeho jménem a tím si opět přitáhnout zpět jeho pozornost.
- Při komunikaci s žákem by měl pedagog používat kladně formulované věty.
- Pokud je to možné, měl by si žák hodiny nahrávat na audiozáznam, aby měl v případě nejasností při domácím nácviku oporu v tomto záznamu.
- Žák by měl při domácí přípravě cvičit pouze to, co na hodině projde s pedagogem, aby snížil riziko špatného nácviku.
- Pro zjednodušení orientace by v notovém partu neměly být prepisy či jiné vizuální rušivé elementy.
- Po celou dobu vývoje by měl pedagog dbát na správný a uvolněný postoj žáka při hře.

4.7 Reflexe výzkumu

Výzkumné šetření kvalitativního charakteru přineslo několik výhod i nevýhod. Silnou stránkou výzkumu byl hloubkový popis okolností působících na Martinu, detailní zaměření na problematiku jejího hudebního vývoje. Bezpochyby v získávání dat hrála roli ochotná spolupráce i možnost osobního kontaktu výzkumníka se všemi, kteří poskytovali informace. Rozhovory vždy probíhaly v prostředí příjemném pro obě strany, a ve všech případech byl dostatek času pro klidný průběh rozhovoru. Výhodu lze spatřovat i ve velké erudovanosti obou pedagogů v oblasti výuky hry na housle a též orientaci výzkumníka v problematice výuky hry na housle. Za další klad může být považována možnost triangulace dat díky různým pramenům a analýze produktů, které byly během výzkumu k dispozici.

Nepochybně slabší stránkou výzkumu byla malá zkušenost výzkumníka v oblasti vedení výzkumu kvalitativního charakteru. Ke zkreslení dat pravděpodobně mohlo dojít také na základě subjektivních dojmů výzkumníka. Nevýhodou výzkumu je navíc pouze jeden účastník výzkumu, proto na základě těchto dat nelze dojít k zobecnění a přenést tyto výsledky do jiného prostředí.

Závěr

Diplomová práce byla zaměřena na problematiku Aspergerova syndromu a hudebního nadání, především ve vztahu ke hře na housle. Práce měla jedinou informantku, dívku, která vzhledem ke svému věku (12let) hraje opravdu výjimečným způsobem na housle a zároveň má diagnostikovaný Aspergerův syndrom. V práci bylo blíže popsáno, jakým způsobem pedagogové se žačkou pracují, jak s ní komunikují, jak probíhají vyučovací hodiny na ZUŠ a také na akademii, kam dívka dochází na konzultace již třetí rok. Celá práce byla rozdělena do dvou hlavních částí, a to teoretické a praktické. Cílem práce bylo poukázat na fenomén nadaných dětí s Aspergerovým syndromem, zde konkrétně s hudebním nadáním, popsat hudební vývoj tohoto dítěte a způsoby práce pedagogů.

Teoretická část byla zaměřena na oblast pervazivních vývojových poruch, především na charakteristiku a projevy Aspergerova syndromu, problémy v komunikaci a důležitost intervence v oblasti komunikace. V druhé kapitole byla rozebrána problematika hudebního vývoje a techniky hry na housle dle osnov. Ve třetí kapitole byl popsán fenomén nadání, specificky hudebního nadání. V závěru byla zmíněna problematika dvojí výjimečnosti, tedy spojení některého druhu nadání a diagnózy, jako je například Aspergerův syndrom.

Celá praktická část byla koncipována jako případová studie, která popisovala osobnost informantky Martiny, její hudební vývoj, způsoby práce pedagoga na ZUŠ i na akademii. Pro sestavení případové studie byly použity techniky pozorování, rozhovoru a analýzy dokumentů. V první části byly přiblíženy faktory prostředí, tedy klima rodiny, klima a kritické životní zážitky. Faktory nadání byly rozebírány v další části, která byla věnována práci pedagoga na akademii a pedagoga na ZUŠ. Poslední část práce shrnuje výsledky šetření a nabízí doporučení pro praxi.

Na závěr práce je třeba zmínit, že přestože natolik výjimečných dětí, jako je informantka této práce, není mnoho, je třeba být připraven i na jejich vzdělávání. A přestože toto vzdělávání přináší mnohá úskalí, pokud jsou překonány, přináší velkou satisfakci v podobě spokojeného dítěte i pedagoga.

Seznam použitých zkratek

APA	Americká psychologická asociace
AS	Aspergerův syndrom
DSM-5	Diagnostický a statistický manuál duševních poruch
MKN	Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů
PAS	Poruchy autistického spektra
SPU	Specifické poruchy učení
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZUŠ	Základní umělecká škola

Seznam tabulek a grafů

TABULKA 1: THOROVÁ, 2016, S. 189.....	9
TABULKA 2: PRVNÍ ROČNÍK	23
TABULKA 3: DRUHÝ ROČNÍK.....	23
TABULKA 4: TŘETÍ ROČNÍK.....	24
TABULKA 5: ČTVRTÝ ROČNÍK	25
TABULKA 6: PÁTÝ ROČNÍK.....	25
TABULKA 7: ŠESTÝ ROČNÍK.....	26
TABULKA 8: SEDMÝ ROČNÍK	26
TABULKA 9: PHV	46
TABULKA 10: PRVNÍ ROČNÍK	47
TABULKA 11: DRUHÝ ROČNÍK	47
TABULKA 12: TŘETÍ ROČNÍK.....	48
TABULKA 13: ČTVRTÝ ROČNÍK	49
TABULKA 14: PÁTÝ ROČNÍK.....	50
TABULKA 15: ŠESTÝ ROČNÍK.....	50
TABULKA 16: VÝSLEDKY	62
GRAF Č.1: TŘÍKRUHOVÝ MODEL NADÁNÍ 1	28

Literatura

1. ATTWOOD, T., 2012. *Aspergerův syndrom, Porucha sociálních vztahů a komunikace*, Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0193-9.
2. ČAP, J., MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 807178-463-X.
3. FISCHER, S., ŠKODA, J., SVOBODA, Z., ZILCHER, L., 2014. *Speciální pedagogika*, Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.
4. FOŘTÍKOVÁ, J., 2009. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*, Praha: MŠMT. ISBN 978-80-86784-75-5.
5. FRANĚK, M., 2007. *Hudební psychologie*, Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0965-2.
6. HAVIGEROVÁ, J., M., 2011. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3857-4.
7. HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
8. HOLAS, M., 1994. *Hudební nadání*, Praha: AMU. ISBN 80-85883-007.
9. HOLAS, M., 2013. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*, Praha: AMU. ISBN 978-80-7331-262-6.
10. HORT, VI., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, J., MALÁ, E., KOL. 2008. *Dětská a adolescentní psychiatrie*, Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-404-5.
11. HŘÍBKOVÁ, L., 2009. *Nadání a nadaní*, Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1998-6.
12. JAMES, I., M., 2008. *Aspergerův syndrom: mimořádní lidé – mimořádné výkony*, Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-099-7.
13. KLOPPER, F., TESTA, R., PANTELIS, C., & SKAFIDAS, E., Research Paper: A cluster analysis exploration of autism spectrum disorder subgroups in children without intellectual disability. *Research Autism Spectrum Disorders*, 36:66-78. doi:10.1016
14. KOVÁŘOVÁ, R., KLUGOVÁ, I., 2010. *Edukace nadaných dětí a žáků*, Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-430-3.
15. KRŮČEK, V., 1998. *Škola houslových etud*, Praha: Supraphon. ISMN M-2600-0150-3.
16. MACHŮ, E., 2010. *Nadaný žák*, Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-197-3.
17. MICHEL, P., 1966. *O hudebních schopnostech a dovednostech: příspěvek k hudební psychologii*, Praha: Státní hudební vydavatelství.
18. MIKOLÁŠ, P., 2014. *Autismus – Aspergerův syndrom, Psychologie rozvoje dovedností pro život*, Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-398-2.

19. MILLER, M., YOUNG, G., S., HUTMAN, T., JOHNSON, S., SCHWICHTENBERG, A., & OZONOFF, S., 2015. Early pragmatic language difficulties in siblings of children with autism: implications for DSM-5 social communication disorder? *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, vol. 56, no. 7, pp. 774-781, doi: 10.1111/jcpp.12342
20. NOVÁKOVÁ, J., 2013. *Biodromální vývoj jedinců s poruchami autistického spektra v kontextu podpory a vzdělávání*, Brno: MU. ISBN 978-80-210-6661-8.
21. PATRICK, N., J., 2011. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: typy a strategie pro každodenní život*, Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-867-8.
22. PIPEKOVÁ, J., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
23. POLEDŇÁK, I., 2005. *Šestnáct kapitol z hudební psychologie*, Olomouc: UP. ISBN 80-244-1127-X.
24. POLÍNEK, M., D., POLÍNKOVÁ, Z., 2016. *Rozvoj žáka s jinakostí na ZUŠ*, Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-5056-8.
25. POWELL, J., 2012. *Jak funguje hudba: průvodce posluchače vědou a psychologii krásných zvuků*, Praha: Dokořán. ISBN 978-80-7363-400-1.
26. ŘÍHOVÁ, A., 2011. *Poruchy autistického spektra*, Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-2677-8.
27. SEDLÁK, F., 1990. *Základy hudební psychologie*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-20587-9.
28. SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H., 2013. *Hudební psychologie pro učitele*, Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2060-2.
29. SKUTIL, M., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
30. SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M., 2015. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*, Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0899-0.
31. ŠEVČÍK, O., 1990. *Škola smyčcové techniky, opus 2, sešit 1.*, Praha: Supraphon. ISBN 80-7058-162-X.
32. ŠEVČÍK, O., 1959. *Výměny poloh a průprava ke cvičení stupnic, opus 8*, Praha: Supraphon.
33. ŠEVČÍK, O., 1956. *Průprava ke cvičení dvojhmatů, opus 9*, Praha: Supraphon. ISBN 80-7058-412-2.
34. ŠIMONÍK, O., VÍTKOVÁ, M., 2008. *Výchova a nadání 1*, Brno: MU. ISBN 978-80-7392-024-1.
35. THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra*, Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.
36. URBANOVSKÁ, E., 2011. *Jak pracovat se žákem s poruchou autistického spektra*, Olomouc:

- UP. ISBN 978-80-244-2678-5.
37. VÁGNEROVÁ, M., 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*, Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.
38. VITÁSKOVÁ, K., KYTNAROVÁ, L., 2017. *Pragmatická jazyková rovina u osob s poruchami autistického spektra*, Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-5214-2.
39. VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L., 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*, Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.
40. ZENKL, L., 2000. *ABC hudební nauky*, Praha: Edition Bärenreiter. ISBN 80-86385-01-9.
41. ZUFFEREY, S., 2015. *Acquiring Pragmatics: Social and Cognitive Perspectives*. New York: Routledge. ISBN 978-0-41574-644-1.

Internetové odkazy

www.psychatry.org (dostupné 25. 4. 2018)

<http://suzukiasociace.cz/> (dostupné 9. 5. 2018)

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#cast4> (dostupné 12. 4. 2018)

<https://www.konzervatorbrno.eu/> (dostupné 19. 6. 2018)

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-osnovy-hudebniho-oboru-zus>
(dostupné 10. 4. 2018)

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Hana Novotná
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jiří Kantor, PhD.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Dítě s poruchou autistického spektra a jeho hudební projev
Název v angličtině:	A child with autism and his musical expression
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na problematiku Aspergerova syndromu a hudebního nadání. Cílem práce je poukázat na fenomén hudebně nadaných dětí s Aspergerovým syndromem, popsat hudební vývoj tohoto dítěte a způsoby práce pedagogů. Praktická část je koncipována jako případová studie. Pro sestavení případové studie byly použity techniky pozorování, rozhovoru a analýzy dokumentů. Data byla zpracována metodou kódování. Výzkum má kvalitativní charakter, v závěru je provedeno shrnutí a vyhodnocení získaných informací. Výsledkem šetření bylo doporučení pro praxi.
Klíčová slova:	Aspergerův syndrom, hudební nadání, hudební vývoj, hra na housle, metody výuky
Anotace v angličtině:	This diploma thesis focuses on Asperger syndrome and musical talent. The aim of the work is to point out the phenomenon of musically gifted children with Asperger syndrome, to describe the child's musical development and ways of teaching. The practical part is conceived as a case study. Case observation, interviewing and document analysis

	techniques were used to compile a case study. The data was processed by the encoding method. The research is of a qualitative nature, in the end a summary and evaluation of the obtained information is made. The result of the survey was practice recommendations.
Klíčová slova v angličtině:	Asperger's syndrome, musical talent, musical development, violin play, teaching methods
Rozsah práce:	72 s. (121 000 znaků)
Jazyk práce:	Český jazyk