

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

# Diplomová práce

Bc. Kateřina Štefková

Výuka hry na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami

Olomouc 2015

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

Prohlašuji, že jsem absolventskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu literatury dané práce.

V Olomouci dne .....

.....

Vlastnoruční podpis

Velmi děkuji vedoucímu diplomové práci Mgr. Jiřímu Kantorovi, Ph. D. za důvěru, trpělivost a vstřícný přístup při konzultacích. Děkuji také učitelům ze základních uměleckých škol a muzické školy v Ostravě a učitelům z Německa Martině Klimpel a Klausí Scheuerovi za otevřený přístup a věnovaný čas. Velký dík také patří Ctiboru Kyjonkovi, který trpělivě a vždy ochotně pomáhal s překladem a komunikací s německými učiteli.

# Obsah

Úvod .....	7
1 Základní teoretická východiska .....	10
1.1 Odborné a další zdroje - základní pilíře výuky.....	10
1.2 Shrnutí bakalářské práce autorky.....	11
2 Hudebně psychologické aspekty .....	14
2.1 Muzikálnost .....	14
2.2 Kognitivní procesy při učebním procesu .....	15
2.2.1 Hudební paměť .....	15
2.2.2 Hudební představivost a pozornost.....	17
2.2.3 Hudební myšlení a inteligence .....	18
2.3 Vliv hudební činnosti.....	18
2.4 Vztah hudební pedagogiky a muzikoterapie.....	21
3 Výuka hry na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami .....	23
3.1 Výuka a její cíle .....	23
3.1.1 Vymezení termínu výuka.....	23
3.1.2 Cíle hudebního vzdělávání .....	24
3.2 Zásady, metody a typy učení .....	25
3.2.1 Senzomotorické učení a motivace u žáků se SVP .....	25
3.2.2 Metodické postupy vzhledem ke zvláštnostem žáků.....	27
3.3 Notace .....	28
3.3.1 Hudebně výchovné systémy, modely a notace .....	29
3.3.2 Hra podle not u žáků s postižením.....	30

3.4	Další hudební činnosti ve výuce .....	31
3.4.1	Improvizace .....	31
3.4.2	Hudební aktivity .....	32
3.5	Hudební nástroje ve výuce a jejich metodiky .....	33
3.5.1	Klavír.....	33
3.5.2	Zobcová flétna .....	34
3.5.3	Housle.....	35
3.5.4	Kytara .....	36
3.5.5	Rytmičké nástroje .....	36
3.5.6	Elektronické nástroje .....	36
3.5.7	Přizpůsobení hudebního nástroje.....	38
3.6	Zpětná vazba ve vyučovací proces .....	38
4	Učitel a žák jako významné determinanty vyučovacího procesu .....	41
4.1	Osobnost učitele.....	41
4.1.1	Kompetence učitele .....	41
4.1.2	Vlastnosti učitele a jejich typologie.....	42
4.1.3	Pedagogické přístupy.....	44
4.1.4	Interakce učitele s žáky a rodiči .....	45
4.2	Osobnost žáka .....	46
4.2.1	Specifika žáka z hlediska vyučovacího procesu.....	47
4.2.1.1.	Problémy vycházející ze specifík v oblasti kognitivních funkcí.....	48
4.2.1.2.	Problémy v oblasti hybnosti .....	51
4.2.1.3.	Problémy v oblasti komunikace a v sociálních vztazích.....	52

5	Praktická část .....	54
5.1	Současný stav v oblasti vzdělávání osob se specifickými vzdělávacími potřebami ve hře na hudební nástroj v České republice a Německu .....	54
5.1.1	Současný stav v České republice.....	54
5.1.2	Současný stav v Německu .....	56
5.2	Cíle výzkumného šetření .....	57
5.3	Metodologie a průběh výzkumu .....	58
5.4	Charakteristika souboru kvalitativního výzkumu .....	62
5.4.1	Učitelé hry na hudební nástroj.....	62
5.4.2	Postup vytvoření souboru .....	63
5.4.3	Charakteristika některých zařízení .....	63
5.5	Analýza dokumentů a produktů edukačního procesu .....	65
5.6	Analýza dat polostrukturovaných rozhovorů realizovaných České republice.....	71
5.7	Analýza polostrukturovaného rozhovoru realizovaném v Německu.....	84
5.8	Komparace výsledků analýzy dat .....	92
5.8.1	Oblast: Osobnost učitele.....	92
5.8.2	Oblast: Osobnost žáka .....	93
5.8.3	Oblast: Obsah výuky .....	93
6	Diskuze a doporučení pro praxi .....	95
6.1	Doporučení pro praxi.....	98
6.2	Shrnutí diskuze .....	99
	Závěr.....	101
	Seznam použité literatury .....	103
	Seznam tabulek.....	112

Seznam použitých příloh .....	113
-------------------------------	-----

## Seznam použitých zkratk

<b>CNS</b>	centrální nervová soustava
<b>IQ</b>	inteligenční kvocient
<b>IVP</b>	individuální vzdělávací plán
<b>JAMU</b>	Janáčkova akademie múzických umění
<b>Manuál ŠVP ZUV</b>	manuál pro tvorbu školního vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání
<b>MKF</b>	mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví
<b>MKN- 10</b>	mezinárodní klasifikace nemocí, desátá revize
<b>MR</b>	mentální retardace
<b>Múzická škola</b>	Lidová konzervatoř a Múzická škola, p. o., Ostrava
<b>PAS</b>	poruchy autistického spektra
<b>PPP</b>	pedagogicko – psychologická poradna
<b>RVP ZUV</b>	rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání
<b>SPC</b>	speciálně pedagogické centrum
<b>SVP</b>	Specifické vzdělávací potřeby
<b>ŠVP</b>	školní vzdělávací plán
<b>TEACCH program</b>	Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children – léčení, výchova a vzdělávání dětí s autismem a jiným komunikačním handicapem
<b>VdM</b>	Verband deutscher Musikschulen – spolek německých hudebních škol
<b>WHO</b>	World Health Organization – světová zdravotnická organizace
<b>ZUŠ</b>	základní umělecká škola



**BLIMBAM**

Berufbegleitender Lehrgang: „Instrumentalspiel für Menschen mit Behinderung an Musikschulen.“ – Kurz při zaměstnání „Hra na hudební nástroj pro osoby s postižením na hudebních školách.“

**OSN**

organizace spojených národů

*„Jsme tím, co si myslíme. Ze svých myšlenek stavíme svůj svět.“*

Laurent Gounelle

## Úvod

Současné inkluzivní tendence vzhledem k osobám s postižením nabírají v dnešní společnosti stále větších rozměrů. Dnes mají tyto osoby mnoho možností a především práva, která jim umožňují se účastnit života minimálně ve stejně kvalitní míře jako intaktní jedinci. Avšak i tento systém má stále na některých místech trhliny, které se postupně a přirozeně zacelují. V České republice v oblasti školství integrační prvky nepokrývají veškeré vzdělávací možnosti. Výuka hry na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami sice je částečně legislativně ukotvena např. v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní umělecké vzdělávání, realita je však velice zmatená. Možností pro plnohodnotné vzdělávání ve hře na hudební nástroj žáků s postižením je velice málo. Můžeme konstatovat, že se tak děje pouze v některých institucích. Stěžejní problém vnímáme již v nedostatku českých publikací zabývajících se metodickými postupy a především jistou mírou propojení oborů speciální pedagogika a hudební výchova, odborných kompetencích učitelů a nedostatečných zkušenostech učitelů. Hra na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami tak v současné době je možná, je podporována inkluzivními tendencemi státu, avšak dílčí kroky pro zajištění konání této pedagogické činnosti nikde nenalezneme. Mnoho z nás také může napadnout velice jednoduchá otázka, zda tato edukační činnost je možná také u žáků s mentálním, tělesným či dalším postižením, kde již apriori lze očekávat jisté problematické situace. Tato práce ukazuje, že vzdělávat ve hře na hudební nástroj lze žáky se všemi typy postižení. Jen u žáků, kteří mají velice těžké postižení, se již pedagogická činnost prolíná a přesouvá do muzikoterapeutické polohy. Hra na hudební nástroj má mnoho rozměrů, nemůžeme se pouze odkazovat na získanou dovednost. Žák interpretuje hudbu, která výrazně může ovlivnit jeho psychiku, ale také některé fyziologické procesy. V celém procesu nesmíme zapomínat na vliv učitele a jeho stanovování a naplňování cílů, jeho kompetence, důležité psychické vlastnosti a jeho vztah s žákem a rodičem žáka. Žák se tak může s učitelem a s pomocí mnoha jiných vnitřních i vnějších činitelů vydat na cestu za hudebním poznáním. Může se naučit motorické dovednosti, vnímat rytmus, tonalitu a další prvky, naučit se docházet včas, být zodpovědný za svůj výkon a mít pocit zdravého sebevědomí, seberealizace. Vždyť každý máme potřebu zažít úspěch, mít radost s dobře odvedené práce...

Primárním cílem této práce je poznání specifik výuky žáků se specifickými vzdělávacími potřebami ve hře na hudební nástroj u českých a německých učitelů, s následným porovnáním. Tímto navazujeme na bakalářskou práci, kde jsme zmapovali možnost vzdělávání v této oblasti v České republice a následně jsme se zabývali metodickými postupy. Tato práce přináší komplexnější pohled na výuku hry na hudební nástroj, který je více než nutný. Nyní nás už nezajímají pouze metodické postupy, ale také ostatní aspekty působící na vyučovací proces.

Práce je členěna na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se po úvodní první kapitole, kterou vstupujeme do problematiky, zabýváme vnitřními i vnějšími činiteli, jež mohou výuku výrazně ovlivnit. Druhá kapitola tak řeší hudebně psychologické aspekty, pojem muzikálnost a kognitivní procesy při učebním procesu v oblasti hudby, nakonec také věnujeme část vlivu hudební činnosti na osobnost žáka a vymezení možných hranic mezi hudební pedagogikou a muzikoterapií. Třetí kapitola se bude specializovat na výuku hry na hudební nástroj zaměřenou na žáky s postižením. Tato kapitola nabídne vymezení pojmu výuka spolu s možnými cíli tohoto specifického procesu, následně se budeme zabývat pedagogickými zásadami, metodami se zaměřením na senzomotorické učení, jež je při hře na hudební nástroj uplatňováno. Neopomeneme se zabývat výukou notace, která nabírá odlišných rozměrů než u intaktních žáků, stávajícími metodikami jednotlivých hudebních nástrojů, jejich možnou úpravou a zpětnou vazbou ve vyučovacím procesu. Čtvrtá kapitola, poslední v teoretické části, bude věnována dvěma zásadním determinujícím činitelům vyučovacího procesu, osobnosti učitele a osobnosti žáka. Budeme se zajímat o kompetence učitele, který učí hře na hudební nástroj žáka s postižením, jeho typologií vlastností, pedagogickým přístupem i vztahem s žákem a rodičem žáka. V oblasti osobnosti žáka vymežíme dané specifické vzdělávací potřeby, s nimiž budeme operovat v praktické části.

Praktická část se zaměřuje v oblasti kvalitativního výzkumu na komparaci analyzovaných dat o všech aspektech výuky u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v České republice a Německu. Následně se také zabýváme specifikací některých metodických a vzdělávacích dokumentů z Německa. Po stanovení přesných cílů a výzkumných otázek, charakteristice výzkumného vzorku, stanovení metod výzkumu a analýze dat, postupně odpovídáme na výzkumné otázky. Výsledkem je pak diskuze shrnující závěry výzkumu a možné doporučení pro speciálně pedagogickou a hudebně pedagogickou praxi.

Výsledkem práce je syntéza poznatků a informací či praktických zkušeností oborů hudebního, pedagogického a speciálně pedagogického. Jedině jejich propojením je možno nahlížet na výuku žáka s postižením komplexně a lze tak v souvislostech pochopit její multifaktoriální povahu.

# 1 Základní teoretická východiska

Možnosti výuky hry na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami nejsou v České republice úplně neznámou. Někteří učitelé nejen Základních uměleckých škol se s touto možností již setkali, ne všichni však měli pocit, že by věděli, jak reagovat či postupovat ve výuce. V současné době nemají učitelé hudby k dispozici žádnou literaturu v českém jazyce zabývající se touto problematikou, která by popisovala konkrétní metodické postupy v této oblasti. Můžeme se tedy obracet na zahraniční literaturu, ve které jsou možnosti výuky a některé didaktické postupy popsány a mohou tak být pro nás značnou inspirací. Tato kapitola slouží pro uvedení do této složité problematiky. Nejprve uvedeme základní zdroje sloužící jako potencionální základní pilíře výuky hry na hudební nástroj u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). A nakonec shrneme poznatky a závěry bakalářské práce, která se zabývala metodikami hry na hudební nástroj u žáků se SVP.

## 1.1 Odborné a další zdroje - základní pilíře výuky

Jak jsme již naznačili výše, zdroje jako hlavní teoretický a metodický základ učitele pro výuku osob se specifickými vzdělávacími potřebami jsou v Česku velice omezené. Přesto se může učitel opřít o dokumenty vydané MŠMT, o hudební, psychologické, pedagogické i speciálně pedagogické disciplíny. V následující podkapitole popíšeme právě tyto dokumenty a disciplíny, které považujeme za základní pilíře vyučovacího procesu hry na hudební nástroj s žákem se SVP.

Základním pilířem a branou k tomuto typu vzdělávání se stává zákon 561/2004 Sb., v němž hned první bod v par. 2 Zásady a cíle vzdělávání uvádí, že je vzdělávání založeno na zásadách „*rovného přístupu každého občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,*“ (zákon 561/2004 Sb., s. 10262).

Zásadní institucí pro výuku hry na hudební nástroj je Základní umělecká škola (dále jen ZUŠ). Zde se stává velice důležitým zdrojem Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (dále jen RVP ZUV), který se kromě charakteristiky, organizace, cílů klíčových kompetencí a charakteristiky jednotlivých uměleckých oborů zabývá také vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Popisuje především podmínky tohoto vzdělávání.

Dalšími zdroji pro učitele mohou být metodické materiály pro výuku hry na daný hudební nástroj. Mohou čerpat z jednoho metodického materiálu, či kombinovat možnosti více publikací. Zajímavou a někdy i potřebnou možností pro učitele je úprava stávajících metodických materiálů ve výuce. Tyto metodiky souvisí také s hudebně výchovnými systémy např. Orffův Schulwerk či Suzukiho metoda, které jsou plnohodnotným inspiračním zdrojem při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ve vyučovacím procesu je pro učitele také velice důležité, aby věděli, s kým spolupracují a poznali tak žáka a jeho potřeby. Tento proces jim usnadní studium odborné speciálně pedagogické literatury, která se zabývá danými disabilitami, popř. didaktikou hudební výchovy.

Specifickým přístupem ke hře na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami se také do jisté míry zabývá muzikoterapie. Jednou z metod a technik muzikoterapie je hudební interpretace, kde má instrumentální hra své nezastupitelné místo. Učitelé se mohou inspirovat také metodou hudební improvizace a využít tak některé improvizáční techniky. Přínos muzikoterapie pro výuku hry na hudební nástroj, tedy hudební pedagogiku, je nemalý. Nemůžeme však podlehnout krátkozrakému pohledu, že se tyto obory prolínají a takto specifická výuka je muzikoterapií či naopak. Vztahem hudební pedagogiky a muzikoterapie se zabýváme níže.

Hudební pedagogika úzce souvisí s hudební psychologií. Orientace v termínech hudební dovednost, hudební schopnost, hudební paměť, pozornost, představivost, inteligence či psychologie instrumentální hry se stává pro učitele významným pomocníkem ve vyučovacím procesu. Učitelé mohou také zkoumat vliv hudební činnosti na osobnost žáka a ovlivnit tak jeho vývoj.

Protože se jedná o vzdělávací proces, učitelé by měli vycházet z pedagogických disciplín, které pomohou učiteli plánovat, organizovat výuku, stanovovat si cíle a provádět reflexi. I v tomto případě má obecná pedagogika a didaktika nemalý význam.

## **1.2 Shrnutí bakalářské práce autorky**

Předchozí absolventská práce se zabývá metodikami hry na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. V současné době metodiky pro tento typ vzdělávání vytvořeny nejsou. Metodou pro sběr dat byl dotazník, který především zjišťoval, jaké metodiky učitelé používají při výuce. Bylo dotazováno celkem dvanáct učitelů, kteří učí žáky

s postižením hře na hudební nástroj. Učitelé byli dotazováni, zda při výuce čerpají z metodik pro intaktní osoby, či upravují metodiky pro intaktní osoby nebo dokonce vytváří metodiky své. Ukázalo se, že žádný učitel nečerpá pouze z metodik pro intaktní osoby. Pokud ano, vždy kombinuje tuto možnost s dalšími nabízenými možnostmi. Většina učitelů tak zmínila, že využívá metodiky pro intaktní, které upravují dle potřeb žáka. Někteří učitelé, kteří využijí vlastní metodické postupy, byli dotazováni na specifika konkrétní situace výuky a jejich metodické vedení. Učitelé tak poskytli alespoň základní body jejich vyučovacího stylu, který podléhá situaci ve výuce vzhledem k žákovi s daným typem postižení. Stěžejním cílem v bakalářské práci bylo také zamyšlení se nad možnostmi vytvoření metodik pro výuku žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Z rozhovorů s respondenty vyplývá, že vytvoření metodik pro hru na daný hudební nástroj, jak je známe u intaktních, by bylo nepřínosné a velice těžce realizovatelné. V konečném důsledku se respondenti shodovali, že vytvoření metodik není možné. Důvodem je velice specifická práce ve vyučovacím procesu a vysoce individuální přístup k danému jedinci. Metodické postupy nemusí vyhovovat potřebám všech žáků. Proto není možné vytvořit metodiky, které by vyhovovali potřebám všech žáků, ale lze identifikovat příklady dobré praxe. Nabídlo se tedy řešení, a sice vytvoření metodické příručky, ve které by byl obsah rozdělen do kategorií hudebních nástrojů a daných typů postižení. Daná postižení a specifika by byla charakterizována a představena čtenářům. Pak by zde byly popsány jednotlivé aktivity s hudebními nástroji, které se osvědčily v praxi v daném vyučovacím procesu.

Praktická část popisovala také některé další aspekty ovlivňující výuku. Jeden z nich řeší otázku vzdělání učitelů, kteří učí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Základními obory, které se v této oblasti nabízejí, jsou speciální pedagogika a některý z hudebních oborů. Polovina učitelů z celkového počtu respondentů absolvovala konzervatoř, pouze sedmáct procent učitelů mělo speciálně pedagogické vzdělání a třicet tři procent respondentů uvádělo jiný typ pedagogického vzdělání (např. Fakulta Ostravské univerzity – obor Hra na hoboje či Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, kombinace matematika, hudební výchova). Většina učitelů se shodla na tom, že speciálně pedagogické vzdělání je v této oblasti potřebné, dokonce více než hudební. To však nesmí být zcela opomenuto. Většina učitelů ze základních uměleckých škol cítila velkou potřebu nabývat znalosti z oblasti speciální pedagogiky. V bakalářské práci tak navrhuje řešení dodatečného vzdělání v této oblasti pomocí kurzů, které by poskytly učitelům důležitou základnu vědomostí o daných typech postižení a jistou inspiraci.

První kapitola nabízí základní přehled v problematice vzdělávání žáků se SVP ve hře na hudební nástroj. Odkazuje se na možné dokumenty, publikace a jiné zdroje, které poskytují souvislé poznatky o možnosti této edukační činnosti. Shrnuje také ty nejdůležitější závěry bakalářské práce zaměřující se na zmapování možností výuky žáků se SVP ve hře na hudební nástroj a na metodické postupy v této oblasti. V následující kapitole se již budeme zaměřovat na hudebně psychologickou složku výuky. Vymezením daných hudebně psychologických pojmů se posune úvaha o možnostech vzdělávání v této oblasti žáků se SVP ke značně pozitivním závěrům.



## 2 Hudebně psychologické aspekty

Než se začneme zabývat výukou hry na hudební nástroj, je důležité popsat některé hudebně psychologické aspekty podílející se na hudebnosti a hudební činnosti žáka. Vymezení těchto termínů, jako je muzikálnost a kognitivní procesy při učebním procesu nám umožní si uvědomit, že každý žák se může vzdělávat ve hře na hudební nástroj. Zároveň nám tato vymezení slouží jako základ pro pochopení souvislostí edukačního procesu hudební činnosti u žáků se SVP. Argumenty na otázku, proč je hudební vzdělávání také tak důležité u těchto žáků nalezneme v další části, kde se budeme zabývat vlivy hudební činnosti na žáka se SVP. Úkolem poslední podkapitoly je přiblížení společných a odlišných znaků hudební pedagogiky a muzikoterapie, obě přispívají svou terminologií a praktickou stránkou ke vzdělávání žáků se SVP.

### 2.1 Muzikálnost

Pojem muzikálnost má mnohá pojetí. Může být charakterizována jako samostatný pojem nebo také bývá často nahrazována pojmy hudebnost či hudební schopnost. Sacks (2009) vnímá muzikálnost vzhledem k neurologickému potenciálu jako poměr kognitivních a emocionálních schopností. Extrémními příklady mohou být dva odlišní nemuzikální lidé. Jeden člověk má spoustu energie a nadšení pro hru na nástroj, avšak pokulhává technika hry a jeho hudební sluch je „omezený“. Druhý případ hovoří o člověku, který má absolutní sluch, jeho technika hry na nástroj je brilantní, kdežto tón nezní libě a porozumění rozdílu mezi správnou a špatnou harmonií je velice chabé. I přes to však Sacks (2009) dodává, že přes existenci široké škály hudebního nadání mnohé nasvědčuje jakési přirozené muzikálnosti v každém z nás. Stejně tak Franěk (2005) popisuje demokratický pohled 20. století na hudební schopnost jako na vlastnost nacházející se běžně u většiny lidí. Každý člověk je tedy v podstatě muzikální. Muzikálnost „...*tvorí celá řada dovedností a schopností, od základního vnímání výšky a tempa, až po ty nejvyšší aspekty hudební inteligence a senzitivity...*“ (Sacks, 2009, s. 102). Jednotlivé části pojetí muzikálnosti lze oddělit. Každý tak má v oblasti své muzikálnosti silnější a slabší stránky (tamtéž, 2009).

Franěk (2005) odděluje vlohy, jež považujeme za genetické dispozice, a hudební schopnosti jako stálé psychické vlastnosti umožňující vykonávat činnost v dané oblasti. „*Hudební schopnost je vyšší psychická vlastnost vybudovaná prostřednictvím hudební výchovy, hudebních zkušeností i celkovým vlivem prostředí, v kterém se jedinec pohybuje.*“ (tamtéž, 2005, s. 142). Pokud vnímáme muzikálnost jako souhrn endogenních, tedy

genetických a exogenních vlivů, můžeme tvrdit, že hudební vlohy a vlastnosti se společně podílejí na muzikálnosti člověka. Také Gardner (1999) se zmiňuje v oblasti hudební inteligence o vnějších jevech, jež se podílejí na rozvíjení hudebního nadání a připouští tak možnost, že se může objevit i navzdory nebo jako součást ochromující nemoci.

V Malém slovníku základních pojmů z hudební pedagogiky a hudební psychologie nalezneme pojem hudebnost, jež je definována jako „základní kategorie určující vztah člověka k hudbě.“ (Holas, 2001, s. 12). Holas (2001) popisuje hudebnost jako strukturu hudebních zájmů a potřeb, prožitku při vnímání hudby, učení a tvořivého osvojování hudby, hudebních schopností a hudebního nadání a talentu. Stejně tak Poledňák (2005) se přiklání k užívání termínu hudebnost pro charakteristiku vztahu člověka k hudbě. Význam, který přičítá člověk hudbě ve svém životě a úroveň hudebních schopností jedince jsou dvě důležité složky hudebnosti (tamtéž, 2005).

## **2.2 Kognitivní procesy při učebním procesu**

Během hry na hudební nástroj hrají kognitivní procesy velice důležitou roli. Bez těchto procesů nemůže probíhat učení. V následující části se budeme zabývat nejen kognitivními procesy jako je paměť, pozornost, inteligence, myšlení a představivost, ale také částečně jejich specifiky, které můžeme nejčastěji sledovat u žáků s mentálním postižením a poruchami pozornosti. Stěžejní problém ve vyučovacím procesu budou mít právě tyto žáci.

### **2.2.1 Hudební paměť**

Sedlák (1985) se zmiňuje o hudební paměti jako hudební schopnosti, jež se vyznačuje v představě uchováním, vybavením a znovu poznáním hudebního útvaru. Paměť můžeme rozdělit do dvou základních kategorií, na pracovní (krátkodobou) a dlouhodobou. Poledňák (2005) se zmiňuje vzhledem k hudbě, o paměti mechanické, logické, sensorické (smyslové), motorické (pohybové), verbální a emocionální. Krátkodobá paměť je velice důležitá při okamžitém zpracovávání akustických informací. „*Abychom mohli vnímat krátkou melodii či třeba jen identifikovat výškové intervaly po sobě následujících tónů, nebo si uvědomovat harmonické změny, musí být zaregistrované akustické informace zachyceny po určitou dobu v krátkodobé paměti.*“ (Franěk, 2005, s. 89). Při hudební činnosti se zároveň aktivují odpovídající hudební znalosti (hudební systém, notace, vztahy mezi tóny, vztahy mezi souzvuky, atd.), jež jsou uloženy v dlouhodobé paměti (tamtéž, 2005). V tomto případě jsou pro hudební činnost využity zakódovaná fakta, jež jsou typická pro tzv. explicitní paměť.

Existuje však ještě jeden systém dlouhodobé paměti, při kterém dochází ke kódování dovedností, tím je implicitní paměť. Lidé s amnézií si tak nemohou vzpomenout na staré údaje ze svého života nebo mají problém s naučením nových informací, ale nemají problém s vybavením si percepčních či motorických dovedností a naučením se jim. Implicitní a explicitní paměť jsou tak považovány za dva různé systémy dlouhodobé paměti (Atkinson, 2003). O dílčích paměťových systémech se zmiňují také Solms, Turnbull (2014). Představují dílčí systémy „skladovací“ složky paměti. Sémantická paměť je charakteristická pro poznání slovních významů, kategorií, faktů, procedurální paměť je založena na zautomatizované motorické dovednosti a epizodická paměť umožňuje připomínání minulých událostí. Dle Sedláka (1984) se zapamatování urychluje vzájemným působením dalších analyzátorů-zrakového, sluchového, motorického a taktilního.

U osob, jež mají problém s kódováním, uchováváním a vybavováním v oblasti explicitní paměti, je proces učení omezený. Tyto osoby se tak učí neustálým opakováním, jež pomáhá uchovávat a následně vybavovat informace. Můžeme však nalézt jistou spojitost mezi emocemi a explicitní pamětí. Motlová, Koukolík (2006) používá pojem explicitní emoční paměť, jež vyjadřuje emoční ovlivnění paměti. Integrátorem těchto procesů je amygdala. „*Amygdala patrně ovlivňuje explicitní paměť modulací činnosti dalších částí funkčního systému paměti v mozku.*“ (tamtéž, 2006, s. 91). Je spolu s hipokampem součástí limbického systému. Část korové oblasti hipokampus se podílí na vštěpování nových údajů jako trvalých vzpomínek. V podkorové části se nachází amygdala, jež podmiňuje emoční chování (Atkinson, 2003) Činnost amygdaly může ovlivňovat konsolidační procesy v dalších relevantních oblastech mozku, ovlivňuje např. také činnost hippokampu (Motlová, Koukolík, 2006). Vzhledem k tomu, že je hudba velice úzce spojena s prožíváním emocí, můžeme odvodit, že v procesu hudební činnosti bude hrát na úrovni limbického systému emoční paměť nemalou roli. Tato specifika v oblasti pamatování se nejvíce objevují u žáků s mentálním postižením. Osvojení nových informací probíhá pomalu, po mnohačetném opakování. Pamětní stopy si vybavují nepřesně, rychle zapomínají, nejčastěji používají mechanickou paměť (Valenta, Müller, 2013). Právě spojení emocí s hudbou pozitivně ovlivňuje paměť také u osob s mentálním postižením. „*Spojení textu s rytmem, melodií a harmonií podporuje multisenzoriální kódování dat, zlepšuje schopnost vštípení a vybavení informací.*“ (Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 146). Existují však jedinci, kteří i přes snížené rozumové schopnosti, mají fenomenální mechanickou paměť. Tato kombinace mentální retardace nebo autismu s mimořádnými mentálními či uměleckými schopnostmi se nazývá

syndrom savant. Tyto schopnosti mohou být dány nadměrným kompenzačním rozvojem pravé hemisféry při funkčním poškození levé hemisféry, kdy dochází k rozšíření umožněnému migrací neuronů. Dominantní se pak stává pravá hemisféra. (Sacks, 2009).

Z výše uvedeného textu je zřejmé, že v oblasti učení se hudební dovednosti, nemusí mít žáci problém s paměťovými procesy.

### **2.2.2 Hudební představivost a pozornost**

Hudební představivost je významným prvkem pro všechny hudebníky. Sedlák (1985) popisuje hudební představivost jako schopnost vytvářet si hudební představy a operovat s nimi v hudebních činnostech. „*Hudební představy jsou tedy vybavené a často subjektivně přepracované obrazy tónů, tónových vztahů, hudebně výrazových prostředků a celých hudebních útvarů vnímaných v minulosti*“ (tamtéž, 1985, s. 42).

Pozornost můžeme definovat jako „*schopnost vybírat určité informace pro následné podrobné zpracování a opomíjet jiné informace.*“ (Atkinson, 2003, s. 172). Naše pozornost může být zaměřena společně s velkým mentálním úsilím, takové pozornosti říkáme záměrná. Protipólem je tzv. bezděčná pozornost, kdy vnímané podněty vyvolávají naší bezděčnou pozornost (Franěk, 2005). Nejjednodušším způsobem zaměření pozornosti je fyzikální nasměrování sensorických receptorů na daný objekt (Atkinson, 2003). V prostředí, kde působí více podnětů na naše senzory je naše pozornost rozdělená, ta umožňuje vnímat současně informace přicházející nezávisle na sobě několika informačními kanály. Podobná situace vzniká při hře, kdy hraje více hudebníků. Při této ansámblové hře hudebník zaměřuje pozornost nejen na svůj výkon, ale také vnímá zvuk celého ansámblu (Franěk, 2005). V oblasti hry na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami nemusí mít žáci problémy při souborové hře. Příkladem pro takto rozdělenou pozornost může být kapela The Tap Tap, kde hrají osoby s mentálním, tělesným, zrakovým a dalším postižením.

Podobně jako u explicitní paměti můžeme najít spojitost s emocemi, podobný vztah najdeme také na fyziologické úrovni mezi pozorností a emotivitou. Funkční systémy pozornosti a emocí jsou částečně segregovány. V přední singulární kůře mozku však dochází k jejich integraci. Takže pokud člověk věnuje pozornost podnětům vyvolávajícím negativní či výrazně pozitivní emoce, aktivace proběhne v jiných místech mozku (singulární kůra), než u běžných emočně neutrálních podnětů. V případě emočně významných podnětů je také aktivace dané části mozku podstatně vyšší (Motlová, Koukolík, 2006).

### 2.2.3 Hudební myšlení a inteligence

Myšlení je dle psychologického slovníku „*proces vědomého odrazu skutečnosti v takových jejich objektivních vlastnostech, souvislostech a vztazích, do které se zahrnují i objekty nedostupné bezprostředním smyslovým vnímáním*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 332)

Umělecké myšlení je však zvláštním případem myšlení. Jedná se totiž o tzv. názorné myšlení neboli myšlení v „obrazech“. Na rozdíl od myšlení pojmového generalizace v uměleckém myšlení probíhá cestou tzv. typizace, jež se vyznačuje jistou konkrétností, jedinečností, avšak zároveň vypovídá o obecnějším jevu (Poledňák, 2006). Myšlenkové procesy jsou specifické především u osob s mentálním postižením. Myšlení bývá konkrétní, není schopno vyšší abstrakce a generalizace, typická je také nepřesnost v analýze a syntéze. Celkově je myšlení u těchto osob nedůsledné a vyznačuje se slabou řídicí funkcí (Müller, Valenta, 2013). Některé druhy myšlení, jako např. myšlení umělecké, mohou probíhat u osob se SVP bez jistých specifík. „*V uměleckém myšlení se tedy výrazněji než v myšlení pojmovém (teoretickém, vědeckém) uplatňují rysy jako názornost (častěji se uplatňují představy než nenázorné pojmy), smyslovost (velkou úlohu tedy hrají vjemy, představy, pocity), konkrétnost (není např. líčen „člověk vůbec“, ale určitá jedinečná postava, ...).*“ (Poledňák, 2006). Poledňák (2006) také zdůrazňuje jistou propojenost uplatnění rozumu a citu v procesu hudebního myšlení.

Pojetí inteligence se v průběhu let neustále vyvíjí. V současné době stále využíváme testů pro měření inteligence, které určují tzv. inteligenční kvocient (IQ). Tato hodnota určuje tzv. kognitivní inteligenci. V průběhu let se však objevují stále další možná pojetí inteligence. Níže se budeme zabývat hudební inteligencí, jež vychází z teorie rozmanitých inteligencí Howarda Gardnera.

Hudební inteligence je jedna ze sedmi popisovaných, nezávislých druhů inteligence. Hudební inteligence se projevuje již ve velmi raném věku, kdy můžeme u dítěte pozorovat jisté hudební nadání nebo jistou muzikálnost. „*Časně hudební nadání se může rozvinout díky skvěle propracovanému systému výuky či vlivem prostředí, které je naplněno hudbou, a může se objevit i navzdory (či jako součást) ochromující nemoci*“ (Gardner, 1999, s. 127).

## 2.3 Vliv hudební činnosti

Je zcela nesporné, že hudba může výrazně ovlivňovat prožívání člověka a zároveň sám člověk může projevit své city prostřednictvím hudby. Hudba má velice úzký vztah s emocemi

a celkovým prožívání každého člověka. Nemusí však ovlivňovat pouze naše prožívání, každá hudební činnost se může nepřímo podílet na změnách v oblasti chování a podporovat funkční dovednosti jedince. V následující části, se budeme zabývat vztahem hudby a emocionality a především vlivem hudby na prožívání jedince a jeho schopnosti, dovednosti a chování.

Hudební činnost a hudba samotná jsou spojeny s tzv. výrazem, který můžeme charakterizovat jako vnější vyjádření emocí. Prostřednictvím hudby lze zprostředkovat a sdělit jisté emoce, proto někteří hudební teoretici a estetikové tvrdí, že hudba je jazykem emocí. Znaky výrazovosti hudby jsou totiž velice úzce spjaty s výrazovými znaky lidské zvukové řeči. Tempo, frázování, intonace, zvuková barevnost a další tvoří velice podobnou strukturu výrazů hudby i řeči (Poledňák, 2006). Mnoho teoretiků však nepřisuzuje emocím tak významnou propojenost s hudbou. Soudí, že „*emocionální reakce doprovázející poslech hudby jsou určitým způsobem spjaty s našimi každodenními emocemi*“ (Franěk, 2005).

Pohled z oblasti neurologie přináší Sacks (2009), který představuje dva výzkumy týkající se emočního vnímání hudby u osob s funkčním poškozením mozku, které zapříčiňuje amúzii. Příkladem mohou být osoby po mozkové příhodě (utrpěli poškození mozku nebo jim byla vyjmuta část spánkových laloků), u nichž je patrná amúzie, při poslechu hudby prožívají silné emocionální vzrušení. Stejně tak jsou popsány případy, kdy se u jedinců např. s frontotemporální demencí objevuje jistá muzikofílie – touha po hudebních činnostech a hudbě samotné. „*Oba směry výzkumu implikují velmi rozsáhlou síť zapojující jak korové, tak podkorové oblasti jakožto základ pro emocionální reakce na hudbu. A skutečnost, že člověka může postihnout nejen selektivní ztráta hudebních emocí, ale i stejně selektivní náhlá muzikofílie, naznačuje, že emocionální reakce na hudbu má pravděpodobně nějaký svůj vlastní, velmi specifický fyziologický základ, který je odlišný od základu obecné emoční reaktivity.*“ (Sacks, 2009, s. 280).

Hudba ovlivňuje psychiku člověka, především jeho náladu. Hudba „*...se podílí na tvorbě zvukového prostředí člověka a má významnou úlohu náladotvornou (a v tomto smyslu manipulativní),...*“ (Poledňák, 2006). Vyvoláním určitých emocí skrz hudbu může dojít ke změnám v chování člověka. Např. při vyvolání pozitivních emocí hudbou, má člověk lepší náladu a rozvíjí se u něj prosociální chování (Franěk, 2005). Hudba mimo jiné může mít také vliv na rozvoj některých kognitivních schopností, dokonce může rozvíjet také obecnou inteligenci.

Příkladem je tzv. Mozartův efekt, který popisuje vliv Mozartovy hudby na některé složky inteligence člověka. Hudba Mozarta ovlivňuje především prostorové myšlení a prostorovou představivost. Zajímavý výzkum provedla se svými kolegy Dr. Frances Rauscherová. Zjistili, že vysokoškolští studenti po desetiminutovém poslechu Mozartovy sonáty dosahují o 8 až 9 bodů lepších výsledků v testu prostorové inteligence, než případech, kdy neposlouchaly nic (Hally, 2009). Kognitivní schopnosti a dokonce obecně inteligenci nemusí ovlivňovat pouze díla Mozarta, ale také daná hudební činnost, např. hra na hudební nástroj. Důkazem je výzkum E. Glenna Schulenberga z University of Toronto at Mississauga. Schulenberg porovnává šestileté děti, které se zdarma vzdělávaly ve zpěvu a klavíru na Královské konzervatoři s dětmi, které chodily pouze na kurzy herectví a dětmi, které se nevěnovaly žádné hudební či dramatické činnosti. Před výzkumem a po výzkumu byly děti otestovány Wechslerovým testem inteligence (WISC). Výsledek ukázal, že děti zpívající a hrající na klavír se zlepšily o 2 až 7 bodů více než děti ostatní (Hally, 2009). Jestliže hudba má výrazný vliv na kognitivní procesy člověka, můžeme se taktéž domnívat, že může docházet ke zlepšení celkového prospěchu ve škole. „*Hudební pedagogové soudí (např. Duke, Flowers, a Wolfe, 1997), že výuka hry na hudební nástroj zlepšuje určité osobnostní vlastnosti mládeže, jako jsou disciplína, koncentrace, schopnost relaxace, spolehlivost, odpovědnost i lepší chápání své vlastní osobnosti.*“ (Franěk, 2005, s. 164).

Velký význam má hudební činnost pro oblast motorickou. Výzkum Orsmonda a Millera ukazuje, že děti předškolního věku, u kterých byla započata hudební výchova podle hudebně- pedagogického konceptu Suzuki, vykazovaly ve srovnání s hudebně nevzdělávanými vrstevníky zlepšení ve vizuálně- motorických dovednostech (tamtéž, 2005).

V konečném důsledku hudba ovlivňuje také fyziologické procesy v těle člověka. Mnoho výzkumů potvrdilo, že může ovlivnit krevní tlak, posílit respirační svaly, vyvolat uvolnění neurotransmiterů a hormonů a zajistit tak člověku dobrou náladu, hudba může také zvyšovat imunitu (zvýšená hladina imunoglobulinu A a počtu červených krvinek) a může tlumit bolest odpoutáním pozornosti (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009). Celkově bychom mohli shrnout, že hudba má vliv na každého člověka, konkrétní hra na hudební nástroj u žáku s SVP může výrazně ovlivňovat nejen vnitřní procesy, ale také vnější, které se projevují v chování a sociálních kontaktech. Probst (1991) uvádí, že rozhodující pro doporučení výuky hry na hudební nástroj u dětí s postižením je pozitivní vliv v oblasti emočního a sociálního chování, motorických schopností, a dovedností a chování při učení a podávání výkonů.

## 2.4 Vztah hudební pedagogiky a muzikoterapie

Vztah hudební pedagogiky a muzikoterapie není zcela jednoznačný. Interdisciplinární souvislosti mezi těmito obory jsme popsali již v předchozí práci. V praktické části se pak odkazujeme na výzkumnou činnost, z níž vyplývá existence jistých muzikoterapeutických aspektů v procesu výuky hry na hudební nástroj u žáků s postižením. Vymezení vztahu mezi těmito obory je proto velice důležité, abychom pochopili charakter hudební činnosti jako je hra na hudební nástroj s osobami, které mají specifické potřeby.

Hudební pedagogika a muzikoterapie jsou obory, jež nelze striktně rozdělit, ale ani slučovat v jeden koncept. Kantor, Lipský, Weber a kol. (2009) se zabývají podstatnými rozdíly mezi hudební pedagogikou a muzikoterapií, přičemž poukazují na nemožnost striktního oddělování těchto oborů. Stěžejnější rozdíly tak sledují v šesti oblastech – proces/produkt, struktura, vztah, cíl, hudba a odborné kompetence.

Cíle hudební pedagogiky jsou hudební povahy, kdežto v oblasti hudební terapie je jednoznačně v popředí nehudební podstata. V oblasti hudební pedagogiky je důležitý především produkt, k němuž směřuje celý vyučovací proces, kdežto v oblasti muzikoterapie je stěžejní nejen produkt, ale hlavně také proces. Struktura v oblasti hudební pedagogiky je předem stanovena, kdežto v procesu hudební terapie se nabízí prostor pro individuálně vytvořenou strukturu.

Vztahy jsou v obou oborech velice důležité, avšak v pedagogicky zaměřeném působení se můžeme zabývat vztahem učitele a žáka, zatímco v terapeutickém procesu lze hovořit o terapeutickém vztahu. Vzhledem ke kvalitám hudby má hudební pedagogika spíše estetickou kvalitu hudby, muzikoterapie zase terapeutickou.

Odborné kompetence podléhají roli, kterou má zprostředkovatel hudebního obsahu vzhledem k danému příjemci. V oblasti hudební pedagogiky mluvíme o přípravě učitele, příprava terapeuta je zase důležitá v hudební terapii (Kantor, Lipský, Weber a kol. (2009)). Také Zeleiová (2012) uvádí, že se hudební pedagogika a terapie komplementují a současně konfrontují a nelze je tudíž definitivně oddělit. Vztah hudební pedagogiky a terapie posuzuje vzhledem ke všeobecné intenci a průběhu, všeobecnému cíli poznání a chování, k východisku působení a k obsáhnutí zkušenosti. Vzhledem ke všeobecné intenci a průběhu je hudební pedagogika zaměřena převážně na estetickou a hudební gramotnost, hudební terapie částečně také, avšak primárně se zaměřuje na prožívání a chování člověka, jež se promítá



v gramotnosti sociální. Všeobecný cíl poznání je v oblasti hudební pedagogiky porozumění kultuře, kdežto v oblasti terapie je důležité především porozumění sama sebe. Všeobecným cílem chování se stává v hudebně pedagogických oborech přijetí kultury, hudební terapie je zase založena na přijetí sama sebe. V jednotlivých schématech je popsáno, čím se tyto obory vzájemně mohou ovlivňovat či prolínat. Zajímavým příkladem můžeme uvést u modelu, kdy hudební pedagogika působí intencionálně, hudební terapie zase pracuje se spontaneitou. Obě se vzájemně obohacují. Vzhledem k intencionalitě, může hudební pedagogika nabídnout hudební terapii metodiku. Hudební terapie zase obohatí hudební pedagogiku jistou empirií, jež vychází ze spontaneity. Na konec ještě můžeme uvést vztah oborů vzhledem k obsáhnutí zkušenosti, kdy hudební zkušenost je důležitá především u hudební pedagogiky a sebezkušenost zase u muzikoterapie (Zelevová, 2012).

Tato kapitola popsala hudebně psychologické aspekty, které výrazně ovlivňují celý vyučovací proces. Rozšířila tak poznatky bakalářské práce a je zaměřena na klíčové hudební pojmy a termíny. Všechny tyto procesy patří mezi vnitřní determinanty vyučovacího procesu, určují samotného žáka a následně směr celého vyučovacího procesu. Mohli jsme se také dočíst o vlivu hudební činnosti a míry propojení hudební pedagogiky a muzikoterapie. Tyto teoretické hudebně-psychologické poznatky slouží jako bazální podklad pro další kapitoly, ve které již budeme zabývat edukačním procesem v celé jeho šíři. V následující části je již hudební i speciálně pedagogická a pedagogická složka poznatků propojena.

### **3 Výuka hry na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami**

V následující kapitole se již budeme zabývat konkrétně výukou hry na hudební nástroj u žáků se SVP. Neopomeneme zmínit všechny důležité komponenty, jež jsou důležité pro edukační činnost těchto žáků v rámci celého vyučovacího procesu. Vymezíme pojem výuka a její možné cíle, základní didaktické, metodické zásady, podrobně se zaměříme na druh senzomotorického učení. Zvláštní podkapitulu budeme také věnovat notaci, která s sebou přináší mnoho specifických okolností. Zmíníme se také o dalších hudebních činnostech, které lze využít v hodinách hry na hudební nástroj. V neposlední řadě se zmíníme o stávajících metodikách hry na hudební nástroj pro některé hudební nástroje a popíšeme možnosti přizpůsobení těchto nástrojů žákům se SVP. Na konci kapitoly se zabýváme zpětnou vazbou ve výuce, bez které by vyučovací proces nemohl probíhat.

#### **3.1 Výuka a její cíle**

Východiskem této podkapitoly je terminologické vymezení pojmu výuka. Tento termín se stává stěžejním pro celou diplomovou práci. Vymezení umožní uchopení této problematiky v celé její šíři, nezavádí tak k ustrnutí pouze nad metodickými postupy. Každý vyučovací proces by měl mít stanovenou hierarchii cílů, které směřují k rozvoji žáka. Proto se budeme také zabývat rozmanitými cíli výuky hry na hudební nástroj u žáka se SVP.

##### **3.1.1 Vymezení termínu výuka**

V odborné literatuře se objevuje pojem výuka společně s pojmy vyučování, vyučovací proces či výchovně- vzdělávací proces. Kalhous, Obst a kol. (2009) pojímá výuku jako systém, tedy „*účelně definovaný soubor prvků, mezi nimiž existují vazby*“ (Kalhous, Obst, 2009, s. 63). Těmito prvky jsou žák, učitel a učivo. Maňák (2003) pojímá výuku jako hlavní formu vzdělávací činnosti, kdy učitel a žáci vstupují do určitých vztahů, a kdy cílem je dosažení stanovených cílů. Sklalková (2007) uvádí, že v posledních letech se začalo používat termínů výuka a vyučování ve dvou jasně odlišných významech. Vyučování se vztahuje především k činnosti samotného učitele, kdežto pojem výuka se vztahuje k činnosti učitele i žáka a jejich spolupráci (tamtéž, 2007). Tato drobná nuance v definování těchto pojmů je velice důležitá vzhledem k obsahu této práce. Nezabýváme se pouhým vyučováním, tedy činností učitele, ale výukou determinující celou řadou činitelů- nejen učitele, ale také žákem, učivem, vnitřními psychickými procesy jedinců, ale také podněty z okolí. „*Celistvost*

*vyučování je dána vnitřními vztahy uvnitř systému, které jsou vzájemně propojeny a vzájemně se ovlivňují. Zároveň jde o celek, který je ovlivněn také kontextem (společnosti, instituce), v které funguje“* (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 121).

### **3.1.2 Cíle hudebního vzdělávání**

Obecné cíle školního vzdělávání se různí. Škola by měla integrovat osvědčené poznatky, vědomosti a dovednosti z minulosti s novými s ohledem na budoucí možné potřeby znalostí a dovedností. „*Mluví se o adaptačních cílech, jež sledují přizpůsobení se minulosti, kultuře, její reprodukci, a anticipačních cílech, zaměřených na budoucí odhadované potřeby.*“ (Kalhous, Obst, 2009, s. 122). Hra na hudební nástroj patří mezi předměty estetické výchovy. Jejím cílem je „... *trvalé ovlivnění vztahů k umělecké tvorbě a k mimouměleckým estetickým podnětům vůbec a zároveň takové, které má přispět k rozvoji vlastních estetických činností (zejména projev výtvarný, hudební a slovesný, ale i tělesný).*“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 285).

Cíle vzdělávání ve hře na hudební nástroj u žáků se SVP se liší dle vzdělávací instituce, kde je výuka realizována.

Cíle výuky hry na hudební nástroj můžeme formulovat podle cílů základního uměleckého vzdělávání dle RVP ZUV (2010, s. 13):

Pro základní umělecké vzdělávání se stanovují tyto cíle:

- utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků, kultivovat tím jejich osobnost po stránce umělecké a motivovat je k celoživotnímu učení
- poskytnout žákům základy vzdělání ve zvoleném uměleckém oboru s ohledem na jejich potřeby a možnosti
- připravit žáky po odborné stránce pro vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na konzervatořích, případně pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením
- motivovat žáky k učení a spolupráci vytvořením příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu

Pokud se žák vzdělává ve specifické vzdělávací instituci, jako je Múzická škola v Ostravě, která funguje společně s Lidovou konzervatoří, pak je cílem:

„Najít smysluplný program pro život handicapovaných, program rozvoje ve všech možných oblastech a přispět nepřímo k vlastní léčbě“ (Lidová konzervatoř a múzická škola Ostrava, 2015).

Další významné cíle vzdělávání žáků se SVP ve hře na hudební nástroj zastupují integrační a inkluzivní procesy, které přispívají ke zvýšení sebehodnocení a sebevědomí osob se SVP, k uvědomění si sama sebe jako plnohodnotné součásti společnosti ve všech oblastech.

Cíle této výuky nemusí mít pouze charakter společenského zařazení jedinců se SVP, ale mohou směřovat také k pracovnímu uplatnění v dospělosti. Žáci se mohou ve výuce učit odpovědnosti tím, že plní včas předem stanovené dílčí cíle odpovídající jejich potřebám. V návaznosti na veřejné vystoupení pak mohou pocítit odpovědnost za přípravu a svůj výkon. Pokud se žáci naučí dodržovat domluvená pravidla, mohou být výkonnější a následně v pracovním procesu spolehlivější.

## **3.2 Zásady, metody a typy učení**

Ve výuce u osob se SVP je velice potřebné dodržovat jisté didaktické zásady, které určují charakter samotné výuky. Mezi obecné didaktické zásady dle Kalhouse a Obsta (2009) patří: zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka, zásada vědeckosti, zásada individuálního přístupu, zásada spojení teorie s praxí, zásada uvědomělosti a aktivity, zásada názornosti a zásada soustavnosti a přiměřenosti. U žáků s mentálním postižením či poruchami autistického spektra je velice důležitá zásada názornosti. U všech žáků se SVP je více než nezbytný individuální přístup a s ním také související zásada přiměřenosti. Důležitá je také zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka, jež koresponduje s obecným a celkovým cílem výuky hry na hudební nástroj. Učení se hře na hudební nástroj, realizace této činnosti žáka se SVP by měla především rozvíjet (viz. kap. 2.3).

### **3.2.1 Senzomotorické učení a motivace u žáků se SVP**

Senzomotorické učení je jedno z nejdůležitějších typů učení, které je uplatňováno při nejrůznějších motorických činnostech. Mareš (2013) uvádí, že senzomotorické učení patří k nejjednodušším typům učení a spočívá v nácviu pohybových dovedností. Mezi tyto dovednosti mj. patří také hra na hudební nástroj. *„Senzomotorickým učením rozumíme osvojování pohybových dovedností, celých pohybových struktur. Závisí na zvláštностech osobnosti jedince, jeho pohybových předpokladech, výkonnostních faktorech a způsobu*

osvojování. *Naučené pohybové dovednosti bývají zaměřeny na plnění určitého úkolu a na dosahování stanovených cílů*“ (tamtéž, s. 87). Při osvojování senzomotorických dovedností využíváme několik metodických postupů. Tradičním postupem je názorné předvedení a následné napodobování. Žáci tak napodobují daný úkon. Samotná ukázka však nestačí, žák si nemusí povšimnout všeho, co je důležité. Doporučuje se proto slovní instrukce, která usměrňuje žákovo vnímání, soustřeďuje ho na podstatné momenty, odlišuje správné od chybného. K efektivnímu osvojení senzomotorických dovedností přispívá názorné poznání, slovní myšlení pohybová činnost žáka a jeho samostatné úsilí. Při nácvičku dovednosti se také doporučuje nacvičovat po částech, kdy je v hodné občas vystřídat nácvičkem v celku. Zprvu se soustředíme především na kvalitu výsledku a kontroly osvojení správné metody. Později můžeme postupně zvyšovat rychlost dosažení výsledků (Čáp, Mareš, 2007). Nesmíme opomenout, že v senzomotorických dovednostech žáků existují individuální rozdíly, na které by měl učitel formou aplikace příhodné metody flexibilně reagovat. Osvojování jakékoli formy učení, tedy i senzomotorické, závisí na mnoha podmínkách. *„Záleží již na podmínkách mimo oblast senzomotoriky, zejména na motivaci, emocích, aktuálním psychofyziologickém stavu a stabilitě – labilitě osobnosti.“* (Čáp, Mareš, 2007, s. 382). U žáků se SVP převážně trvá proces osvojování daných dovedností velice pomalu. Žák si osvojí daný úkon až po mnohačetném opakování. Avšak i v tomto případě může docházet a dochází k postupnému zlepšování dovednosti.

Pozitivní motivace je jedním ze základních předpokladů pro učení. Motivace je *„souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které: 1. Spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii, 2. zaměřují toto jednání určitým směrem (snaha něčeho dosáhnou anebo něčemu se vyhnout), 3. Udrží ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků, 4. Navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 158). Při výuce se u žáka uplatňují oba typy motivace – vnější i vnitřní. Vnější motivování žáků vychází ze stanovených cílů, požadavků a postojů učitele. Vnitřní motivace žáka vychází z jeho sebedůvěry, žákových osobních cílů, aktuálních zájmů a jeho hodnocení aktuální situace ve výuce (tamtéž, 2009). Petty (2013) se zmiňuje o účincích úspěchu a uznání, jež jsou u většiny žáků hlavním motivačním faktorem. Po úspěchu žáka a následné pochvaly roste u žáka také jeho motivace. Zároveň je posílena jeho sebedůvěra. Tak vzniká diagram „magického“ kruhu, kdy po úspěchu přichází posílení (pochvala učitele, ocenění vrstevníků), žákovi se zvyšuje sebedůvěra, sebehodnocení, sebevědomí a roste jeho motivace, která vede k dalšímu úspěchu. Petty (2013) tedy dokazuje,

jak důležitá je podpora motivace žáků a pocit úspěchu, který zvyšuje sebedůvěru. Žáci se SVP jsou většinou silně motivováni ke hře na hudební nástroj. Ať už je motivací příjemný zvuk nástroje, učitel nebo hudební vzor, vždy se vytrvale snaží. Zde je třeba zdůraznit, že je velice důležitá pochvala, která, jak zmiňujeme výše, má velký vliv na sebepojetí žáka a jeho následnou motivaci.

### **3.2.2 Metodické postupy vzhledem ke zvláštnostem žáků**

Cílem této podkapitoly je stručný popis metodu uplatňujících se u projevů daných specifík žáků se SVP. Dané metodické postupy vychází převážně z možností komunikace a kvalitního vztahu mezi učitelem a žákem. V následujících odstavcích se proto budeme také zabývat metodickými pravidly v oblasti komunikace s žáky se SVP.

Největší skupinu žáků, kteří jsou součástí dat praktické části, tvoří žáci s mentálním postižením. U těchto žáků je důležité, aby rozuměli učiteli, získali si jeho důvěru a cítili se tak bezpečně. Bendová a Zíkl (2011) uvádí několik zásad pro komunikaci s dětmi s mentálním postižením. Mezi nejpodstatnější zásady můžeme zařadit pomalejší mluvní tempo, vyhýbání se abstraktním pojmům a cizím slovům, využívání nonverbální komunikace a ověřování si, zda žák rozuměl.

Druhou nejpočetnější skupinou výzkumu byli žáci s poruchami autistického spektra. Při spolupráci s žáky s PAS je velice důležité navázání spolupráce, což je zároveň velice náročné. Pro zefektivnění spolupráce s žáky s PAS jsou vhodné metody, jako je např. Aplikovaná behaviorální analýza nebo TEACCH program, jehož metodika se ujala v České republice a užívá se pod názvem strukturované učení. Níže si tuto základní metodiku popíšeme.

Mezi základní body filosofie TEACCH programu (treatment and education of autistic and communication handicapped children – péče a vzdělávání dětí s autismem a dětí s problémy v komunikaci) patří individuální přístup k dětem, aktivní generalizace dovedností (prostupnost a propojenost školního a domácího prostředí), úzká spolupráce s rodinou, integrace lidí do společnosti, přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí, pozitivní přístup i k dětem s problematickým chováním a těžkým mentálním handicapem, optimistický pohled na efektivitu a možnosti vzdělávání těchto dětí a aktivní snaha o pedagogickou intervenci, řešení problematického chování. Strukturované učení vycházející z této filosofie se opírá o tři základní principy, jež jsou velice důležité při vzdělávání osob s PAS. Jedná se o individuální

přístup, strukturalizaci a vizualizaci (Thorová, Semínová, 2007). V oblasti individualizace je nutné zajistit úroveň schopností žáka s PAS, zvolit vhodný způsob komunikace (fotografie, piktogramy, kombinace s psanou formou), zabezpečení prostředí, vytvoření individuálního vzdělávacího plánu. V oblasti strukturalizace je důležité strukturovat čas a prostor tak, aby žák s autismem se mohl zorientovat v časoprostorových vztazích. Poskytuje mu představu o práci. Pro strukturalizaci času se využívají se tabulky, obrázky, reálné předměty, piktogramy. Jsou vytvářeny tzv. denní (popř. týdenní) kalendáře, které vykazují jistou posloupnost. Strukturalizace prostoru vyžaduje dodržování systému zleva doprava a shora dolů. Proto při oddělování prostoru využíváme závěsy, zástěny apod. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Vizualizovaný denní program „*dává odpověď na otázku „kdy“, pomáhá v časové orientaci, pomáhá odlišovat jednotlivé aktivity od sebe, vede k větší samostatnosti*“ (Thorová, Semínová, 2007).

U žáků s tělesným se obsah vzdělávání zásadně neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků. Po analýze silných stránek žáka je důležité se zaměřit na to, co již ovládá, a na této dovednosti postavit koncept podpory. Aby byl vzdělávací proces úspěšný, je nutné dodržovat určité podmínky. Těmito podmínkami se zabývá např. Čadová a kol. (2012). Zdůrazňuje individuální přístup k žákovi, časté opakování probraného učiva, přehledné a strukturované prostředí a přihlížení k charakteru poruchy při klasifikaci a hodnocení žáka.

### **3.3 Notace**

O tom, zda učit žáky s postižením noty či ne bychom mohli diskutovat velice dlouho. Rozmanitost všech determinantů vyučovacího procesu (osobnost učitele, osobnost žáka, obsah výuky a metodické postupy), nám neumožňuje se přiklánět k jednoznačnému přijetí či odmítnutí výuky notace. Vždy je důležité znát potřeby a možnosti žáka. Důležité je také upozornění, že volba daného postupu výuky notace není neměnná. Každá osobnost se v průběhu života vyvíjí, proto zvolená metoda pro čtení not může být časem vystřídána jinou. Z metody imitační tak může učitel postupně přejít ke čtení notového záznamu. V následujících odstavcích představíme několik možných metodických postupů, které se zabývají způsoby výuky notace obecně, následně se budeme zabývat výukou notace při výuce instrumentální hry žáků s postižením.

### 3.3.1 Hudebně výchovné systémy, modely a notace

V následující části budou představeny hudebně výchovné systémy, které se zabývají výukou hudební výchovy či hrou na hudební nástroj. Krátce popíšeme metodickou koncepci hudební výchovy Ladislava Daniela, hudebně pedagogickou metodu Sinichiho Suzukiho a model Schulwerku Carla Orffa.

Metodika hudební výchovy Ladislava Daniela má široký tematický záběr. Zabývá se nejen hlasovým výcvikem, intonací, rytmem a hudební teorií, ale také hrou na hudební nástroje, improvizací, hudebně pohybovou výchovou a poslechem hudby. V oblasti hudební nauky si pokládá otázku, zda se žáci základní školy potřebují učit jména not. Ač považuje hudební teoretické znalosti za velice důležité pro provozování, poslouchání nebo dokonce tvoření hudby, znalost not nemusí být vždy nutná, pokud nehrají na hudební nástroj. Žáci se při zpěvu mohou orientovat vizuálně dle klesajícího a stoupajícího zápisu not. Potřebná je jen znalost základního tónu tóniny. Když se žáci noty učí, není třeba je učit najednou celou hudební abecedu (Daniel, 1992). Ač Daniel nepředpokládá, že by se žáci mohli učit zprvu bez znalosti názvů not konkrétně hře na hudební nástroj, jistě tento názor slouží jako inspirace pro zkoušku v praxi.

Japonská hudebně pedagogická metoda, která se zabývá výukou hry na housle, se nazývá Suzuki metoda. Tato metoda vychází z přirozeného procesu učení se mateřskému jazyku. Stejně jako dítě rozvíjí svůj rodný jazyk na základě auditivních podnětů, tak se může později rozvíjet v hudební činnosti. Autor Shinichi Suzuki tvrdil, že schopnosti každého dítěte lze rozvíjet bez ohledu na jejich talent. Vnější stimulace tak umožní dítěti rozvíjet své hudební schopnosti již od raného věku tří let (Suzuki, 1983). Jak vyplývá z předchozího, žáci se nejprve učí hře na hudební nástroj pouhým poslechem, později, po zlepšení techniky hry, se vkládá do výuky hraní dle not. Tato metoda je pro oblast hry na hudební nástroj u žáků se SVP stěžejní.

Kreativní využití prvků hudby, řeči a pohybu, které se opírají především o rytmizaci, nabízí Orffův Schulwerk. Tento model, založen skladatelem Carlem Orffem, inspiroje hudební pedagogické systémy již od dvacátých let minulého století (Carl-ORFF-Stiftung, 2015). Základem pro tento pedagogický koncept je tvořivost a plný podíl žáka při aktivitách, ve kterých se využívá především improvizace. Aktivity inspirované Orffovým Schulwerkem jsou tedy postaveny na jednoduchém zacházení s hudebními nástroji rytmickými, vyrobenými, ale také melodickými. Žák se stává zároveň skladatelem, interpretem i



posluchačem (Lasevičová, 1996). Orffův Schulwerk se především zaměřuje na rytmus a jeho vnímání, pomocí které získává žák individuální zkušenost (Carl-ORFF-Stiftung, 2015). Používají se proto především rytmické nástroje, které byly Carlem Orffem sestaveny do vlastního instrumentáře (Orffův instrumentář). Orffův instrumentář se skládá z rytmických, melodických a basových nástrojů. Jak uvádíme výše, největší zastoupení mají nástroje rytmické, např. triangel, blok, činely, bubínek, tamburina, a hůlky. K melodickým nástrojům pak patří zvonkohry, metalofony a xylofony. Nejčastěji využívanými basovými nástroji jsou dětské tympány, zvláště v provedení bongo (Daniel, 1992). V České republice byla vytvořena Iljou Hurníkem a Petrem Ebenem Česká Orffova škola, která navazuje na Orffův Schulwerk sbírkou skladbiček řídicích se orffovskými principy. Česká Orffova škola však zůstává specifická používáním české především lidové hudby, jež navazuje na českou hudební tradici (Hurník, Eben, 1969).

### **3.3.2 Hra podle not u žáků s postižením**

Hra na hudební nástroj podle not není zcela jednoduchým procesem. Žák musí na základě symbolu, který si přečte, vyslat signál do horních končetin a provést specifický pohyb, daný hmat. Zpracování tohoto procesu probíhá rychle. Uvedeme několik možností, jak vyučovat hru dle notace, aniž by žák musel striktně umět číst noty. Většinou jsou pomocné znaky pro čtení not pokládány za zlozvyk. Žákům s handicapem mohou tyto podpůrné symboly pomoci se efektivněji hudebně vyjádřit. Nemusí se již soustředit na tolik úkonů při čtení not a mohou se plně zabývat prstoklady a rytmem.

Již Werner Probst (1991) zmiňuje, že lze hrát dle znaků, které zastupují názvy a délky tónů. Podobné řešení také nabízí např. Ott (2011), která zavádí pro výuku hry na Keyboard barevné značky. Klávesy od c1 až po g1 jsou označeny názvem a barvou. Klávesy v oblasti malé oktávy jsou označeny červenými písmeny, jež korespondují s názvem kláves. Žák pak hraje dle barevných kartiček seřazených v daném pořadí nebo dle seřazených písmen. V obou případech je úkolem žáka najít na klávesnici stejný znak (barva či písmeno) jako je v předloze a zahrát daný tón. Téměř shodnou metodou výuky notace jsme se zabývali také v bakalářské práci, kde ve výzkumu uváděla učitelka možnosti výuky hry na keyboard. První ze způsobů je hra dle grafického značení v notách, učitelka velkými tiskacími písmeny označovala každou notu. Druhý způsob, který byl ve výuce využíván, je založen na barevném označení kláves písmeny (Šteffková, 2013).

Žáci si mohou s učitelem psát pod noty pouze jejich názvy. Ač je to, jak uvádíme výše, považováno za zlozvyk, žákům zápis pomáhá při orientaci a mohou se zaměřit na rytmus a techniku hry. Hra podle notace však není vůbec nutná. Žák si může melodii zapamatovat. Při této imitační hře, se může využít také zápisu v podobě symbolů či znaků pro orientaci v oblasti výšky tónu a jeho délky. Žáci tak potřebují k výuce učitele, který jim přesně zahraje danou melodii nebo jim také ukáže dané postavení rukou u nástroje. Při této výuce se mohou využívat také nahrávky skladeb, které žákům pomáhají k přesné imitaci dané skladby. Tento způsob hry poslechem s pomocnými symboly je vhodný pro osoby s mentálním či tělesným postižením (McCord, Fitzgerald, 2006).

Jednoduchý a propracovaný finský notační systém, jehož autorem je Kaarlo Uusitalo, se nazývá Figure Notes. Tento systém využívá barvy pro znázornění výšky tónu a symboly pro délky tónu a pomlky. Tyto postupy jsou vhodné pro osoby s mentálním postižením, tělesným postižením, pro děti i seniory. Figure Notes již lze dnes využít u různých hudebních nástrojů jako je kontrabas, bicí či kytara, i když byl původně určen pro hru na keyboard (Erkillä, 2002). Pomocí Figure Notes lze při výuce postupně docílit hře dle klasické notace. Tento progresivní vývoj má tři fáze. V první fázi žák hraje podle barevných symbolů, které jsou usazené v tabulkách udávající takt. V druhé fázi se symboly přesouvají do notové osnovy, v třetí fázi žáci čtou již klasické avšak stále ještě barevné noty z notové osnovy. Později může učitel od barev upustit a ponechat notový zápis neupravený (Drake Music Scotland, 2015).

### **3.4 Další hudební činnosti ve výuce**

Každý vyučovací proces si žádá kreativní přístup, který umožní zajímavým a motivačním způsobem dosáhnout stanovených dílčích cílů vycházejících z potřeb žáků s SPU. Níže se budeme zabývat hudebními činnostmi, které lze využít kromě samotné výuky hry na hudební nástroj.

#### **3.4.1 Improvizace**

Improvizace má ve výuce hry na hudební nástroj své nezastupitelné místo. *„Improvizace je hra bez přípravy, schopnost bezprostředního hudebního vyjádření, která patří k stěžejním znakům jazzu a v jisté míře i moderní popové hudby. Z historického hlediska je improvizace stejně stará jako hudba, je podstatou hudebního tvoření vůbec.“* (Matzner, Poledňák, Wasserberger, 1983, s. 145).

V Základních uměleckých školách se stává improvizace jednou z hudebních aktivit charakterizujících hudební obor. V hudebním oboru na ZUŠ získává žák elementární hudební návyky a dovednosti a následně je rozvíjí, „*později může uplatnit získané znalosti a vlastní mimořádné nadání v oblasti improvizace, komponování hudby, využívání moderních technologií v hudbě atp.*“ (RVP ZUV, 2010, s. 16). Improvizace tak může být pojímána jako vrcholná dovednost, kterou si může žák osvojit v oblasti hry na hudební nástroj.

Celkový kontext vzdělávání osob se SVP ve hře na hudební nástroj nám však nabízí také další úhly pohledu na improvizální techniky. Ve vyučovacím procesu může učitel využít inspirační hudebně pedagogický model založený na improvizaci, příkladem je Orffův Schulwerk, který se zaměřuje na improvizaci především ve hře na rytmické hudební nástroje (viz kap. 3.3.1).

Další možností pro učitele je inspirace hudebními improvizálními technikami z oblasti muzikoterapie. Spontánní vytváření hudby pomocí hudebních nástrojů může vyvolat hudební reakce i u klientů s velmi těžkým postižením (Nordoff, Robins, 1980). U osob s těžším typem postižení tak může být výuka přímo postavena na improvizálních technikách, z kterých se postupně přechází k vyučování hry na hudební nástroj, tedy např. k interpretaci dané skladby či melodie. „*Z terapeutického hlediska poskytuje hudební improvizace prostor ke svobodnému prozkoumávání nových způsobů chování, hudebního vyjadřování, sociálních interakcí a k terapeutickému tvarování zkušenosti klienta.*“ (Kantor, Lipský, Weber, 2009, s. 185).

### **3.4.2 Hudební aktivity**

Dříve než se začne žák aktivně učit hře na hudební nástroj, měl by ho učitel poznat a rozvinout či podpořit jeho hudebnost, smysl pro rytmus a základy techniky hry na nástroj. V metodických materiálech se v této souvislosti může používat termín elementární pedagogika, která se zabývá rozvojem dovedností, jež jsou předpokladem pro hru na daný hudební nástroj většinou u začínajících předškolních žáků.

V rámci těchto přípravných aktivit může učitel využít improvizálních technik, ale také spoustu řízených aktivit. Většina těchto aktivit a her lze realizovat formou skupinové výuky. V oblasti hudebních her a aktivit se lze inspirovat publikacemi *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie* (Šimanovský, 2011) a *Hudební hry jinak* (Kopecký, Synek, Zouhar, 2014). Jako motivační činitel pro výuku hry na hudební nástroj může sloužit netradiční využití

klasických hudebních nástrojů, jako je klavír, flétna či bicí nebo může učitel využít vyrobené nástroje, které jsou zvukem podobné klasickým idiofonům a rozšiřují zvukové možnosti. Tyto specifické inspirační zdroje nabízí publikace *Hudební nástroje jinak* (Coufalová, Medek, Synek, 2013).

### **3.5 Hudební nástroje ve výuce a jejich metodiky**

V následující části se budeme věnovat vybraným hudebním nástrojům a jejím metodickým materiálům, jež se často využívají v běžných ZUŠ. Ač podle těchto metodických učebnic nelze s některými žáky se SVP pracovat, nalézají se přesto mezi nimi publikace, které svou obsahovou a vizuální strukturou jsou pro žáky s daným typem postižení velmi vhodné. Tento přehled je také důležitý pro základní orientaci v metodických postupech a materiálech pro představu možnosti modifikace těchto stávajících postupů. Vzhledem k tomu, že jsme v bakalářské práci zjistili, že nejvíce učitelů se adaptuje na metodiky intaktních s případnými změnami, je tento přehled důležitý také pro případnou úvahu jak tyto metodiky případně modifikovat (Štefková, 2013).

Dříve než začneme popisovat metodické zdroje, je důležité upozornit na kontrolu předpokladů pro hru na nástroj. Učitel může s žákem začít výuku počáteční, elementární hudební výchovy, která prohlubuje hudební dovednosti žáka se SVP. Žák zdokonaluje své rytmické schopnosti, smysl pro tonalitu (rozvoj sluchové percepce tónů daného nástroje) a dynamiku, motoriku při manipulaci s nástrojem a další dovednosti.

#### **3.5.1 Klavír**

Dnešní moderní metodické materiály pro hru na klavír jsou velice nápadité. Při počátcích samotné klavírní hry se dbá na základní návyky při hře na klavír. Ještě než se žák aktivně začne učit, je důležité, aby se s klavírem seznámil. Borisovna (2000) popisuje, jak je důležité dítěti popsat celý nástroj a odpovědět na všechny otázky. Při počátcích hry by měl žák vědět, jak má sedět, jak uvolnit ruku, jak by měl mít postavenou ruku a jaké by mělo být napětí v prstech. Těmito dovednostmi spolu s rytmickým cítěním a počátky čtení notového záznamu se zabývá elementární klavírní pedagogika. Žák se učí základům formou praktických cvičení, které jsou podávány hravou formou. Velice rozšířené je využití klavírní školy s názvem *Klavírní školička* (Janžurová, Borová 1992), která je určena dětem od čtyř do sedmi let. Základními metodickými postupy se může učitel inspirovat i při výuce začínajícího staršího žáka. Pro starší děti, které již mají zafixované základní prvky techniky hry na klavír,

existují od Janžurové a Borové ještě další čtyři díly tzv. *Nové klavírní školy* (tamtéž, 2001). Klavírní škola, která také v několika dílech metodicky popisuje hru na klavír od počátků, se nazývá (Emonts, 1992). Metodický materiál *Me and my piano* (Waterman, Harewood, 2008) vyšel ve dvou dílech s doprovodnými sešity obsahujícími doplňující skladby a technická cvičení. Waterman a Harewood využívají při výuce hudební abecedy spojení tónu s danou barvou, což dítěti pomůže se snadno a rychle orientovat na klaviatuře. Zcela nové a jiné postupy přináší materiál *Bastien piano basic* (Bastien, 1985). Tato škola nejprve zaměřuje pozornost na orientaci na klaviatuře, primárně na černých klávesách. Žák zkouší hru podle obrázku černých kláves již s prstokladem, který je vypsán ke každé černé klávese. Žák se od počátku neučí hře podle klasického notového záznamu. Hraje dle not, které nejsou usazeny v notové osnově, jejich výška je znázorněna pouze výškou vzhledem k předchozí notě, noty již mají rytmickou hodnotu a jsou rozděleny do taktů. Nad notami jsou vyobrazeny černé klávesy, po kterých má dítě danou píseň hrát a prstoklad. Bastien (1985) postupně přidává do hlaviček not jejich názvy. Tyto materiály s případnou vizuální úpravou by mohly být využity při metodické práci u žáků s lehkým mentálním postižením. Velice vhodným doplňujícím materiálem jsou pracovní sešity *Klavíhrátky* (Oplištilová, Hančilová, 2009). Publikace obsahují velice zábavné aktivity, jejichž cílem je propojit hudební teorii a praxi u klavíru. Pracovní sešity obsahují hudební úkoly k doplňování, spojování, vybarvování, atd. (Oplištilová, Hančilová, 2015). Počáteční metodické postupy u klavíru také popisuje metodický materiál *Klavírní prvouka- metodické poznámky* (Šimková, 2003).

### **3.5.2 Zobcová flétna**

Hra na zobcovou flétnu je považována za jednodušší vzhledem k náročnosti úkonů a koordinace pohybů. Ve všech metodických materiálech je opět zdůrazněna důležitost kvalitního začátku výuky, kdy učitel dbá na správné držení těla, nástroje a především správnou artikulaci tónu. Žák, který má narušenou komunikační schopnost v oblasti motorické realizace hlásek- zejména prealveolárních, má velký problém při nácviu artikulace. Učitel je tak odkázán na svou kreativitu a může tak různými hudebními aktivitami iniciovat u žáka správnost tónu. Známým metodickým materiálem pro hru na zobcovou flétnu je *Škola hry na zobcovou sopránovou flétnu* (Daniel, 1996). Tento materiál je vhodný, jako zásobník lidových písní a drobných skladeb, které lze efektivně využít ve výuce. Materiál, který může být atraktivnější svou nápaditostí pro žáky, se nazývá *Flautoškola* (Kvapil, Kvapilová, 2010). Žákům je v notovém materiálu postupně vysvětlována technika hry. Jednotlivé skladby jsou oživené přidáním doprovodnými party pro altovou či druhou

zobcovou sopránovou flétnu. Mezi zahraniční metodické materiály můžeme zařadit např. publikaci *Meine Lustige Blockflöte* (Voss, 1985).

### 3.5.3 Housle

Hra na housle není jednoduchým úkolem pro žáka s SPU. Existují však důkazy, že hra na housle u žáků s danými disabilitami je možná. Začátky hry jsou náročnější. Ve většině metodik se na počátku výuky hry zmiňuje postavení rukou, které má svá základní pravidla. Toto postavení však nelze určit zcela přesně vzhledem k fyziologickým odlišnostem horních končetin každého člověka. Velice náročnou dovedností, kterou se musí žák naučit, je intonační citění. Aby žák hrál dané tóny přesně a čistě, musí být vnímavý, musí se neustále kontrolovat a mít jistou představivost. Z českých metodických škol, které jsou využívány učiteli základních uměleckých škol, můžeme jmenovat publikaci Goly (1996) *Houslová škola pro začátečníky* existující ve 2 dílech. V metodice je věnováno více prostoru kvalitě hry na housle, než kvantitě. Noty jsou označeny prstokladem a strunou se jménem, znalost not tak ze začátku není potřeba. Tato metodika se jeví jako vhodná pro žáky s mentálním postižením, kteří potřebují při čtení not jistou podporu formou nápovědných obrázků či popisu. Noty se mohou také barevně označit, stejně jako příslušné struny. Tato houslová škola může být velmi motivační. Jednotlivá cvičení a skladbičky jsou určeny také pro druhý hlas, který hraje učitel jako doprovod. Další významnou houslovou školou je publikace Berana a Čermáka (2009) *Houslová příprava a škola pro začátečníky*. V této škole se žáka hned seznamuje rytmickými hodnotami not, později i pomlk. Nejprve žák brnká (hraje pizzicato) na struně E. Následně se učí hrát smyčcem na struně E. Žák brnká dle rytmických cvičení na prázdných strunách. Následně v další části se žáci učí durové, později i mollové prstoklady. Specifické postavení má *Houslová knížka pro radost aneb začínáme ve třetí poloze* (Bublová, 2011). Jak už prozrazuje název, žáci netradičně začínají hrát ve třetí poloze. I zde se žáci ze začátku učí vybrnkávat rytmické sestavy na prázdných strunách, v zápětí se ale učí noty, především noty prázdných strun. Posléze se již začínají učit tóny v třetí poloze. Významným hudebně pedagogickým konceptem je Suzuki metoda, která je primárně určena hře na housle. Žáci se ze začátku neučí vůbec noty, hrají jen dle poslechu, který mají žáci k dispozici (viz. kap. 2.2.1).

### 3.5.4 Kytara

Hra na kytaru se může vyučovat na úrovni osnov Školního vzdělávacího plánu ZUŠ, který vychází z RVP nebo se může vyučovat také dle možností a potřeb žáka v kroužku při škole či ve speciálním zařízení. Žáci se tak učí buď podle klasických metodik pro hru na klasickou kytaru, nebo se učí pouze doprovody písní dle akordických značek. Mezi některé metodiky pro hru na kytaru patří *Škola hry na kytaru pro začátečníky* (Jirmal, 2012) patřící mezi nejpoužívanější metodiky v České republice, *A modern Approach to Classical Guitar* (Duncan, 1996), *A New Tune a Day for Classical Guitar* (McCartney, 2006) a *Absolute Beginners- Classica Guitar* (Goodwin, 2003). Mezi modernější kytarové metodiky hojně využívané po celé Evropě patří *Kytarová první třída* a *Kytarová extra třída* (Stachak, 2013, 2014). Tato moderní učebnice umožňuje již od začátku, aby se učitel podílel na hře doprovázením žáka. Žák se od počátků také učí improvizacím technikám, rytmickým a harmonickým postupům.

### 3.5.5 Rytmické nástroje

Rytmické nástroje otvírají žákům mnoho možností, které se odrážejí od rozmanitosti těchto nástrojů. Žáci se mohou učit rytmizaci a celkovému rytmickému cítění hrou na idiofony, konkrétně na Orffovy nástroje. Zde je možno využít model Orffova Schulwerku. Hra na tyto nástroje se však oficiálně na ZUŠ nevyučuje. Tato výuka je možná v jiných institucích. Velice vhodná je tato výuka také pro osoby s mentálním postižením, Downovým syndromem nebo mentální retardací.

Žáci se mohou také učit hře na bicí nástroje. V tomto oboru existuje také řada metodických materiálů. Žáci se tak mohou vyučovat dle *Školy hry na bicí nástroje* (Veselý, 2001), *Bicí souprava, proč, jak a co cvičit* (Vajgl, 2010). Dalšími metodikami, o které se mohou učitelé opřít, jsou *Škola hry na perkuse* (Vacík, 2005), *Začínáme na bicí* (Kubánek, 2012) a *Škola hry na bicí nástroje* (Kubánek, 2012).

### 3.5.6 Elektronické nástroje

Dnešní moderní doba nabízí mnoho elektronických hudebních nástrojů, které hudebníkům umožňují rozšířit využití daného nástroje. „*Elektronické nástroje napodobují nástroje akustické, ale v této oblasti se zřejmě nabízí větší možnost adaptace, protože ovládání těchto nástrojů je zpravidla oddělené od vlastního zařízení produkující zvuk.*“

(Svatoš, Flek, 2008, s. 3) Nástroje nabízejí mnoho zvukových rejstříků, které umožňují rozvíjet kreativitu hudebníka. Elektronické nástroje jsou ideálními nástroji také pro žáky se SVP. Technika hry na elektronický hudební nástroj není v některých případech tak náročná. Nástroje nabízí těmto žákům také velkou zpětnou vazbu i po velmi slabém podnětu hráče - např. při úhozu na klávesu se spustí valčíkové metrum a základní akord nebo vlivem zesílení dochází ke zvukově silné zpětné vazbě.

„Ve světovém měřítku se vývojem originálních zařízení zabývá více skupin, s větším či menším úspěchem jsou vyvíjena prototypová zařízení. Z těchto zařízení lze jmenovat různé typy modifikovaných joysticků nebo pák, dechové kontroléry (zde je výjimka - dechové kontroléry jsou dostupné i v rámci sériové produkce, nicméně jsou používány jen k ovládní zvukových modalit, ne k vlastnímu spouštění), zařízení snímající tlak sevření rtů, headmouse - zařízení snímající pohyb optického terčiku upevněného na čele hudebníka a v neposlední řadě upravené klávesnice a pady. Všechna tato zařízení však existují jen v prototypu, a jejich vývoj byl často relativně nákladný.“ (tamtéž, 2008, s. 3).

Velice populární alternativou klavíru jsou klávesy. *„Digitální klavír či keyboard pokládá klavírista zatím pouze za doplněk nebo další obohacení zvukových možností a zejména různé zvukové kombinace mu mohou působit radost a obohacovat fantazii.“* (Vlasáková, 2003, s. 35). I když je upřednostňována hra na klavír, hra na klávesy přináší mnoho výhod pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Úhoz na klávesách je mnohem jednodušší než u klavíru. Klávesy také nabízí více zvukových rejstříků, které žáky mohou motivovat. Možnosti rozvoje klavírní techniky a způsobů tvoření tónu jsou sice v případě kláves utlumeny, na druhou stranu však hra rozvíjí hudební sluch, improvizaci a hudební fantazii (tamtéž, 2003).

Dalšími zajímavými elektronickými nástroji jsou elektronické bicí nástroje. Na trhu se nabízí buď elektronické sady bicí nebo jednotlivé bicí pady, sampling pady nebo perkusivní bicí moduly. Na některé je možné hrát paličkami, některé se mohou ovládat rukou. Tyto nástroje jsou využitelné zejména u osob s tělesným postižením, kdy např. při paréze horních končetin mohou i menší aktivitou ruky produkovat výrazný zvuk pomocí zesílení.



### **3.5.7 Přizpůsobení hudebního nástroje**

Některá specifika a limity žáků se SVP neumožňují realizaci plnohodnotné hry na hudební nástroj. Tato hra pak nemůže naplňovat potřeby žáka, který se nemá výkonově kam posunout. V těchto případech existuje možnost jisté úpravy podmínek a především hudebních nástrojů. Upravený nástroj rozšiřuje žákům možnosti hry a žáci se tak mohou cítit jako plnohodnotná součást společnosti hudebníků, jak v širším, tak užším slova smyslu (např. skupinová hra, kapely).

Specifickým způsobem rozšiřují možnosti hry na hudební nástroj nové elektronické nástroje (viz. výše), které převážně nemusí procházet úpravou.

V zahraničí mohou žáci využívat technických úprav klasických nástrojů nebo podmínek pro hru na daný nástroj. Nejrozsáhlejší limity pro hru na hudební nástroj můžeme sledovat u žáků s tělesným postižením. Situace v oblasti vzdělávání těchto žáků však omezena není, existují možnosti, které žákovi umožní se vzdělávat v této oblasti. První možností je přizpůsobení se repertoáru daného hudebního nástroje. Žáci tak mohou hrát například jednou rukou. Nezbytné jsou také menší modifikace a drobné změny v technice hry. Druhou možností je fyzická úprava hudebního nástroje pro žáka. Nejvýraznější úpravy probíhají u dechových nástrojů. Většinou jsou tyto hudební nástroje upraveny pro hru jednou rukou. Tyto úpravy nabízejí např. Zen-On, Aulos, Mollenhauer (viz přílohy č. 1, č. 2 a č. 3), Dolmetsch, a Maarten Visser. Žest'ové a bicí nástroje často vyžadují aktivní jemnou motorickou práci pouze jedné končetiny. Proto může mnoho hráčů s tělesným postižením hrát na nástroje jednou rukou nebo může jednoduše přejít na hru druhé méně zdatné ruky (Nabb, Balcetis, 2010).

### **3.6 Zpětná vazba ve vyučovacím procesu**

Zpětná vazba má ve vyučovacím procesu významné místo. Informuje žáka o jeho dosaženém výsledku, umožňuje kontrolu, zda žák splnil cíl. Činitelé vyučovacího procesu také mohou sledovat učební styl žáka a popřípadě se zamýšlet nad příčinami jeho neúspěchu (Vališová, Kasíková a kol., 2007). Mezi další funkce hodnocení patří nejen význam zpětné vazby pro žáka, ale také její význam pro učitele. Hodnocení by mělo žáky motivovat, daný typ hodnocení také slouží jako podklad pro vytváření záznamů o prospěchu žáka a umožňuje posuzovat připravenost pro jeho další vzdělávání (Kalhous, Obst a kol., 2009). Všechny funkce hodnocení jsou také důležité pro výuku hry na hudební nástroj u žáků se specifickými

vzdělávacími potřebami. Nejdůležitější funkce je motivační, kdy zpětná vazba motivuje žáka k další činnosti. Vzhledem k daným funkcím hodnocení můžeme uvést, že „*podstatou školního hodnocení je zjištění kompetencí – vědomostí, dovedností a postojů – žáka a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky.*“ (tamtéž, 2002).

Vališová, Kasíková a kol. (2007) uvádí, že hodnocení bezprostředně souvisí se vztahem učitele a žáka. Podle kvality vztahů se odvíjí to, jaký typ a metodu učitel využije. Skalková (2007) popisuje obecné klasifikační metody. Výsledky pedagogického hodnocení se tedy vyjadřují buď klasifikací- symbolické vyjádření, slovním hodnocením nebo spojením obou metod. Ač může být známka pro žáka i jeho rodiče jednodušší informací bez složitých popisů a vztahů, jeví se slovní hodnocení jako významnější pro vzdělávání žáků v oblasti hudební činnosti. Ve slovním hodnocení velice záleží na hodnotícím jazyce učitele. Slovní hodnocení je totiž citlivá záležitost a je třeba k ní taky tak přistupovat. Při hodnocení je zcela důležité používat tzv. popisující jazyk, který podrobně popisuje žakovu práci, nikoli žáka samotného. Při popisu osobnosti žáka se využívá tzv. posuzující popis, který svádí k připisování nálepek žákům (Vališová, Kasíková a kol., 2007). Žák, který má jakýkoli typ postižení, by pak mohl při posuzujícím hodnocení přisuzovat veškeré své snížené schopnosti handicapu a neměl by tak motivaci se v některých oblastech činnosti posouvat dál. Kalhous, Obst a kol. (2009) rozlišuje čtrnáct typů hodnocení. Jako nejvhodnější typ hodnocení ve výuce hry na hudební nástroj u žáků se SVP se jeví formativní hodnocení, jež umožňuje cílenou radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení výkonu. Dalším vhodným typem je tzv. diagnostické hodnocení, které se zaměřuje na zjištění učebních obtíží žáků a speciálních vzdělávacích potřeb. Tento typ hodnocení je nejvíce využíván v Základních uměleckých školách, kde učitel může sledovat na výkonu a chování žáka jistá specifika a v rámci hodnocení je pak citlivě sdělit rodičům. Posledním významným typem hodnocení je hodnocení průběhu, kdy učitel hodnotí činnost, která právě probíhá. Vzhledem k tomu, že ve výzkumu bakalářské práce většina učitelů zmiňovala, že se zaměřují hodně na proces výuky hry na hudební nástroj, pro žáka může mít tento typ zpětné vazby velký význam.

Významnou formou hodnocení je tzv. sebehodnocení. „Základem sebehodnotících aktivit je znalost norem a kritérií hodnocení, schopnost analyzovat učitelovo hodnocení, schopnost sebezpozorování a hlubší poznání vlastních možností.“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 247). Žák tak má příležitost poznávat svou osobnost, své schopnosti a dovednosti. Sebehodnocení je významné také u žáků s mentálním postižením. Žákovi umožní dojít

k sebeuvědomování, zvyšuje se jeho sebevědomí a samostatnost. U těchto žáků bude v procesu sebehodnocení nejspíš důležitá podpůrná role učitele.

Tato kapitola upozornila na všechny aspekty obsahu výuky hry na hudební nástroj a zároveň poskytla jejich přehled. Přináší zásadní informace týkající se průběhu výuky, metodických postupů vzhledem ke zvláštnostem žáků a další podstatné informace. Ve čtvrté kapitole se budeme podrobně zabývat hlavními determinujícími činiteli vyučovacího procesu. Popis osobnosti učitele a žáka umožní vnímat vyučovací proces jako multifaktoriální jev.

## 4 Učitel a žák jako významné determinanty vyučovacího procesu

Interakce vznikající mezi učitelem a žákem tvoří vyučovací proces. Oba jsou významnými činiteli vyučovacího procesu. Nemůžeme se zmiňovat o metodických postupech a obsahu výuky, aniž bychom nezmínily tyto další determinující prvky. Osobnost učitele a žáka výrazně ovlivňují celý vyučovací proces. Učitel svým přístupem ovlivňuje osobnost žáka a naopak žák svými reakcemi učitele a jeho prožívání. V této kapitole se proto budeme zabývat osobností učitele a žáka.

### 4.1 Osobnost učitele

Učitel a jeho osobnost je významnou proměnnou celého edukačního procesu. Učitele je ten, od kterého přichází výchovné a vzdělávací podněty a má možnost mnohými faktory ovlivnit celou výuku. V následující části se budeme zabývat kompetencemi učitele, který vyučuje žáka se SVP hře na hudební nástroj. Důležitost vymezení sahá až k faktu, že doposud nejsou určeny přesné kompetence pro tuto konkrétní pedagogickou činnost. V dalších částech se budeme zabývat důležitými vlastnostmi tohoto učitele, jeho možným pedagogickým přístupem a vztahem s žákem a rodičem.

#### 4.1.1 Kompetence učitele

Každý učitel je nositelem jistých kompetencí, které ho opravňují k jeho pedagogické profesi. Je to soubor mnohých aspektů, jež se výrazně podílejí na formování vyučovacího procesu. Kompetence učitele tak můžeme definovat jako „*soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129). Zdá se, že soubor všech prvků vytvářející kompetentního pedagoga je velice členitý. Přesto se někteří autoři snažili vymezit alespoň základní oblasti těchto kompetencí. V současnosti jsou obecně přijímány tyto kompetence: předmětové (oborově předmětové), didaktické a psychodidaktické, pedagogické (obecně pedagogické), diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní, a profesně a osobnostně kultivující (Walterová In Průcha, 2009). Níže se budeme krátce zabývat odbornými neboli předmětovými kompetencemi učitele, jež vyučuje hře na hudební nástroj žáky se SVP. Zde vzniká největší problém v oblasti vymezení kompetencí pro výuku hry na hudební nástroj žáků se SVP.

Každý učitel má přesně stanoveny kompetence, které jsou legislativně vymezeny. V zákoně 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů je uveden

seznam možných odborných kvalifikací příslušných danému oboru. Učitelé mohou učit žáky hře na hudební nástroj v základních uměleckých školách, v domech dětí a mládeže, v kroužcích při školách běžných a speciálních nebo při institucích poskytujících sociální služby osobám s postižením, v institucích zaměřených konkrétně na hudební vzdělávání osob s postižením. Žádný legislativní dokument však neurčuje těmto učitelům, jaké minimální vzdělání je pro tak specifickou odbornou činnost nutné. V bakalářské práci se zabýváme kritérii pro vzdělání učitelů, kteří učí žáky se SVP. Po několika rozhovorech s učiteli jsme došli k závěru, že pro učitele je důležité jak hudební, tak speciálněpedagogické vzdělání. Učitelé by měli ovládat hudební nástroj, na který žáka učí, zároveň však by měli vědět, jak reagovat na projevy chování žáka se SVP a jak porozumět jeho potřebám (Šteffková, 2013).

#### **4.1.2 Vlastnosti učitele a jejich typologie**

V následujících odstavcích se pokusíme popsat, jaké vlastnosti by měl mít učitel obecně a jako vlastnosti by měl mít především učitel, jež učí žáka se SVP. Daná typologie učitele pak svou kategorizací daných osobnostních vlastností učitele dokreslí celé pojetí o této části. Zabývání se těmito aspekty je velice důležité vzhledem k celistvému pohledu na proces vyučování. Vyučovací proces výrazně neovlivňuje pouze subjekt vyučování a jeho specifické potřeby, tedy žák se SVP, ale také učitel a jeho celá osobnost, především však jeho vlastnosti.

Zjišťování vlastností učitele a provádění obecných závěrů není lehkým úkolem. Musíme počítat s individuálními vlastnostmi učitele a žáka, s nimiž vstupují do vyučovacího procesu. Proto si nemůžeme být nikdy jisti, že zobecněné závěry o tom co přináší úspěch, budou platit ve všech případech (Fontana, 2010). Z mnoha výzkumů vyplývá, že postoj žáků k učiteli a k učení a výsledky pedagogického působení závisí především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým. Až na dalším místě se nalézají učitelovy dovednosti a jeho odbornost (Čáp, Mareš, 2007). Již Ryans (1960) vytvořil v USA Posuzovací stupnici vlastností učitele (Teacher Characteristics Rating Scale), kde uvedl, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený (Fontana, 2010).

Grecmanová, Holušová, Urbanovská (1999) rozděluje osobní vlastnosti učitele do následujících skupin:

- vlastnosti charakteru a vůle – zde patří např. čestnost, statečnost, upřímnost, zásadovost, spravedlnost, rozhodnost, vytrvalost, cílevědomost, samostatnost,

- pracovní vlastnosti – příkladem je vztah a láska k pedagogické práci a dětem, svědomitost a důslednost,
- intelektuální vlastnosti – např. konkrétnost, logičnost, tvořivé myšlení,
- citově temperamentní vlastnosti – můžeme zařadit sebeovládání, trpělivost, optimismus,
- společensko – charakterové vlastnosti – laskavost, srdečnost, vlídnost, porozumění, uznalost, slušnost, ohleduplnost, uctivost.

Pařízek (In. Grecmanová, Holušová, Urbanovská 1999) poukazuje na to, že příprava učitelů je nad průměrem ostatních profesí a blíží se náročnosti odborné praxi lékařů. Za velice významnou vlastnost považuje sociální zralost a potřebu a schopnost mezilidských vztahů. V rámci dalšího dělení osobních vlastností učitele zmiňuje Grecmanová, Holušová, Urbanovská (1999) také schopnost vcítit se do psychiky jiného. Empatii považujeme za jednu ze stěžejní vlastnosti učitele, jež se věnuje výuce žáka se SVP.

Charakteristické vlastnosti typické pro daný typ chování lze sledovat v rámci výchovně- vzdělávacích stylů učitele. Autoři tak nabízejí několik typologií učitelů. *„Mezi typické aspekty dosud existujících typologií patří výchovný styl, vztah k žákům, způsob prezentace učiva, postoj k účinnosti výchovy, osobnostní kvality, způsob práce učitele.“* (Vašutová, 2004, s. 84). Prokop (2002) vytváří dvě schémata, dva typy učitelů: učitel – tradicionalista a učitel – chameleon. Učitel – tradicionalista se obtížně adaptuje, staví se odmítavě ke změnám, má negativní postoj k reformě. Lpí na tradičním pojetí vyučování. Učitel – chameleon má ambivalentní postoje ke školské reformě. Uvědomuje si potřebu změn, ale je zdrženlivý k reformním návrhům (tamtéž, 2002). Další z novodobých typologií nabízí Beňo (In Vašutová, 2004). Dělí učitele na plačky, ignoranty, fanatiky, nenapravitelné idealisty, tandemisty, aristokraty, podnikatele a zběhy. Vzhledem k tématu této práce se pro učitele, jež se věnují po hudební stránce žákům se SVP, jeví jako nejpříznačnější typ fanatický, nenapravitelný idealista. *„Jsou zamilovaní do dětí, do pedagogické práce anebo do vlastního oboru. Příčí se jim nahlas hovořit o špatných platových podmínkách učitelů. Jsou zhnusení existujícím stavem, ale vadí jim i jeho neustálé neplodné přetřásání a kritizování. V hodnocení procesu vyučování a výchovy, včetně jejich podmínek, bývají celkem odtrženi od reality. Pedagogickým pohledem pronikají hluboko do duše žáka, ale nedohlédnou na cesty a východiska školství ze špatné situace...Můžeme je pokládat za jednu z hlavních opor školství.“* Beňo (In Vašutová, 2004, s. 86).

### 4.1.3 Pedagogické přístupy

Každý učitel, ať už naplňuje všechny body kompetentnosti vůči svému povolání, má svůj specifický přístup k výchově a vzdělávání žáků. Jeho osobnost jako jedinečná struktura tak utváří jedinečný přístup a postup při vzdělávání. U žáků se SVP jsou tyto přístupy více než důležité. Každý žák potřebuje specifický přístup, který bude maximálně naplňovat jeho potřeby.

Základním východiskem se nám mohou stát styly výchovy, jež regulují propojení vnějších přání, rad, pokynů a vnitřních potřeb, zájmů vychovávaného. Pro **autoritářský styl** je typický snížený ohled na vnitřní podmínky vychovávaného. Tento styl může vést až k chápání výchovy spíše jako manipulaci s vychovávaným. Vychovatel je přesvědčen, že ví sám nejlépe, co je pro dítě a jeho rozvoj nejlepší. Důsledky této výchovy se projevují nesamostatností vychovávaného nebo narůstajícím vnitřním odporem k vnějšímu vedení. **Styl liberální** naopak přeceňuje sebevýchovné aktivity či přesvědčení, že výchovou můžeme věci jen pokazit. Dítě dělá, co uzná za vhodné. Důsledkem této výchovy může být sobectví a egocentrismus vychovávaného. Jako nejideálnější výchovný styl se jeví **styl demokratický**. Je založen na vzájemném chápání a respektování, spolupráci a dohodě. Základním prostředkem demokratického výchovného stylu je výchova vlastním příkladem a organizování spolupráce, využívání iniciativy vychovávaného a podpora jeho samostatnosti (Dvořáková, Kolář, Tvrzová, Váňová, 2015). Výchovný a vzdělávací přístup učitele k žákům se SVP může být ovlivněn mnohými náročnými situacemi vycházejícími z neznalosti učitele hudby nebo také z daného chování žáka se SVP, často tak může docházet k mylným krokům. Učitelé mohou uplatňovat u žáků, jež budou ve vyučování vykazovat abnormální znaky chování, autoritářský styl. Příkladem může být žák s poruchou autistického spektra, který provádí automatismy nebo žák s mentální retardací, jež budí u učitele pocit, že není schopen se rozhodnout o jakékoli formě hudební činnosti. Liberální styl mohou učitelé uplatňovat také u žáků s mentální retardací či omezením hybnosti z důvodu pocíťování lítosti. Stejně tak mohou učitelé „liberálně“ reagovat na specifické projevy žáka s poruchami autistického spektra či jiným postižením. I v těchto případech se jako nejideálnější jeví demokratický přístup, který dává žákům prostor pro projevování sebe sama. Učitel tak reguluje svůj vliv na žáka, vymezuje si přesné hranice, zároveň nechává prostor pro vymezení hranic žákům. Respektuje chování a další znaky projevů žáků a hledá cestu, která povede k radosti, zlepšení výkonu, spolupráci.

Jak jsme již uvedli výše, vyhraněné působení liberálního či autoritativního typu může mít při výchově žáků se SVP negativní důsledky. Učitelé se mohou také inspirovat některými alternativními pedagogickými proudy, jako je např. Waldorfská pedagogika či pedagogický koncept Marie Montessori a další. V následné části uvedeme několik společných rysů zásadní povahy, jež mají tyto alternativní pedagogické směry společné. Zásadní rysem je změna základního přístupu osobnosti vychovávaného jedince vzhledem k jeho psychofyziologickému vývoji a také změna vztahu učitele a žáka. „ *Jejich vzájemná interakce je v těchto školách budována na základě vzájemné úcty, tolerance, respektování, vlastní osobitosti, pochopení, důvěry, spolupráce a společného rozhodování.* “ (Grecmanová, 1998, s. 147). Učitel s žákem jsou rovnocenní partneři, kteří společně rozhodují o obsahu, metodách a formách vyučování. Učitel má tedy roli rádce, partnera, pomocníka, který se zároveň nechává inspirovat žáky. Učitel si s žákem buduje vztah, jež je založen na důvěře a spolupráci. Učitel v rámci pedagogické práce vychází z hlubokých znalostí vývojových zákonitostí člověka, samotných žáků, z jejich potřeb a dosavadních zkušeností. Snaží se o individuální přístup vzhledem ke schopnostem žáka, podporuje jejich zájmy. Výchovné principy jsou organizovány tak, aby zajistily všem dětem pocit úspěšnosti. Žáci se učí pracovat s chybou, což je přirozená součást učení (tamtéž, 1998).

Inspiračním zdrojem pro učitele, který učí žáky se SVP, je koncept Respektovat a být respektován. Tento přístup vyzdvihuje důležitost partnerského a rovnocenného vztahu mezi dítětem a dospělým, zároveň však popisuje důležitost stanovování hranic v tomto vztahu. Právě správný způsob stanovování chování a hranic může učinit vztah mezi dospělým a dítětem respektující. Důležitý je proto způsob komunikace, tedy jaké formulace a jaká slova učitel používá (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2012).

#### **4.1.4 Interakce učitele s žáky a rodiči**

Pro vyučovací proces je velice důležité vytvoření určitého kvalitního vztahu mezi učitelem a žákem, ale také mezi učitelem a rodičem žáka. Kvalita a trvání vztahu je pro výuku více než důležitá. Žáci potřebují učiteli důvěřovat, měli by se cítit dobře v přítomnosti učitele a měli by mít rádi jeho osobnost.

Vztah učitele a žáka je jedním z nejdůležitějších podmínek efektivního vzdělávání. Při výuce žáků se SVP se osvědčuje tzv. partnerský přístup. Žáci většinou jsou velice motivováni pro hru na hudební nástroj, vztah s učitelem je pro ně velice důležitý. Žáci bývají většinou velice citliví, mají přirozenou potřebu zažít úspěch. Naplňování potřeby úspěchu je u těchto



žáků někdy problematické. Proto jsou žáci velice vděční za to, že se mohou aktivně podílet na běžné aktivitě a okamžitě vnímat všemi smysly svůj výkon. Jedině učitel, který bude mít vytvořený zdravý partnerský vztah s žákem, má šanci uspět. Dokáže žáka často chválit, tím ho motivovat, ale zároveň nemá strach z vymezení pravidel či požadavků. Když žák a učitel k sobě chovají vzájemnou úctu, jejich vztah může vyučovacímu procesu jediné prospět.

Spolupráce mezi rodiči a učiteli je velice důležitá. Rodiče by měli fungovat jako partneři školy či konkrétně učitele. „Škola musí respektovat, že jejím klientem je rodič, a pokud chce svou úlohu realizovat co nejkvalitněji, nabízí mu různé platformy spolupráce a partnerství.“ (Čapek, 2013, s. 15). Tato spolupráce velice napomáhá k flexibilnímu přístupu učitele. Rodič může učiteli sdělit, mnoho aktuálních informací o zdravotním či psychickém stavu žáka, můžou si sdělovat své výchovné zkušenosti, které nabyli při interakci s žákem. Důvodů proč by měl učitel spolupracovat s rodiči je více. Wolfendaleová (In Čapek, 2013) uvádí čtyři argumenty pro zapojení rodičů do vzdělávání svých dětí. Prvním z nich je **právo rodičů** na účastnění se různých aktivit ve škole. Nesou totiž zásadní odpovědnost za rozvoj žáka. Mají také právo na veškeré informace o jejich dítěti. Mohou rozhodnout o vhodnosti typu vzdělávání jejich dítěte. Dalším důležitým bodem je **rovnost** rodiče a partnerské školy. Rodič by měl mít rovnocenný vztah s učitelem, každá strana přináší sice odlišnou, ale stejně hodnotnou zkušenost. **Reciprocita** zajišťuje prospěch obou stran z jejich vzájemného vztahu. Učitel i rodiče by tak měli mít z jejich vzájemné interakce jediné prospěch. Z toho vyplývá i poslední zásada, kterou je **posilování**. Rodiče by měli mít pocit, že i oni kromě svých dětí těží jistý prospěch vyplývající z procesu vzdělávání.

## 4.2 Osobnost žáka

V diplomové práci operujeme s pojmem žák se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Označení vychází ze školské legislativy, vyhlášky 147/2011 Sb. *O vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* a školského zákona 561/2004 Sb. „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.*“ (zákon 561/2004 Sb., s. 10267). Oba školské dokumenty operují s pojmy, jež se váží ke vzdělávání dětí, žáků a studentů s postižením a vymezují podmínky pro jejich vzdělávání. Toto označení užíváme v souladu se školskou legislativou vzhledem k pedagogickému charakteru diplomové práce.

Na žáky s postižením však můžeme nahlížet komplexněji a vycházet tak z modelů, jako je např. model funkční schopnosti a disability. Mezinárodní klasifikace (dále jen MKF) operuje s termínem disability, kterou definuje jako „*snížení funkčních schopností na úrovni těla, jedince nebo společnosti, která vzniká, když se občan se svým zdravotním stavem (zdravotní kondicí) setkává s bariérami prostředí.*“ (MKF, 2008 s. 9). MKF nenabízí klasifikaci jednotlivých disability, ale nabízí mnohem komplexnější data. Model funkční schopnosti znázorňuje jedince na základě interakcí komplexu jevů. Kromě zdravotního problému určují stupeň participace jedince na aktivitách tak spolupůsobící faktory prostředí a osobní faktory. Tento ucelený pohled MKF se pak může využívat jako klinický nástroj k potřebám hodnocení, k pracovnímu hodnocení, v rehabilitaci při hodnocení funkčních schopností, kapacity i výkonu jedince atd. Poskytuje možnost popisu situací z pohledu funkčních schopností člověka a jejich omezení, slouží tak jako rámec pro organizování těchto informací (MKF, 2008). Důležitost této terminologie se odvíjí od níže uvedeného třídění daných disability nebo speciálních vzdělávacích potřeb, které mohou být vnímány v plném kontextu pouze s dalšími faktory – determinanty vyučovacího procesu.

#### **4.2.1 Specifika žáka z hlediska vyučovacího procesu**

V následujících podkapitolách popíšeme specifika žáků se SVP v kontextu celého vyučovacího procesu, s kterými se nejčastěji učitel hry na hudební nástroj setkává. Zvolili jsme hlavně takové oblasti problémů, s kterými operujeme v praktické části. Níže neuvádíme kategorie s názvy diagnóz základních postižení. Zabýváme se oblastmi specifických problémů, které se nejvíce mohou u žáků ve výuce projevit a vytvořit tak omezení v komunikaci, hře na nástroj nebo celkově v chování ve vyučovacím procesu a následném utváření vztahu s učitelem. Tento typ rozdělení zdůrazňuje specifické projevy žáků se SVP, které bývají pro učitele prvními viditelnými zřetelnými aspekty při počátku, ale také později v průběhu výuky. Učitel tak sice může pracovat s žákem vzhledem k jeho diagnóze nacházející se ve zprávě lékaře, ale především pracuje s žákem a jeho specifickými individuálními projevy v chování. Cílem tak není vytvoření nových kategorií nebo stanovení pevných dogmat pro posouzení daných specifík, ale popsání těch nejvýraznějších problémů u žáků, které mohou výuku výrazně ovlivnit. Důležité je také doplnit, že kategorie daných specifík nejsou přesně vyhraněny, mohou se tak u žáka projevit daná specifika více kategorií.

#### 4.2.1.1. Problémy vycházející ze specifík v oblasti kognitivních funkcí

Učitelé se často mohou setkat s žákem, u kterého mohou pozorovat jistá specifika v oblasti myšlení, pozornosti a paměti, inteligence. V souvislosti s těmito specifiky může mít žák také problém se smyslovou percepcí, emocionalitou, ale také v oblasti motorických funkcí. Vše se odvíjí od míry poškození centrální nervové soustavy (CNS) a dalších funkcí. Výrazná kognitivní specifika se projevují především u žáků s diagnózou mentální retardace (dále MR), ale také u Downova syndromu či některých poruch autistického spektra, kdy je MR jedním z hlavních symptomů. U žáka s mentální retardací je stupeň rozumových schopností trvale snížen, jeho kognitivní, motorické i řečové funkce se pak vyznačují jistými specifiky. Mentální retardaci můžeme tedy definovat jako „*vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.*“ (Valetna, Müller, 2013, s. 12). WHO klasifikuje mentální retardaci podle výšky IQ na jednotlivé stupně. Tyto stupně vymezuje MKN-10 (2008, s. 242-243) v sekci **F70- F79** takto:

- F70- lehká mentální retardace,
- F71- střední mentální retardace,
- F72- těžká mentální retardace,
- F73- hluboká mentální retardace,
- F78- jiná mentální retardace a
- F79 neurčená mentální retardace

Převážná většina osob s MR má lehký stupeň (80- 85%). Žák s lehkou MR je nezávislý v osobní péči, největší potíže mívá při teoretické práci ve škole (Švarcová, 2011). Nejvhodnějším řešením je zaměření edukace na rozvoj jeho schopností a kompenzaci nedostatků (Vančová, 2005). „*Proces edukace těchto žáků může být také komplikován tím, že se u nich v emocionální oblasti projevuje značná citová nezralost a neadekvátnost citů vzhledem k podnětům, nízká sebekontrola a výrazná sugestibilita.*“ (Bendová, Zíkl, 2011, s. 12). Většině žáků s lehkou MR vyhovuje praktická činnost než užívání teoretických schopností. V sociálním kontextu, kdy není kladen takový důraz na teoretické znalosti, nemusí lehký stupeň MR působit větší problémy. Pro žáky s lehkou MR je vyučování hry na hudební nástroj velice významnou praktickou dovedností, která se u nich může stále rozvíjet a prohlubovat do vyšších kvalit a praktického užití.

Osoby se středně těžkou mentální retardací mají většinou problémy v expresi i recepci řeči. Vývoj řeči bývá značně opožděn. Soběstačnost a zručnost je u těchto žáků omezena. Osoby se střední MR dokáží vykonávat úkoly, které jsou pečlivě strukturovány a jestliže je zajištěn odborný dohled. U těchto žáků bývá také velký rozdíl v povaze schopností. Někteří dosahují lepších výsledků v oblasti senzorio – motorické, jiní zase v oblasti sociální interakce a komunikace (Švarcová, 2011).

U osob s těžkou mentální retardací nastávají problémy v oblasti komunikace. Klenková (2004) uvádí, že se řeč u těchto dětí buď vůbec nevytvoří, nebo zůstává na stupni základních elementů projevové složky řeči. Objevují se echolalické (opakovací) senzorio, napodobivé, senzomotorické reflexy. *„I když možnosti výchovy a vzdělávání těchto osob jsou značně omezené, zkušenosti ukazují, že včasná systematická a dostatečně kvalifikovaná rehabilitační, výchovná a vzdělávací péče může významně přispět k rozvoji jejich motoriky, rozumových schopností, komunikačních dovedností, jejich samostatnosti a celkovému zlepšení kvality jejich života.“* (Švarcová, 2011, s. 40). Již u osob s těžkou MR se aktivní hudební činnost a vyučovací proces výrazně překrývá s muzikoterapeutickým záměrem. U osob s hlubokou MR tak bývá často využívána receptivní muzikoterapie.

<b>Kognitivní a jiné funkce</b>	<b>Specifika funkce u žáka s MR</b>	<b>Specifika funkce vzhledem k hudební činnosti</b>
<b>Myšlení</b>	Typická je řilišná konkrétnost, chybovost v analýze a syntéze, neschopnost vyšší abstrakce a zobecňování. Spojeno s nedostatečným rozvojem řeči (Valenta, Müller, 2013)	V uměleckém myšlení v souvislosti s hudební aktivitou (hrou na hudební nástroj) se uplatňuje názornost, smyslovost a konkrétnost. U žáků se MR se tak nemusí zásadně projevovat specifika v oblasti myšlení (viz kap. č. 2.2.3)
<b>Pozornost</b>	Nízký rozsah sledovaného pole, nestálost a snadná unavitelnost, snížená schopnost rozdělit pozornost na více činností. Nižší míra záměrné pozornosti (Valenta, Müller, 2013) Problémy s pozorností se projevují i v případě, kdy jsou činnosti zafixovány a automatizovány (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012)	I přes nižší míru záměrné pozornosti se někteří učitelé podivují, že se žák s MR dokáže soustředit celou vyučovací hodinu
<b>Paměťové procesy</b>	Osvojování probíhá velmi pomalu, pro osvojení poznatků je zapotřebí mnohačetné opakování. Osvojené poznatky a dovednosti velice rychle žáci s MR zapomínají. Při zapamatování žák nedokáže oddělit podstatné od náhodných vedlejších asociací. Žák s MR si lépe pamatuje vnější znaky předmětů, než vnitřní logické souvislosti (Švarcová- Slabinová, 2011)	Spojení emocí s hudbou pozitivně ovlivňuje paměť u osob s mentálním postižením (Viz kap. č. 2.2.1)
<b>Vnímání</b>	Typická je inaktivita vnímání, zpomalenost tempa vnímání, zúžení rozsahu vnímání. Je omezená schopnost globálního vnímání, žák s MR má problém při pochopení perspektivy, dochází k překrývání kontur (rozlišování polostínů), problém v oblasti diferenciacie detailů a celků, porušena diskriminace figury a pozadí a vnímání času a prostoru (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012)	Specifika vnímání popisuje odborná literatura např. z hlediska preferencí zvukových a hudebních vjemů (Kantor et al., 2014).
<b>Motorika</b>	Míra poruchy motoriky se odvíjí od stupně MR. Žáci s lehkou MR se tak mohou potýkat s opožděním motorického vývoje, žáci s hlubokou MR mají velké omezení v pohybu a většinou jsou imobilní. V oblasti jemné motoriky se mohou projevovat problémy s obratností při jemných pracích, např. kreslení a psaní. U žáků s lehkou MR lze vhodným cvikem a výchovným vedením tyto nedostatky postupně zlepšovat. Během dospívání a dospělosti mohou tyto motorické funkce dosáhnout i normy (Valenta a kol., 2012)	Učitelé se ve výuce žáků s MR často potýkají s motorickými problémy, které však nemají zásadní vliv na možnost hry na hudební nástroj. Někteří žáci se dokonce v této oblasti zlepšují. Hra na hudební nástroj nabízí velice zajímavou možnost pro práci s motorikou žáků s MR.

Tabulka č. 1: Kognitivní a jiné funkce u osob s MR

Možnosti a potřeby žáků s mentálním postižením se liší od stupně MR. Rozhodujícím měřítkem je zde úroveň IQ. Jisté možnosti a formy výuky hry na hudební nástroj lze využít u žáků se všemi stupni MR.

#### 4.2.1.2. Problémy v oblasti hybnosti

Mezi další výrazná specifika, která může učitel sledovat u žáka, patří omezení hybnosti žáka. Tyto problémy mají především žáci s tělesným postižením (dále TP), žáci trpící daným onemocněním a žáci se zdravotním oslabením. Následně si představíme velice stručně několik projevů při poruchách mobility, tedy hrubé i jemné motoriky žáka.

Porucha hybnosti	Specifikace
<b>Spastická DMO</b>	Postihuje asi 70-80% takto nemocných dětí. Svaly žáků jsou v postižených partiích (dolní končetiny, jednostranné postižení horní a dolní končetiny, horní i dolní končetiny) ztuhlé a trvale stažené (spastické). Spasticita se viditelně projevuje např. při postižení obou dolních končetin vtáčením dovnitř, pokud žák chodí, jeho chůze je nemotorná, končetiny jsou toporné a kolena se dotýkají. Typickým projevem může být také třes (Čadilová a kol., 2012)
<b>Dyskineticko – dystonická forma DMO</b>	Postihuje asi 10- 20% nemocných, je základním problémem neschopnost řídit a provádět mimovolní pohyby, koordinovat pohyby a udržet vzpřímené postavení těla (Vágnerová, 2014). Projevuje se mimovolními a pomalými, krotivými a záškubovitými pohyby. V zátěži a napětí bývají nejsilnější. (Čadilová a kol., 2012)
<b>Cerebrální forma DMO</b>	Postihuje asi 7-15% případů DMO. Žáci mají narušenou koordinaci pohybů končetin, dysmetrii a intenzívní tremor (třes). Mnohé děti mají k této formě přidruženou také těžkou MR (Kraus, 2005)

Tabulka č. 2: Typy DMO u osob s poruchou hybnosti

Poruchu hybnosti způsobuje také postupné ochabování kosterního svalstva. Jedná se o progresivní svalovou dystrofii (myopatii), pro kterou je charakteristické snížení svalové síly spojené s kolísáním velikosti svalových vláken přeměňující se postupně na vazivovou a tukovou tkáň. Nejprve dochází k problémům v oblasti dolních končetin, pak pánevního svalstva, horních končetin, krku a nakonec dýchacích svalů (Čadilová, 2012).

Při hře na hudební nástroj nebývá důležitý jen celkový postoj, ale především motorika horních končetin. Nejvíce tedy bude prioritní o co největší možnosti rozvoje jemné motoriky žáka. Žáci s TP mají nejčastěji v oblasti jemné motoriky problém s úchopem spacích potřeb, kreslicích potřeb a předmětů. Činnost horních končetin je tedy důležité podporovat řadou cvičení při různých výtvarných aktivitách, hrách a jiných motivujících činnostech (tamtéž, 2012).

### 4.2.1.3. Problémy v oblasti komunikace a v sociálních vztazích

Problémy v komunikaci mohou mít žáci s narušením komunikační schopnosti, ale také žáci s poruchou autistického spektra. U každého žáka se specifika komunikace projevují zcela jinak a jsou zapříčiněny zcela jinými faktory. Vzhledem k výzkumu se budeme zabývat pouze projevy poruch autistického spektra.

Oblast postižení	Projevy
<b>Sociální interakce</b>	Specifické myšlení a vnímání, které se projevuje doslovným chápáním příkazů a nízkou mírou empatie, se promítají do mezilidských vztahů nepochopením daných situací (Thorová, 2006). Vágnerová (2004) uvádí, že osoby s PAS nemají zájem o sociální kontakt, je pro ně nepříjemný, někdy až ohrožující. V oblasti sociální interakce mohou nastat u žáků s PAS dva typy reakcí nebo chování – hypergeneralizace a hyperselektivita. Žák tak může v případě hypergeneralizace určitý typ chování opakovat stále a dlouhodobě bez ohledu na situaci. Naopak může v případě hyperselektivity daná reakce v sociálním kontaktu chybět. Chování jako reakce na sociální kontakt se tak objevuje minimálně (Jelínková, 2004). Navázání sociálního kontaktu je pro žáky s PAS také velice náročné. I přesto se může objevit u žáka s PAS desinhibované nepřiměřené extrovertní chování bez přiměřeného odstupu. Tento projev je jedním ze základních typů sociálního chování vyskytující se u PAS, jež nabízí další pohled na dělení typů sociálního chování osob s PAS. Mezi další typy tohoto dělení patří osamělý typ vyhýbající se kontaktu, pasivní typ se sociálně inhibovaným chováním, kde chybí rozvíjení interakce a formální typ chápající pravidla sociální interakce příliš rigidně s omezenou schopností etatizace.
<b>Komunikace</b>	Řeč, jako oblast komunikace, je u osob s PAS kvalitativně i kvantitativně postižena. Richman (2006) uvádí všechna specifika komunikace, která se mohou projevit u osoby s PAS. Mezi tato specifika patří echolálie, monotónní řeč bez intonace, nedostatky v napodobování, spontánnosti a variacích v použití jazyka, nesprávné používání zájmen, rozdíl v receptivním a expresivním jazyce, neschopnost chápání abstraktních pojmů jako např. nebezpečí. Vývoj komunikace osoby s PAS je protkán s vývojem sociálním. Někteří jedinci tak mohou mít dobrý slovník i porozumění, ale přesto nebudou mluvit, nebudou mít zájem se zapojovat do komunikace. „ <i>Mají problémy porozumět významu neverbální komunikace, nejsou obratné v konverzaci, mají tendenci mluvit zabíhavě, monotematicky a neumí přizpůsobit formu komunikace sociálnímu kontextu. Často užívají zaběhlé fráze, mluví spisovně a formálně a okolí je tak často, již jen kvůli verbálnímu projevu, vyhodnocuje jako zvláštní.</i> “ (Čadilová, Thorová, Žampachová a kol., 2012, s. 32). Osoby s PAS mohou mít také problém s expresivní i receptivní stránkou řeči.
<b>Imaginace</b>	Narušení imaginace žáka s PAS má na mentální vývoj negativní vliv v mnoha směrech. U dítěte se nerozvíjí hra, upřednostňuje tak činnosti a aktivity, které obvykle preferují mladší děti. Vyhledávají předvídatelnost a upínají se na jednoduché stereotypní činnosti. Někteří se věnují nefunkčnímu, manipulativnímu zacházení s předměty (bouchání, roztáčení, houpání, a další), někteří provádí stereotypní činnost se vztahovými prvky projevující se seskupováním, tříděním či řazením předmětu podle určitého klíče. Také pohybové stereotypy se objevují v chování žáka s PAS, které žáci využívají ke zrakové autostimulaci (např. prohlížení prstů), k vestibulokochleární stimulaci (př. záklony, kývání, točení) nebo dotekové autostimulaci (např. bouchání se do hlavy). V oblasti zájmu se projevuje také jistá stereotypie, zaujetí, lpění a opakování. V oblasti nespecifických symptomů se může u žáka s PAS projevit narušená motorická koordinace, hypersenzitivita projevující se zvýšenou citlivostí na některé zvuky, barvy, dotyky (Thorová, 2006).

Tabulka č. 3: triáda u osob s PAS

Poruchy autistického spektra (dále jen PAS) řadíme mezi pervazivní vývojové poruchy – nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje. „*Poruchy autistického spektra jsou velmi různorodou skupinou poruch, které se liší v míře a frekvenci symptomaticky.*“ (Čadilová, Thorová, Žampachová a kol. 2012, s. 6). Mezi PAS řadíme dle MKN- 10 (2008) dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jinou dětskou dezintegrační poruchu, hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy a pervazivní vývojovou poruchu NS. Tyto poruchy již nejsou v dnešní době žádnou vzácností, v populaci dosahují hodnoty 0,9 % (Čadilová, Thorová, Žampachová a kol. 2012).

Nejvýraznější problémy nastávají u osob s PAS v oblasti **sociální interakce** a sociálního chování, **kommunikace** a **imaginace**, zájmech a hře. Tyto symptomy můžeme považovat za základní triádu problémových oblastí (Thorová, 2006). „*Narušené sociální dovednosti patří k jádrovým obtížím lidí s poruchou autistického spektra (PAS), do větší či menší míry je kvalita mezilidského kontaktu a úroveň sociálních a emočních dovedností u lidí s PAS narušena vždy.*“ (Čadilová, Thorová, Žampachová a kol., 2012, s. 16).

Touto poslední kapitolou teoretické části se uzavírá kruh tříbení informací do souvislostí. Posledním dílem do této mozaikové sestavy speciálně pedagogických, pedagogických a hudebních poznatků jsou určující činitelé celého vyučovacího procesu. Osobnost učitele a žáka jsou nejdůležitější prvky celého procesu. Proto byla velká pozornost věnována kompetencím učitele, typologií učitele, jeho pedagogickému přístupu a hlavně vztahu s žákem a rodiči. U žáka jsme měli možnost popsat daná specifika, která se projevují u konkrétních disabilit.



## **5 Praktická část**

V bakalářské práci jsme se zaměřili na zmapování problematiky výuky hry na hudební nástroj u žáků se SVP. Nyní se zaměříme na výuku jako celek a budeme se zabývat touto problematikou více komplexně. Tyto poznatky nám mohou usnadnit vnímat problematiku výuky hry na hudební nástroj u osob se specifickými vzdělávacími potřebami uceleně, tedy nejen z pohledu metodických postupů, ale také ostatních determinujících činitelů. Zajímavým a stěžejním bodem výzkumu je pak použití zpracovaných dat z Německa, která můžeme srovnat s daty získanými v České republice.

Praktická část diplomové práce nabízí aktuální pohled do oblasti vzdělávání ve hře na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Nejprve vymezíme záměr, cíle a otázky výzkumu. V části věnované metodologii popíšeme použití metody sběru a analýzy dat, následně provedeme charakteristiku výzkumného vzorku. Po analýze a následné interpretaci dat proběhne v závěru diskuze a možné doporučení pro praxi.

### **5.1 Současný stav v oblasti vzdělávání osob se specifickými vzdělávacími potřebami ve hře na hudební nástroj v České republice a Německu**

Při popisu současné situace již vycházíme ze závěrů bakalářské práce, kdy víme základní informace o způsobu realizace výuky hry na hudební nástroj u žáků se SVP. Cílem diplomové práce je kvalitativně porovnat vyučovací proces hry na hudební nástroj u žáků se SVP v České republice a Německu. V bakalářské práci jsme se zaměřili na zmapování problematiky výuky hry na hudební nástroj u žáků se SVP. Nyní se zaměříme na výuku jako celek a budeme se zabývat touto problematikou více komplexně. Tyto poznatky nám mohou usnadnit vnímat problematiku výuky hry na hudební nástroj u osob se specifickými vzdělávacími potřebami uceleně, tedy nejen z pohledu metodických postupů, ale také ostatních determinujících činitelů. Zajímavým a stěžejním bodem výzkumu je pak použití zpracovaných dat z Německa, která můžeme srovnat s daty získanými v České republice.

#### **5.1.1 Současný stav v České republice**

Problematika výuky hry na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v České republice je legislativně a společensky velice nestabilně ukotvená. Dle zákona 561/2004 Sb. mají všichni lidé právo na vzdělávání a mohou se tak vzdělávat

v daných oborech ve všech úrovních (viz kap. č. 1.1). Z výzkumu bakalářské práce vyplývá, že vzdělávání žáků se SVP probíhá v ZUŠ, Základní škole speciální, Základní škole nebo v jiných zařízeních jako je např. škola fungující pod jiným odborem, např. odborem kultury (Šteffková, 2013).

Pokud se začne vzdělávat v ZUŠ žák se SPV, po potvrzení SPV z poraden (PPP či SPC) je žákovi vypracován individuální vzdělávací plán (dále jen IVP). Žák je tedy vzděláván dle vyhlášky 147/2011 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných formou individuální integrace. IVP by měl zajistit individuální přístup k žákům a přizpůsobení se jejich potřebám pomocí stanovených splnitelných dílčích cílů. Ostatní zařízení, ať už soukromá či zařízení patřící pod jiné odbory (např. kulturní) si stanovují podmínky samy.

Integrace je v dnešní době považována za samozřejmost a v mnoha případech nejvyšší cíl společnosti v oblasti vzdělávání. V současné době také probíhá mnoho diskuzí, zda jsou pro integraci osob se SVP do běžného školního systému učitelé připraveni, či ne. V oblasti vzdělávání hry na hudební nástroj nejsou. Tento závěr vyplývá z výzkumu bakalářské práce, kde jsme v diskuzi došli k závěru, že u učitelů je důležité hudební i speciálně pedagogické vzdělání. U učitelů převažovalo hudební vzdělání, v oboru speciální pedagogika byl vzdělán pouze jeden učitel z dvanácti (Šteffková, 2013). Praktické informace a vědomosti v oblasti speciální pedagogiky učitelé základních uměleckých škol postrádají. Ve většině případů tak přijetí žáka s postižením znamená také pro učitele dlouhou cestu za poznáním. Mnoho ZUŠ také není bezbariérových, žáci s tělesným postižením tak mají velice málo možností a příležitostí pro vzdělávání v této oblasti. Informace, které přináší RVP ZUV a manuál ŠVP – ZUV, jsou velice chabé. RVP ZUV uvádí, že základní umělecké vzdělávání je otevřené žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Další vymezení přijímání těchto žáků je nezřetelné. *„Pokud takoví žáci prokážou nezbytné předpoklady potřebné pro přijetí do zvoleného uměleckého oboru, musí pro ně škola vytvořit takové podmínky, které jim umožní s ohledem na jejich vzdělávací možnosti a potřeby plnit vzdělávací obsahy stanové školou v jejím ŠVP.“* RVP ZUV (2010, s. 54). V manuálu pro tvorbu ŠVP v základním uměleckém vzdělávání, který poskytuje informace o způsobech vytvoření ŠVP pro ZUŠ, se nachází dodatečné informace pro zařazení problematiky vzdělávání žáků se SVP do ŠVP. Vzhledem ke správnému formálnímu zpracování tohoto kurikulárního dokumentu se vyjadřuje k možnostem vzdělávání žáka se SVP takto: *„I s těmito žáky se ve vzdělávání v ZUŠ setkáme, proto je důležité do příslušné kapitoly v ŠVP naformulovat takové postupy, které škola bude*

*uplatňovat ve vztahu k těmto žákům a k naplňování jejich vzdělávacích potřeb. Z textu musí být patrné, co je škola schopna těmto žákům nabídnout a zajistit (zkušenosti, specifické podmínky, metody a činnosti, podpůrná opatření nad rámec běžné individualizace vzdělávání – např. zařazení předmětů speciálně pedagogické péče atd.). Tato problematika se popisuje i v případě, kdy školu takoví žáci nenavštěvují.“ (Lisner, 2010, s. 37).*

Specifické postavení v oblasti vzdělávání žáků se SVP hře na hudební nástroj má múzická škola a kapela The Tap Tap fungující při Jedličkově ústavu v Praze. Tyto instituce se staly pro nás významnými informačními zdroji.

Vzděláváním ve hře na hudební nástroj se také zabývá např. metodické centrum Janáčkovy akademie múzických umění (JAMU). V kurzu č. 1 „*Současné trendy klavírní pedagogiky a hry instruktivní literatury*“ se v oblasti pedagogiky zabývá mj. také výukou žáků s handicapem (Hudební fakulta Janáčkovy akademie múzických umění v Brně, 2015).

Učitelé ZUŠ většinou spoléhají na svůj pedagogický um a intuitivní přístup. Mnohem lepší postavení zde mají školy a další instituce, které jsou určeny pro žáky s daným typem postižení a nabízí tak výuku na hudební nástroj jako zájmový kroužek. Ještě specifičtější postavení mají školy, které fungují v rámci magistrátu města jiným odborem, než je odbor školský. Všechny tyto skutečnosti o možnostech vzdělávání žáků se SVP a pedagogických možnostech samotných učitelů, od kterých se celý proces edukace vyvíjí, nabízí mnoho otázek, které nám umožní získat směr v hledání jádra problematiky vzdělávání žáka se SVP. Jaké vlastnosti by měli mít učitelé, kteří učí žáky se SVP hře na hudební nástroj? Co je pro ně ve výuce nejnáročnější? Jak se jim komunikuje s žákem? Jak přesně vypadá organizace výuky, je proměnlivá? Učí se žáka noty, pokud ano jak? Všechny tyto otázky směřují převážně ke třem důležitým proměnným celého edukačního procesu a to učiteli, žákovi a obsahu výuky.

### **5.1.2 Současný stav v Německu**

Současný stav v České republice napovídá, že tato problematika zde není zcela ukotvená a nejsou zde vymezeny jasné kompetence pro učitele hry na hudební nástroj, kteří se věnují žákům se SVP. Jistou inspiraci však můžeme nalézt v Německu, kde proběhne část výzkumu. Jak se již zmiňujeme v bakalářské práci, žáci s postižením mají v Německu větší možnosti se vzdělávat v instrumentální hře. Tato možnost souvisí s inkluzivními tendencemi, které zastává a prohlubuje spolek německých hudebních škol (dále jen VdM). V roce 2014

v Postupimi schválil VdM postupimské prohlášení „Hudební škola v proměně – Inkluze jako šance.“ VdM představuje realizaci hlavní myšlenky inkluzivní společnosti dle Úmluvy OSN o právech osob s postižením z roku 2009. Cílem tohoto svazu v oblasti inkluze je společné a rovněž individuální muzicírování. Práce v integrovaných skupinách žáků je rovnocenná s individuální nebo skupinovou výukou žáků se SVP. Podle nejnovějších statistik z roku 2013 v Německu 551 hudebních škol provádí odborně kvalifikované nabídky celkem 8091 žákům se SVP v instrumentální hře, hře v souborech a hlavních hudebních předmětech. V posledních letech počet studentů se SVP stále stoupá. Hudební školy hodně spolupracují se speciálními školami. Učitelé na hudebních školách nebývají připraveni na speciální požadavky práce s osobami s postižením. Dostávají tak možnost získat potřebné speciálně pedagogické vzdělání a další odborné znalosti pomocí pravidelné odborného kurzu. VdM vypsal kurz, který nese název „hra na hudební nástroj pro žáky s postižením na hudebních školách“ (BLIMBAM). V současné době také funguje na úrovni každého spolku Německa mluvčí pro práci s osobami s postižením, který poskytuje členským školám poradenství v této oblasti. Vyučovat žáky mohou také učitelé soukromě.

## 5.2 Cíle výzkumného šetření

V následující části představíme hlavní a dílčí cíle výzkumného šetření, jež navazují na získaná data výzkumného šetření v rámci bakalářské práce.

### Hlavními cíli jsou:

- srovnání výuky hry na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v České republice a Německu ve třech oblastech: osobnost učitele, osobnost žáka a obsah výuky.
- specifikace některých vzdělávacích a metodických možností učitelů v Německu vzhledem k výuce hry na hudební nástroj u žáků se SVP.

V rámci hlavního cíle jsme si stanovili tyto **dílčí cíle**:

- Zmapování a analýza vybraných kategorií týkající se osobnosti učitele, žáka a obsahu výuky v České republice.
- Zmapování a analýza vybraných kategorií týkající se osobnosti učitele, žáka a obsahu výuky v Německu
- Komparace závěrů vybraných okruhů v České republice a v Německu

Ve všech třech zkoumaných oblastech se budeme zabývat konkrétními **problémy**, které jsou charakteristické pro daný okruh v oblasti výuky hry na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Tyto problémy jsou obsahem následujících **výzkumných otázek**:

- Jaké požadavky v oblasti odborné a osobnostní výbavy učitele přináší vzdělávání žáků se SVP v oblasti hry na hudební nástroj?
- Jak ovlivňuje osobnost žáka se SVP metodické postupy učitele a jak ovlivňuje vyučovací proces žáka se SVP?
- Jaká jsou metodická specifika výuky hry na hudební nástroj u žáků se SVP?
- Které příklady dobré praxe z německých škol lze využít pro hudební vzdělávání žáků se SVP v České republice?

V otázce podmínek v oblasti odborné a osobnostní výbavy učitele se zaměříme především na vzdělání učitelů a jejich vlastnosti.

V oblasti druhé výzkumné otázky se zajímáme především o motivaci žáka, proces komunikace s žákem, vztah žáka s učitelem.

Ve třetí výzkumné otázce nás zajímá především oblast notace ve vyučovacím procesu, organizační struktura výuky, zpětná vazba a možná spolupráce s rodinou.

V oblasti příkladů dobré praxe z německých škol se budeme zabývat metodickými a organizačními specifiky, která by mohla inspirovat českou pedagogickou společnost.

### **5.3 Metodologie a průběh výzkumu**

Pro sběr dat ve výzkumu byly zvoleny **kvalitativní metody**. „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo irského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ Creswell (In. Hendel, 2012). Důvodů pro zvolení kvalitativního typu metod je několik. Po kvantitativním výzkumu v bakalářské práci mapující situaci výuky hry na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v některých vzdělávacích zařízeních, se zde nabízí podrobné zpracování jednotlivých metodických postupů, zároveň také všech aspektů výuky. Vzhledem k tomu, že v České republice neexistují metodické,

didaktické a jiné výchovně – vzdělávací dokumenty zabývající se detailně touto problematikou, je popis metodických postupů a všech determinujících činitelů výuky důležitý. Kvalitativní metody sběru dat umožní proniknout hlouběji do problematiky a popsat podrobněji dané jevy a situace. Výuky hry na dané nástroje se výrazně liší, stejně tak žáci se specifickými vzdělávacími potřebami. Výrazně se může lišit výuka u žáků se stejnou diagnózou. Dokonce i výuka jednoho konkrétního žáka může být každou vyučovací hodinu tak diametrálně odlišná, že při pokusech o zobecnění základních metodických principů narážíme na řadu problémů.

Pro kvalitativní výzkum jsou typické tři typy dat: data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů (Švaříček, Šed'ová, 2014). Pro sběr dat byly v tomto výzkumném šetření využity celkem dvě metody:

- polostrukturované rozhovory
- obsahová analýza dokumentů

Rozhovory jsou nejčastěji využívanou metodou sběru dat kvalitativního výzkumu. Rozhovor je „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 159). Polostrukturovaný rozhovor je nejrozšířenější podobou metody interview, protože dokáže vyřešit mnoho nevýhod nestrukturovaného nebo strukturovaného rozhovoru. Při polostrukturovaném rozhovoru si vytváříme schéma, které je pro tazatele závazné, dané schéma pak specifikujeme do okruhů otázek, na které se budeme dotazovat (Mioviský, 2006). Polostrukturovaný rozhovor tedy vychází z předem připravených témat a otázek (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Jednotlivé okruhy realizovaných rozhovorů jsme shrnuli do následujících otázek ve všech třech zkoumaných oblastech:

1) V oblasti osobnosti učitele:

- Jaké vzdělání má učitel?
- Absolvovali učitelé nějaké specifické kurzy, které se přímo týkají výuky hry na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami?
- Jaké by měl mít vlastnosti učitel, který učí hře na hudební nástroj žáky se specifickými vzdělávacími potřebami?

- Co je ve výuce pro učitele nejnáročnější?
- Kolikaletou mají učitelé předchozí zkušenost?

2) V oblasti osobnosti žáka jsme si určili následující otázky pro sběr dat:

- Co motivovalo a motivuje žáka ke hře na hudební nástroj?
- Jaký je vztah mezi učitelem a žákem a jak probíhá komunikace mezi nimi?
- Jaký vliv má hra na hudební nástroj?
- Jaký má vliv hra na hudební nástroj na žáky dle učitelů?

3) V oblasti obsahu výuky jsme si položili tyto otázky pro sběr dat:

- Řídí se učitel dle metodických postupů pro intaktní žáky nebo si vytváří své?
- Jak probíhá výuka notace?
- Jak spolupracuje učitel s rodinou žáka?
- Jak probíhá zpětná vazba ve vyučovacím procesu?
- Jak vypadá organizační struktura výuky u konkrétního žáka?

V případě rozhovorů byla použita pro transkripci dat do písemné podoby metodický postup kódování a kategorizace dle Strausse a Corbinové (1999). Jednotlivé kategorie a subkategorie byly z důvodu přehlednosti zaneseny do tabulek a doplněny metodou prostého výčtu o počty účastníků, kteří se k danému tématu vyjádřili.

Ke kvalitativnímu výzkumu byla zařazena také analýza pedagogických dokumentů a materiálů z Německa. Dle Miovského (2006, s. 100) můžeme definovat analýzu dokumentů jako „*intenzivní rozbor a analýzu dokumentu, které je ve své jedinečnosti co nejobsáhleji objasňován a interpretován.*“ Zpracovávat lze nejen dokumenty a listiny, ale také filmy, fotografie, zvukové nahrávky, předměty a nástroje (tamtéž, 2006).

Pro výběr dokumentů v tomto výzkumném šetření byla stanovena tato kritéria:

- Jedná se o pedagogickou dokumentaci, hudební produkty nebo jakékoli další materiály, které mají relevantní vztah k hudební výuce žáků.
- Jedná se o dokumenty, které vznikly během nebo za účelem hudební výuky skupiny žáků se SVP (vymezení konkrétních skupin žáků se SVP z hlediska jejich postižení je v následující kapitole s názvem charakteristika souboru kvalitativního výzkumu).

Pro analýzu dokumentů byly použity principy obsahové analýzy. Kritéria pro analýzu byla stanovena dle povahy jednotlivých dokumentů, přičemž společným cílem byla identifikace metodických postupů využitelných u žáků se SVP.

Mezi jednotlivé sledované znaky byly zařazeny:

- Organizační a formální specifika
- Specifické metodické postupy ve výuce – úpravy notace aj.
- Požadavky na odborné kompetence učitele

Jednotlivé dokumenty jsou v kap. 5.5 popsány z hlediska sledovaných znaků. Na základě komparace s výsledky bakalářské práce a aktuální odbornou literaturou byly stanoveny příklady dobré praxe, které by mohly pozitivně podpořit hudební vzdělávání žáků se SVP v České republice.

Pro sběr dat bylo využito celkem osm rozhovorů, z toho šest bylo realizováno v České republice a dva v Německu. Dále byly shromážděny celkem tři materiály. Jedná se o metodický materiál pro hru na flétnu u žáků se SVP, videonahrávku dokumentující metodické postupy v oblasti hudebního vzdělávání žáků se SVP a letáky, osobní dokumenty učitelky (absolventky kurzu) popisující formální a obsahové informace o kurzu věnující se výuce hry na hudební nástroj u žáků se SVP.

Pro polostrukturovaný rozhovor kvalitativního výzkumu mělo být osloveno minimálně pět českých a pět německých respondentů – učitelů. V České republice byli učitelé převážně ochotni poskytnout více informací k procesu výuky. Největší problém nastal při oslovování německých učitelů. První oslovená učitelka v roce 2014 z Berlína začala s autorkou práce aktivně komunikovat. Po návštěvě Berlína při realizaci rozhovoru nabídla autorce spolupráci



při distribuci požadavků pro další učitele ke kvalitativnímu výzkumu. V roce 2015 po aktivním udržování komunikace a spolupráce odmítla distribuci. Učitelka si uvědomila, že si není jistá, komu by mohla požadavky zaslat. Následně tedy autorka diplomové práce oslovila hlavního lektora kurzu BLIMBAM, který přijal kladně nabídku pro zrealizování výzkumu. Později se však ozval, že nemůže vyhovět. Autorka tak oslovila skupinu BIMBAM na portálu Facebook. Ozvaly se dvě učitelky, které nakonec opět odřekly z časových důvodů a vytíženosti. Po několikátém oslovení se pak ozval učitel, který byl ochoten provést rozhovor přes internetovou síť. Učitelé v Německu byli vždy nejprve nadšeni z pomoci a velice ochotni pomoci, později po dlouhé době vždy odmítli. Počet výzkumného vzorku německých učitelů tak musel být zredukován.

## **5.4 Charakteristika souboru kvalitativního výzkumu**

V následující části představíme soubory kvalitativního souboru, které nám poskytly data pro zpracování. Nejprve se budeme zabývat charakteristikou výzkumného souboru pro polostrukturovaný rozhovor, následně charakteristikou výzkumného vzorku pro obsahovou analýzu metodických materiálů.

Pro získání dat jsme využily tyto soubory:

- Učitelé hry na hudební nástroj v České republice a Německu
- Pedagogické metodické materiály a dokumenty z Německa týkající se výuky hry na hudební nástroj

### **5.4.1 Učitelé hry na hudební nástroj**

Polostrukturovaný rozhovor byl prováděn s českými a německými učiteli, kteří vyučují žáky se SVP hře na hudební nástroj. Druhou podmínkou pro zařazení daného učitele do výzkumu byla výuka žáků s daným typem postižení, kromě zrakového a narušení komunikační schopnosti. Jak se již zmiňujeme v bakalářské práci, metodické materiály hry na hudební nástroj pro osoby se zrakovým postižením existují. Téma narušení komunikační schopnosti je natolik obsáhlé, že by přesahovalo rámec této práce. Velice zajímavé by bylo zpracování vlivu hry na hudební nástroje na narušenou komunikační schopnost žáků. Usoudili jsme, že je toto téma vhodné pro samostatné zpracování (Šteffková, 2013). Poslední podmínkou pro zařazení učitelů do výzkumu, která zvyšuje kvalitu dat, je delší praxe s žáky či žákem se SVP než 3 roky.

## 5.4.2 Postup vytvoření souboru

Při vytváření souboru v České republice byly využity především kontakty z bakalářské práce, která nám umožnila vyhledat několik zařízení, kde tato specifická výuka probíhá. Zaměřovali jsme se převážně na učitele Moravskoslezského kraje z důvodu dostupnosti pro realizaci kvalitativní metody – rozhovoru. Využili jsme také osobních kontaktů při vyhledávání souboru dle daných podmínek (viz. výše).

V Německu byl vytvořen soubor pro výzkum pomocí záměrného výběru zařízení (většinou hudební školy), kde probíhá výuka hry na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Někteří učitelé byli osloveni na sociální síti Facebook, ve speciální skupině „BLIMBAM“, což je název pro kurz zabývající se vzděláváním žáků se SVP ve hře na hudební nástroj.

## 5.4.3 Charakteristika některých zařízení

V této podkapitole popisujeme zařízení věnující se výuce žáků se SVP, ve kterých vyučují učitelé spolupracující na výzkumném šetření.

### Múzická škola

Většina oslovených učitelů působí právě v instituci, která nese název Lidová konzervatoř a Múzická škola, p. o., Ostrava (dále jen Múzická škola). Tato instituce nemá v České republice obdoby a je tak naprosto unikátním zařízením. Ředitelkou a zároveň zakladatelkou této instituce je Mgr. Miloslava Soukupová. Múzická škola vznikla v polovině devadesátých let, kdy existoval pouhý nápad v hlavě nynější paní ředitelky. Hlavním impulzem pro založení školy byla spolupráce s dcerou sousedů, která měla silné astma. Paní ředitelka zkusila upravit její povrchní dýchání nácvikem dýchání bráničního a její stavy dušení se velice zmírnily. Zrodil se tak nápad založit hudební instituci pro žáky s jakýmkoli handicapem, která by smysluplně naplňovala jejich volný čas a zároveň umožňovala svým hudebně terapeutickým zaměřením jistý posun v oblasti fyziologické i psychické. Protože cílem instituce nejsou segregáčnické tendence, mohou se zde vzdělávat všichni žáci, kteří chtějí a mají chuť se vzdělávat v daných oborech, tedy intaktní i osoby s postižením. „Škola je určena všem potřebným ve věku od tří let bez ohledu na druh handicapu, věk a talentovou způsobilost.“ (zpravodaj č. 218, 2013).

Múzická škola funguje pod magistrátem města Ostrava, pod odborem kultury, sportu a volnočasových aktivit. Nabízí žákům se vzdělávat v oborech dvou kategorií- estetické obory a terapeutické obory. Mezi estetické obory řadí Múzická škola literárně- dramatický obory, hudební obory, taneční obory, výtvarné obory a tzv. estetickou školičku. Terapeutické obory navazují na estetické a jsou provázané. V této oblasti škola nabízí arteterapii, notopis nevidomých, ergoterapii, psychoterapii, hru na zobcovou flétnu pro děti a mládež s astmatem (s rodiči), muzikoterapii, prostorovou orientaci pro nevidomé, léčebný tělocvik, individuální a skupinovou taneční terapii, jógu, funkční zdravotní cvičení a Devítku (estetický stacionář pro mládež od 18 let s mentálním postižením).

Na Múzické škole působí přes čtyřicet učitelů, odborných terapeutů a umělců. Pro paní ředitelku je základem vzdělání učitelů, ale také schopnost pracovat v týmu. Paní ředitelka se tak snaží učitele stále podněcovat k další práci na sobě, tedy na dalším vzdělávání (nejvíce v oblasti speciální pedagogiky).

### **Jedličkův ústav, kapela The Tap Tap**

Jedličkův ústav je „kvalitní bezbariérová škola, která ucelenou rehabilitací připravuje děti a mládež s tělesným postižením k integraci do života“ (Jedličkův ústav a školy, 2015). V rámci této školy funguje projekt s názvem The Tap Tap. Tato hudební skupina se již řadí mezi profesionální tělesa. „Naši kapelu The Tap Tap v roce 1998 založil a dodnes vede Šimon Ornest. V souboru hrají převážně handicapovaní studenti a absolventi Jedličkova ústavu v Praze“ (Jedličkův ústav a školy, The Tap Tap 2015). Absolventi a studenti Jedličkova ústavu se učí hře převážně na bicí nástroje (bicí souprava, bonga, conga, timbáles, elektronické padové bubeníky a další). Ostatní hudebníci jsou již profesionálové, s kterými spolupracují. Avšak v nynější době je jejich cílem postupně nahradit tyto hudebníky, hudebníky s handicapem. Např. na klavír v kapele hraje chlapec se zrakovým postižením.

### **Lauterbacher Musikschule**

Tato hudební škola patří mezi školy svazu německých hudebních škol (VdM). Nabízí vzdělávání ve hře na hudební nástroj žákům se SVP.

### **Musikstübchen**

Musikstübchen je hudební soukromá škola, ve které vyučují tři učitelé. Z toho jedna učitelka vyučuje žáky doma, kde má vymezenou pro tyto účely místnost. Učitelka nabízí také výuku

žáků se SVP. Má absolvovaný kurz BLIMBAM zabývající se výukou hry na hudební nástroj žáků se SVP.

## 5.5 Analýza dokumentů a produktů edukačního procesu

V následujících odstavcích provedeme analýzu písemných, elektronických i obrazových a zvukových dokumentů. Analýza proběhne u metodického materiálu pro hru na flétnu, který lze použít při výuce žáků s mentálním postižením. Druhým materiálem, který bude analyzován, je videonahrávka, kde je zachycena pedagogická činnost učitelky z Německa. Videonahrávka byla natočena v rámci plnění kurzu Wernera Probst a BLIMBAM. Tento kurz stále probíhá. Dalšími podnětnými dokumenty pro zpracování jsou materiály k již zmíněnému kurzu BLIMBAM. Za zmínku pak stojí také informace k hudební škole, která podporuje inkluzivní vzdělávání v hudebních oborech, tato škola tak může inspirovat mnoho institucí základního uměleckého vzdělávání v České republice.

### Metodický materiál pro hru na flétnu „Blockflöte, das kann ich!“

Autorem dokumentu „Blockflöte, das kann ich!“ je Beate Theißen. Dokument je určen jako výstupný materiál kurzu, jež nese stejný název jako metodická příručka. Podnázev tohoto dokumentu je „*Ein Blockflöten- und Instrumentallehrgang für Menschen mit speziellen Bedürfnissen*“, což znamená, že se jedná o flétnový a instrumentální kurz pro osoby se speciálními potřebami. Publikace byla vydána v Genfeldu, v říjnu roku 2000. Tato metodika je součástí kurzu, který se však zabýval celkově základní, elementární hrou na tzv. melodické nástroje. Jak uvádí Theißen v úvodu, metodika je společně s kurzem určena žákům, učitelům i rodičům jako podpora.

Tato metodika je velmi snadno přenosná pro uplatnění u klávesových nástrojů, dalších strunných nástrojů, bicích nástrojů a Orffova instrumentáře. Theißen (2000) uvádí, že žáci se speciálními potřebami mají často velmi dobrý přístup k hudbě v nejširším slova smyslu. Velmi rádi poslouchají hudbu, zpívají a zkouší vše, co vytváří zvuk. Proto mohou být stávající dovednosti osob se speciálními potřebami rozšířeny a prohloubeny prostřednictvím této publikace v oblasti melodické paměti, rytmu, paměti textu. Výuka může probíhat ve skupině, tím se posilují sociální dovednosti žáků. Muzicírování by mělo probíhat zábavně, bez tlaku na výkonnost. Důležité je dosahování velkých úspěchů u osob s potřebami skrz učení pomocí napodobování.

V učebnici se začíná aktivitou, hrou s prsty. Můžeme např. uvést aktivitu nesoucí název „Kde je palec?“. Zpívá se melodie písně „Bratře Kubo“ na slova „Kde je palec, kde je palec, zde já jsem, zde já jsem, Jak se ti dnes daří, díky velmi dobře, běž rychle pryč, běž rychle pryč.“ Obě ruce jsou za zády. Při otázce „Kde je palec?“ se palce hledají. Po druhé otázce se palce přesunou dopředu. Pak se spolu palce baví: „Jak se ti dnes daří?“ „Děkuji velmi dobře“. Palce se přesouvají poté k sobě, při „běž rychle pryč“ se schovávají rychle zpět za záda. Žáci pak mají možnost si namalovat své palce.

Další aktivity se zabývají poznávání pravé ruky, která začíná hrát nahoře na flétně první tóny. Následně se žáci učí artikulaci tónu na hlavě flétny, se kterou mohou náležitě experimentovat. Po těchto přípravách se žáci seznamují s celou flétnou. V nabídce jsou puzzle flétny, seznámení s „rodinou fléten“, tedy se zobcovou sopránovou, altovou, tenorovou a basovou flétnou, žáci si také mohou zahrát fotbal na flétně. Tato aktivita je pro žáky velice zábavná. Všechny prsty žáka jsou fotbalisté a „běhají“ po flétně nahoru a dolů. Když trenér – učitel zavolá název tónu, musí se „hráči“ trefit a zahrát správný hmat. Tyto aktivity se mohou také využít u jiných nástrojů. Hráči si také mohou hrát na krotitele hadů, kteří oběma rukama libovolně hrají různé hmaty a spodem flétny krouží, aby hada zkrotili, mohou si na papír do kruhu nakreslit hada. Žáci si v další aktivitě všimají, kolik děr má flétna. Díry počítají a následně malují.

Další část se věnuje postojí při hře na flétnu. Vysvětluje, jak by měl žák stát, kde by měl mít ruce a jak by měl mít umístěnou flétnu v ústech. Následující části se již zabývají daným tónem a jeho hmatem. Vždy je nahoře napsán název tónu a k němu jednoduchá říkanka. Podle říkanky jsou rytmicky ve skupinkách zapsány názvy tónu. Žák si tak nejprve řekne říkanku a podle ní pak hraje daný rytmický úsek se správným hmatem. Napravo je obrázek flétny s prsty, které zakrývají správné dírky. Na dalším obrázku flétny si žák vybarvením dírek zaznačí správný hmat. Počet daných vybarvených dírek se tak rovná počtu daných dírek zakrytých prsty. Žáci pak dané tóny hrají dle grafických zaznačených písmenek, které znázorňují výšku noty. Pomlku mohou naznačit slovní spojení. Délku noty znázorňuje přidaná říkanka nebo popř. členění písmen do skupinek. Žáci se tak samostatně učí tóny v tomto pořadí: A, C, D, G, H, F. Po nácviku základních tónů se mohou žáci přesunout ke hře dvou tónů. Opět mají před sebou napsaná písmenka ve skupinkách a danou říkanku, která jim umožňuje hrát správnou výšku i délku tónu (viz přílohy č. 4, č. 5, č. 6, č. 7 a č. 8). Pak se postupně přidávají tóny, které mohou žáci kombinovaně hrát v dané melodii – písni.

Následují tedy cvičení a písničky se třemi, čtyřmi a nakonec i pěti tóny. Všechna cvičení a písňe žáci mohou hrát s CD, kde jsou podklady pro hru na flétnu.

Tato metodika je velmi multifunkční vzhledem k možnostem použití daných hudebních nástrojů. Je přesně strukturovaná, pomocí daných aktivit postupně seznamuje žáky s hrou na flétnu. Neopomene se podrobně věnovat každému kroku, od seznámení s flétnou, po správný postoj. Metodika se jeví být více než vhodná pro osoby s mentálním postižením, či poruchou autistického spektra. Vizuální stránka je jednoduchá, přitom zábavná. Žáci se nemusí učit noty, vizuálně je vše zaznačené. Vyučovací proces, který se inspiruje touto metodikou tak může být pro učitele i žáka velmi zábavný.

### **Kurz BLIMBAM**

Informace o kurzu, který nese název „Berufsbegleitender Lehrgang: Instrumentalspiel für Menschen mit Behinderung an Musikschulen“ (pracovní kurz: hra na hudební nástroj u žáků s postižením na hudebních školách) jsme čerpali z částí materiálů získaných na kurzu od učitelky z Německa a letáčku, který poskytuje základní informace o kurzu. Tento kurz je určen pro všechny osoby, které chtějí učit žáky s postižením hře na hudební nástroj, je považován jako doplněk vysokoškolského či jiného odborného vzdělání. Nenabízí pouze metody výuky a další způsoby práce u osob s daným postižením, ale také inspiraci a nápady v oblasti hudební pedagogiky obecně. Autorem kurzu je profesor Werner Probst z univerzity v Dortmundu.

Cílem kurzu je kvalifikace učitele pro výuku hry na hudební nástroj a hru na hudební nástroj s dětmi s postižením, dospívajícími a dospělými v rámci hudebních škol. Kurz probíhá dva roky, je rozdělen na 5 odborných stáží konajících se čtyřikrát v daný den a jeden víkend a třítydenní praktickou fázi (viz přílohy č. 9 a č. 10). Odborná fáze se koná na akademii v Remscheidu, praktickou část vykonávají účastníci nezávisle (v různých školách speciálních). Aby učitelé bylo uděleno osvědčení, musí se účastnit odborných stáží, praktické fáze a plnit úkoly. Kurz je ukončen závěrečnou zkouškou. Účastníci na konci obdrží certifikát (viz příloha č. 11), který potvrzuje způsobilost učitele pro výuku hry na hudební nástroj žáků s postižením v rámci hudebně pedagogické práce.

Teoretická část kurzu je rozdělena do pěti oblastí – pěti předmětů. V následující části popíšeme okruhy, kterými se v daných předmětech zabývají.

- 1) hra na hudební nástroj u žáků s postižením – hudebně psychologické předpoklady, motivace ke hře na hudební nástroj, pedagogika hry na hudební nástroj a muzikoterapie, význam motoriky a psychomotoriky pro hru na hudební nástroj, vývoj obsahových a metodických aspektů v hudební práci s žáky s postižením, Obsahový koncept základního vzdělání a vzdělávání ve hře na nástroj, Specifické problémy hudebního základního vzdělávání u osob s postižením
- 2) Základy speciální pedagogiky – Historický přehled speciální pedagogiky, způsoby zahájení speciálního školství, pojetí postižení a rozvoje postižení, modely speciálně pedagogické práce, hudební výchova jako předmět na školách speciálních, teoretické základy vývojové a pedagogické psychologie, základy z oboru kognitivní psychologie
- 3) Oblast hudební praxe- modely improvizace, aranžování a přearanžování herní literatury, možnosti spojení hudby a loutkářství, představované hry, dětské literatury, jazykové hry, zpívání, rytmus, lidové tance a tance na invalidním vozíku
- 4) Příprava na výuku a výuka v praxi – návrhy k metodickým a didaktickým plánům, návrhy lekcí k motivační fázi, vývoj vlastních modelů hry na hudební nástroj, modely integrace osob s postižením a intaktních
- 5) Plány a organizace – kontaktní údaje úřadů, pojišťovací a finanční otázky, práce s rodiči, práce s týmem, spolupráce mezi hudební školou a školou, kterou navštěvuje žák s postižením.

V následující části nabídneme několik poznámek a poznatků k obsahu kurzu. Žáci s postižením se nepovažují za nemocné. Každý učitel by měl najít ke každému dítěti správný klíč. Učitel by měl poskytovat nabídky, poznávat a dávat šance žákovi. Ptát se, jestli chce nebo nechce danou aktivitu dělat. Pokud žák nechce, učitel by žáka neměl nutit. Žáci by měli být neustále podporováni, učitelé by měli hledat možnosti pro dobrý průběh vyučování. Žáci by měli být povzbuzováni a chváleni. Žák, který je kritizován pak může být uzavřený. Chválený žák je otevřený ve vyučovacím procesu. Žáci se také učí pracovat s chybou, chyba je kamarád. Při chybě je důležité změnit centrum zájmu a odvést pozornost žáka od chyby. Není účelem chybu pořád připomínat. Učitel by měl přistupovat k chybě takto:“Děláš to

správně, jen jinak než ostatní.“ Vývoj nikdy není lineární, je proto důležité při edukaci hledat cestu nových způsobů.

Dokumenty z tohoto kurzu jasně ukazují, že absolvent kurzu se orientuje ve všech náležitých oblastech výuky žáka s postižením. Učitel získává speciálně pedagogické, hudební, legislativní a další vědomosti, které může zanedlouho aplikovat v edukačním procesu praktické fázi kurzu. Tento kurz je v Německu unikátní. Protože v České republice žádný takový studijní program neexistuje, může se tak Německo stát pro nás velkou inspirací. Učitelů, kteří mají tento kurz, je mnoho. Jen na portálu Facebook je ve skupině Blimbam Remscheid nad třicet členů. Na kurzu se hodně pracuje s pedagogickým přístupem učitele a praktickými tipy a příklady, kterými lze žáky motivovat k naučení se dané dovednosti.

### **Motivační fáze – videonahrávka**

V následující části provedeme analýzu videonahrávky, která byla pořízena v roce 1999 při účasti na kurzu BLIMBAM učitelkou z Německa. Na nahrávce je zachycena motivační fáze, což je fáze seznamování žáků s rytmem, harmonií a hudebními nástroji před samotnou výukou hry na hudební nástroj. Tato motivační fáze byla prováděna na základní škole speciální, ve třídě žáků s mentálním postižením v rámci plnění praktické části kurzu.

První tři aktivity trénují u dětí rytmické cítění, jejich pozornost a soustředění. Hodina je zahájena společným tancem, kdy žáci s učitelem chodí po kruhu v rytmu a drží se za ruce. Při další části písně předvádí učitelka další sestavu. Žáci v opět v rytmu šlapou směrem do středu kruhu, následně v daný moment tlesknou a zvednou ruce, které pak postupně obloukem směřují zpět k tělu. Figura se opakuje tolikrát, kolikrát zazní píseň. Tato činnost žáky zaktivizovala, probudila v nich zájem o další aktivity. Následně si žáci mohou vybrat ze středu kruhu šátek a jeho barvu. Žáci mají za úkol tančit podle hry na housle. Nejprve hraje učitelka, mění rytmus a žáci na něj reagují. Následně si na housle může zahrát každý. Všem se nejvíce líbí hra na housle v rychlém tempu, reakce na tuto hru jsou také velmi dynamické. U žáků můžeme sledovat zvýšení pozornosti a soustředění. Při další aktivitě se pracuje s liškou. Učitelka má viditelně dobře propracovanou metodiku. Postup nácvičku a vysvětlování rytmických her je více než důležitý. Nejprve probíhá příprava, kdy žáci mají za úkol si předávat lišku za zády, k tomu zpívá učitelka píseň o lišce. Následně si učitelka vezme dřívka, stoupne si doprostřed kruhu a ťuká do rytmu. Žáci si do rytmu při zpěvu písně vyměňují za zády lišku. V momentě, kdy přestává učitelka ťukat, se všichni zastaví a do kruhu jde ten, u kterého je liška.



V následující části probíhá individuální hodina s žákyní M. s Downovým syndromem. Učitelka žákyni seznamuje s houslemi několika způsoby. Nejprve se společně podívají na barevně označené struny, žluté a modré. Žákyně pak má rozeznít strunu té barvy, která koresponduje s barvou obrázku, na který učitelka ukazuje na tabuli. Např. učitelka ukáže na slunce, žákyně zahraje na žlutou strunu. Následně si společně uvolňují a procvičují ruce a ramena. Postupně přechází k procvičování prstů rukou. Probíhá např. cvičení, kdy se postupně schovávají prsty do dlaně a následně zase rovnají. Žákyně pak dostane do rukou smyčec. Jejím úkolem je se pokusit hrát na strunách dané barvy. Následně se postupně přesunou k nácviku udržení smyčce na jedné struně. Učitelka pak přinese k žákyni obrázky se správným držením smyčce. Ukazují si, jak má být postavena ruka a její prsty při držení. Následuje několik pohybových aktivit se smyčcem, aby si žákyně zafixovala postavení ruky. Opět dochází ke změně typu činnosti, úkolem žákyně je vytleskat názvy zvířat dle obrázků, např. „E- le- fant“. Učitelka se snaží, aby žákyně zkusila rytmizovat názvy sama. Vytleskávají také svá jména. Na konci hodiny pak trénují správné držení houslí a smyčce. Učitelka dbá na správné uvolnění horní končetiny, která drží smyčec. Žákyně vypadala nadšeně, v některých chvílích ztrácela pozornost, potřebovala se uvolnit a relaxovat. Domníváme se však, že jí prospívalo časté střídání docela odlišných aktivit. Žákyně tak byla vždy znovu zaujatá aktivitou. Učitelka měla po celou dobu milý přístup. Byla trpělivá, snažila se žákyni motivovat. Její přístup odráží charakter náplně kurzu BLIMBAM, kdy je důležitý otevřený přístup k žákovi, dobrá nálada a hlavně spousta pochval a práce s chybou.

V následující ukázce jsme opět ve třídě žáků s mentálním postižením. Den je opět uveden hrou, která žáky zaktivizuje, zároveň uvolní. Žáci jsou ve dvojicích. Jeden je v roli bubeníka a druhý se stává bubnem. Bubeníci tedy mají za úkol jemně bubnovat do „svého bubnu“. Zní jemná hudba, žáci se při této aktivitě postupně zklidňují. Následuje výměna. Předposledním blokem aktivit jsou hry s medicimbaly. Tento blok opět začíná jistou rytmickou přípravou. Úroveň rytmizace se postupně přirozeně zvedá. Žáci sedí v kruhu, medicimbaly slouží žákům jako bubny. Učitelka nejprve předvede jednoduchou rytmickou sestavu. Pak vybídne žáka po pravici, aby tento rytmus zopakoval. Následně opět zahraje stejnou sestavu a postupně vybídne všechny žáky v kruhu. Vždy si počká, až to žák zopakuje správně, každému věnuje dostatek času. Rytmická sestava je později těžší, za úkol má tuto sestavu zopakovat ten, na kterého se učitelka dívá. Pak začíná paní učitelka zpívat píseň, kterou všichni žáci znají. V pauzách žáci bubnují na míče. Tuto píseň zpívají dvakrát. Pak si povídají o náplni písničky, která je o kokosu. Zobrazují si daná slova pohybem a danou

choreografií. Následně opět zpívají píseň o kokosu s bubnováním, pak se přidává choreografie, kterou si opakovali před zpíváním. Po písni učitelka opakuje klíčová slova písně a ukazuje dané choreografické pohyby pro připomenutí. Učitelka žáky rozdělí na dvě skupiny. Jedna trojice při písni bude pouze bubnovat, druhá ukazuje na daná slova znaky – choreografií. Skupinky se následně vymění. Mezitím opět probíhá rekapitulace znaků, které se ukazují na daná slova. Učitelky žáků pak sdělují učitelce na praxi, že aktivita je pro žáky těžká. Proto pak probíhá znova aktivita, kde všechny děti zpívají a ukazují znaky na daná slova. Učitelka byla pečlivá. Na začátku dané aktivity vždy jasně a srozumitelně vysvětlila, co se bude dít. Vždy počkala, až žáci co nejpřesněji zopakují rytmickou sestavu. Na konci si žáci zatancují, opět chodí do rytmu po kruhu a vždy při změně motivu v hudbě opakují daný cvik či choreografii po učitelce.

Motivační fáze byla velmi poutavá a zajímavá. Žáci se aktivně účastnili všech her, měli zájem o zpěv, rytmus i nástroje. Cílem této motivační fáze je motivovat děti k hudební činnosti, především ke hře na hudební nástroj. Myslíme si, že se to formou těchto hudebních her daří. Tyto hudební aktivity nám v mnohém připomínaly hudební hry Zdeňka Šimanovského, či nově vydané „Hudební hry jinak“ (viz. kap. č. 3.4). Myslíme si, že využití těchto hudebních aktivit u žáků se SVP by mělo velký význam.

## **5.6 Analýza dat polostrukturovaných rozhovorů realizovaných České republice**

Následující text je jedním ze stěžejních materiálů diplomové práce. Níže provádíme analýzu dat polostrukturovaných rozhovorů realizovaných u českých učitelů. Pro analýzu dat jsme použili metodu kódování, která spočívá ve vytváření kategorií a podkategorií. Tyto kategorie a podkategorie jsme vytvářeli vzhledem ke třem stěžejním tématům – osobnosti učitele, osobnosti žáka a obsahu výuky. Pod každou zpracovanou analyzovanou oblastí jsou pečlivě shrnuty parafráze odpovědí učitelů na dané otázky korespondující s danými kategoriemi. Jejich odpovědi se většinou vztahují ke konkrétnímu žákovi s daným postižením. Tyto informace jsou důležité pro ucelení dat subkategorií v daných kategoriích pro danou oblast. Výsledky procesu kódování a kategorizace jsou shrnuty v tabulkách, které doprovázejí text.

Kategorie	Subkategorie	Přítomnost
Vzdělání učitele	Konzervatoř nebo (a) pedagogické vzdělání v oboru hudební výchova	4
	Ukončené bakalářské nebo magisterské studium oboru speciální pedagogika	1
	Žádné vzdělání v hudební či speciálně-pedagogické oblasti	1
Absolvované kurzy či semináře vztahující se k této problematice	Semináře o daném postižení	3
	Možnost seminářů o žácích s daným typem postižení, ale neúčastnil/a se	3
Nejdůležitější vlastnost učitele	Trpělivost	1
	Empatie	3
	Optimismus	1
	Autenticita	1
Nejnáročnější aspekt ve výuce	Komunikace- učitel nerozumí obsahu sdělení žáka- nečitelná výslovnost nebo zvláštní formulace vět žáka či zvláštní chování	3
	Záměrná pozornost a velký výdej energie	1
	Zvolení správných postupů vzhledem k potřebám žáka	2
	Žádná	2
Předchozí zkušenost s žákem s postižením	Žádná	2
	Více než desetiletá	4

Tabulka č. 4: Osobnost učitele – Česká republika

#### **Kategorie: Vzdělání učitele**

Otázka vzdělání učitelů je důležitá pro to, abychom věděli, zda v tomto výzkumu u učitelů převažuje vzdělání v oblasti hudební nebo speciálně pedagogické nebo dokonce je jejich vzdělání kombinací těchto oborů. V bakalářské práci jsme zmapovali vzdělání učitelů, kde vyplynulo, že učitelé mají převážně vzdělání hudební. Zde tomu není jinak. Většina učitelů (čtyři) má hudební vzdělání. Jsou to učitelé ze základních uměleckých škol a učitelé z múzické školy. Pouze jeden učitel z múzické školy má pouze speciálně pedagogické vzdělání. Jeden učitel pak nemá vzdělání ani v jednom z těchto oborů. Ač se paní ředitelka v múzické škola snaží přimět učitele, aby se snažili rozšířit své vzdělání o speciální pedagogiku, většina z učitelů nestudovali ani nestudují speciálně pedagogický obor.

#### **Kategorie: Absolvované kurzy či semináře vztahující se k této problematice**

Z rozhovorů vyplývá, že učitelé vědí o možnosti seminářů o vzdělávání žáků se SVP. Všichni (tři) učitelé z múzické školy odpověděli, že byli alespoň jednou na semináři o

některém typu postižení. Dva učitelé ze ZUŠ o možnostech seminářů vědí, ZUŠ nabízejí učitelům účastnit se na seminářích. Učitelé však na žádném takovém semináři nebyli. Učitel z Jedličkova ústavu se také žádného takového kurzu nezúčastnil.

### Kategorie: Nejdůležitější vlastnost učitele

Učitelé měli v nabídce vlastnosti, které seřadili od nejdůležitější po nejméně důležité. V nabídce byly tyto vlastnosti: *trpělivost, kreativita, optimismus, umění milovat, ráznost, cílevědomost, pohotovost, flexibilita, autenticita, empatie*.

Učitelé zvolili toto pořadí:

	Uč. č. 1	Uč. č. 2	Uč. č. 3	Uč. č. 4	Uč. č. 5	Uč. č. 6
1	Trpělivost	Empatie	Optimismus	Empatie	Autenticita	Empatie
2	Optimismus	Pohotovost	Umění motivovat	Trpělivost	Cílevědomost	Trpělivost
3	Umění motivovat	Trpělivost	Empatie	Kreativita	Umění motivovat	Kreativita
4	Kreativita	Kreativita	Flexibilita	Optimismus	Flexibilita	Optimismus
5	Empatie	Optimismus	Kreativita	Autenticita	Empatie	Umění motivovat
6	Pohotovost	Flexibilita	Trpělivost	Umění motivovat	Kreativita	Cílevědomost
7	Flexibilita	Autenticita	Pohotovost	Flexibilita	Pohotovost	Pohotovost
8	Autenticita	Cílevědomost	Autenticita	Cílevědomost	Trpělivost	Flexibilita
9	Cílevědomost	Umění motivovat	Cílevědomost	Pohotovost	Optimismus	Autenticita
10	Ráznost	Ráznost	Ráznost	Ráznost	Ráznost	Ráznost
Pozn.	Uč. č. 3: Učitelka zdůrazňuje ještě jednu vlastnost navíc, důslednost. Dále také zmiňuje, že důležité je, aby učitel měl rád děti.					
	Uč. č. 4: Učitelka ještě přidává všeobecný přehled, který je velice důležitý kvůli rozhovorům s dětmi. Děti si v hodinách velice rádi povídají, utvrzuje to tak vztah mezi učitelem a žákem. Učitel by tak měl reagovat.					

Tabulka č. 5: Nejdůležitější vlastnosti učitele

### Kategorie: Nejnáročnější aspekt ve výuce

Učitelé popsali aspekty výuky daného žáka, které jsou pro ně nejnáročnější.

Uč. č. 1 (*žákyně s Downovým syndromem*): Nejtěžší je porozumět žákovi. Žák má problém s realizací hlásek, jeho artikulace je pro učitelku nezřetelná. Dříve na vyučovací hodinu chodila s žákem matka, která „překládala“ žákova slova. Nyní již chodí žák sám.

Uč. č. 2 (*žák s poruchou autistického spektra*): Žák měl zvláštní chování, někdy měl velký afekt. Např. začal chodit dokola uprostřed místnosti. Učitelka nevěděla, co to znamená. Pak se žák zklidnil. Nejprve se domlouvali, nereagoval, pak zvýšila hlas, následně se vzpamatoval. Později už věděla, že mu musí dát vždy chvilku, než se zklidní. Střídala aktivity, ve chvílích relaxace se s žákem bavila o jeho zálibách (přírodopis, matematika)

Uč. č. 3 (*žákyně s poruchou autistického spektra - Aspergerův syndrom*): Náročná je příprava na výuku. Výuka žáků s postižením vyžaduje přípravu ze všech stran. Učitel by měl získat maximální množství informací o daném postižení, měl by se vzdělávat v příbuzných oborech (psychologie, speciální pedagogika, muzikoterapie), komunikovat s rodiči.

Uč. č. 4 (*žákyně s Downovým syndromem*): Výuka bývá někdy vyčerpávající. Tím se stává pro učitelku náročná.

Uč. č. 5: (*žák s mentálním postižením*): Výuka je náročná sama o sobě, je těžké odhadnout možnosti žáka. Náročné je také hledání způsobu komunikace, vedení k zodpovědnosti, hledání způsobu jak zvládat úkol.

Uč. č. 6: (*žák s diagnózou Rubinsteinův– Taybiho syndrom*): Náročná byla výuka na začátku. Žák má operované prsty, odstávaly, byly málo pohyblivé. Práce s žákem vyžaduje hodně trpělivosti, je hodně pomalý. Někdy se jen dívala a nereagoval.

### **Kategorie: Předchozí zkušenost s žákem s postižením**

Dva učitelé neměli s žákem s postižením žádnou předchozí zkušenost, tito učitelé učí v základní umělecké škole. Ostatní učitelé (čtyři) již zkušenost s výukou žáka s postižením měli.

Kategorie	Subkategorie	Přítomnost
Motivace žáka ke hře na hudební nástroj	Zpětná vazba učitele, např. pochvala, nálepka	1
	Zaujetí pro samotný hudební nástroj nebo oblíbenou melodii, či skladbu, kterou žák může interpretovat a popř. i přednést na koncertě	3
	Žáka motivuje nějaký hudební vzor- interpret, který hraje na stejný nástroj	1
	Hudební skupina, do které žák patří	1
Vztah s žákem	Kamarádský a vřelý	2
	Hlubší vztah založený na empatii učitele	3
	Převážně formální (pracovní) založený na daných pravidlech, ale zároveň přátelský	1
Komunikace s žákem	Náročná z důvodů špatné motorické realizace hlásek žáka	1
	Náročná v oblasti vzájemného porozumění obsahu sdělení (specifické chování žáka), učitel si musí být jistý, že mu žák rozumí	3
	Probíhá bez problému, je hodně propojena s již navázaným kvalitním vztahem mezi učitelem a žákem	2
Vliv hry na hudební nástroj na žáka	Vliv na kognitivní funkce a motoriku (zlepšení paměti, zlepšení ve škole, zlepšení koordinace rukou)	3
	Zlepšuje se navázání hlubšího kontaktu s učitelem a tím i dosahování cílů	2
	Zvýšení sebehodnocení, zlepšení schopnosti dodržovat pravidla	1

Tabulka č. 6: Osobnost žáka – Česká republika

### Kategorie: Motivace žáka ke hře na hudební nástroj

Učitelé odpovídali na otázku, co žáka motivuje ke hře na hudební nástroj. Níže shrneme odpovědi.

Uč. č. 1 (*žákyně s Downovým syndromem*): Žákyni motivují skladby, melodie z filmů (předtím také z pohádek), které se dají stáhnout. Také ji však baví hra menuetů. Miluje tanec, proto ji tyto skladby baví a motivují.

Uč. č. 2: (*žák s poruchou autistického spektra*): Žáka motivuje samotný hudební nástroj. Žák měl velký zájem hrát na klavír.

Uč. č. 3 (*žákyně s poruchou autistického spektra - Aspergerův syndrom*) Žákyni zřejmě motivují samolepky, které dostává od učitelky za odměnu.

Uč. č. 4 (*žákyně s Downovým syndromem*): Žákyně měla obrovský zájem hrát na housle. Inspirací ji byl houslista ze skupiny Čchomor, kterého milovala.

Uč. č. 5: (*žák s mentálním postižením*): Žáka motivuje samotná účast ve skupině The Tap Tap. Tato skupina funguje jako funkční model, je to zábavné jak pro členy skupiny, tak pro společnost. Tato skupina udržuje vztah s veřejností, podporuje inkluzi. To může být taky motivační činitel.

Uč. č. 6: (*žák s diagnózou Rubinsteinův– Taybiho syndrom*): Žáka motivuje samotný hudební nástroj a možnost vystoupení

### **Kategorie: Vztah s žákem**

Následující odpovědi učitelů se budou týkat charakteristiky vztahu s žákem. Kvalita vztahu je velice důležitá nejen pouze v oblasti muzikoterapie, ale také v hudební pedagogice (viz kap. 2.4).

Uč. č. 1 (*žákyně s Downovým syndromem*): Vztah je přátelský. Učitelka obdivuje, co vše dokáže žákyně s postižením. Žákyně má smysl pro humor, hodina pak bývá zábavná a příjemná. Žákyně reaguje líp, než žáci bez postižení.

Uč. č. 2 (*žák s poruchou autistického spektra*): Vztah je kamarádský. Učitelka se snaží naslouchat žákovi a je upřímná. Ze začátku si myslela, že si z ní dělá srandu (uprostřed skladby začal chodit). Později přišla na to, že mu musí dát prostor pro zklidnění. Jejich vztah je tedy již kamarádský. Učitelka se snaží budovat s žákem důvěru. Žák se postupně zlepšoval a byl otevřenější, později se oba těšili n spolupráci v hodině. Žák byl vždy velice vděčný.

Uč. č. 3 (*žákyně s poruchou autistického spektra - Aspergerův syndrom*):Vztah je hezký, i když proměnlivý. Pro učitelku je však navázání vztahu nejdůležitější z celého vyučovacího procesu. Až porozumí žákovi, pak teprve mohou pracovat a vyučovat. Vztah je založený na empatii, učitelka zdůrazňuje maximálně individuální přístup. Snaží se reagovat na

specifické chování. Reaguje citem, praxí a opatrností. Někdy musí být ráznější, žákyně se pak srovná, pak ji pochválí.

Uč. č. 4 (*žákyně s Downovým syndromem*): Navázání vztahu je pro učitelku velmi důležité. Vztah je založený na empatii. S žákyní mají přátelský vztah. Vše ve výuce prochází přes city k učitelce. Žákyni částečně také motivuje učitelka a její postoj.

Uč. č. 5: (*žák s mentálním postižením*): Vztah je hodně pracovní, má profesionální charakter. Je založen na stanovených pravidlech, které je důležité dodržovat, pokud se nedodrží, platí se pokuta. Učitel je na každého žáka pyšný.

Uč. č. 6: (*žák s diagnózou Rubinsteinův– Taybiho syndrom*): Učitelka uvádí, že bez vztahu vyučování nelze realizovat. Vztah je přátelský. Učitelka je hodně empatická, na žáka reaguje hodně intuitivně. Má hodně otevřený přístup.

### **Kategorie: Komunikace s žákem**

Popis komunikace ve vyučovacím procesu je velmi důležitý, protože ovlivňuje veškeré metodické postupy. Komunikace se odráží od chování žáka a jeho specifík.

Uč. č. 1 (*žákyně s Downovým syndromem*): Žákyně má tendenci mluvit rychle. Učitelka ji musí požádat o opakování věty. Ze začátku chodila do vyučování matka a pomáhala v komunikaci žákyni. Vždy učitelce sdělila, co žákyně řekla. Učitelka si myslí, že žákyně ji rozumí.

Uč. č. 2 (*žák s poruchou autistického spektra*): Komunikace probíhala vcelku dobře. Žák však často přeskakoval od jednoho tématu k druhému, podle toho, co se mu líbí.

Uč. č. 3 (*žákyně s poruchou autistického spektra - Aspergerův syndrom*): Žákyně trvá na rituálech, které učitelka respektuje. Její chování bývá čitelné a jasné, někdy však upadá do depresivních stavů. Např. řekne: „*Cítím se jako strom, chci být mrtvá a nechci, aby se mě někdo dotýkal, ani se na mě díval*“. Uráží se, je vztahovačná, je velmi pomalá v činnostech. Dlouze vypráví, přerušení vnímá jako nezáměr.

Uč. č. 4 (*žákyně s Downovým syndromem*): Komunikace probíhá bez problému. Učitelka si s žákyní rozumí, vše vychází z jejich vztahu.

Uč. č. 5: (*žák s mentálním postižením*): Učitel si musí být jistý, že žáci rozumí tomu, co říká.



Uč. č. 6: (*žák s diagnózou Rubinsteinův– Taybiho syndrom*): V komunikaci není problém. S žákem učitelka komunikuje a rozumí si, vše také vychází z citlivého a empatického přístupu.

### **Kategorie: Vliv hry na hudební nástroj na žáka**

Uč. č. 1 (*žákyně s Downovým syndromem*): Matka potvrdila po třech letech, že se žákyně zlepšila ve škole. Lépe se soustředí.

Uč. č. 2 (*žák s poruchou autistického spektra*): Žák již není zakřiknutý, nemá již takový afekt, když mu učitelka poskytne čas pro relaxaci. Žák s ní začal sám komunikovat, zrakový kontakt je mírně zlepšil. Zrakový kontakt navázal vždy, kdy se mu něco povedlo.

Uč. č. 3 (*žákyně s poruchou autistického spektra - Aspergerův syndrom*): Zlepšil se především vztah učitele a žáka. Zlepšil se přístup žákyně k okolí. Bála se vystupovat, je velmi citlivá, bála se zvuku potlesku. Tak ji učitelka navrhla, že ji publikum místo potlesku zamává, jako neslyšícím. Žákyně byla šťastná.

Uč. č. 4 (*žákyně s Downovým syndromem*): Hra má vliv obrovský. Zlepšila se koordinace rukou, paměť – učitelka se může na ni spolehnout, vše si pamatuje. Ve hře na housle zrychlila, je více sebevědomá.

Uč. č. 5: (*žák s mentálním postižením*): Každý žák je schopen přijít včas, plnit své podmínky. Žáci dodržují stanovená pravidla, zvýšilo se žákům sebehodnocení.

Uč. č. 6: (*žák s diagnózou Rubinsteinův– Taybiho syndrom*): Žákovi se zlepšila motorika horních končetin a jeho sebevědomí. Celkově se zlepšila jeho psychika, více se osamostatnil.

Kategorie	Subkategorie	Přítomnost
Metodické postupy učitelů	Postup dle metodických materiálů hry na daný hudební nástroj pro intaktní s úpravami metodických postupů, popř. i notových materiálů dle potřeb žáka se SVP	3
	Vlastní metodické postupy, které jsou však proměnlivé, nemají danou kostru. Učitel se snaží vzhledem k potřebám žáka nalézt postup, kterým dosáhne cílů.	3
Učení not	Žák hraje podle not (žáci s poruchami autistického spektra)	2
	Žák hraje podle not, ale ze začátku potřeboval podpůrné symboly a barevné označení not (např. žák s Downovým syndromem se středně těžkou mentální retardací)	3
	Žák se soustředí pouze na délku not, hraje tedy v rytmických sestavách (žáci s mentální retardací)	1
Spolupráce učitele s rodinou	Konzultace učitele a rodiče, případná přítomnost rodiče ve vyučování a podílení rodiče na výuce, pokud je to nutné	3
	Vztah učitele a rodiče je na formální úrovni, rodič tedy spolupracuje, pokud by učitel něco potřeboval a naopak, učitel spolupracuje, pokud by rodič něco potřeboval	2
	učitel vždy navazuje vztah s rodičem, pravidelně spolu komunikují, tématem společného hovoru je žák a jeho potřeby, rodina a poměry v rodině, ale i běžné každodenní záležitosti	1
Zpětná vazba	Žák je hodnocen slovně v průběhu vyučování či na konci nebo je odměněn symbolem, který doprovází slovní hodnocení (např. nálepka- žák tak dostane nebo nedostane nálepku)	3
	Učitel využívá kombinaci slovního hodnocení a známek- známky jsou motivační činitel, kdy z 1 mají žáci obrovskou radost a 2 je pro ně zklamání	3
Organizační struktura výuky	Hodina má převážně stejnou strukturu, podle nálady žáka však dané aktivity mohou probíhat v jiném pořadí (žák s DS)	3
	Hodina má přesnou strukturu a rituály, které se dodržují, mohou se zde objevit drobné nuance, kdy učitel reaguje na aktuální potřeby žáka	3

Tabulka č. 7: Obsah výuky – Česká republika

## **Kategorie: Metodické postupy učitelů**

Uč. č. 1 (*žákyně s Downovým syndromem*): Učitel využívá metodiky pro intaktní. Vybírá skladby, které žákyně zvládne zahrát. Někdy zařadí i náročnější skladbu. Náročnější skladbu však zahraje žákyně s pouze s pomocí učitelky (učitelka ji počítá). Hudební materiály učitelka upravuje pouze v případě většího rozpětí pro ruku (škrtně se jeden tón). Žákyni je vybírán hudební materiál, který se jí líbí.

Uč. č. 2 (*žák s poruchou autistického spektra*): Učitelka využívala metodiky pro intaktní. Většinou však vybírala konkrétní skladby (většinou lidové), které žák zná. Žák si vždy vybírá skladbu, která se mu líbí a především tu, kterou zná a může si ji zazpívat.

Uč. č. 3 (*žákyně s poruchou autistického spektra - Aspergerův syndrom*): Učitelka využívá klasických notových materiálů jako u intaktních. Vše přizpůsobuje jejím schopnostem. Někdy něco vynechá nebo naopak přidá. Některé skladby déle opakuje s žákyní, jiné přepisuje nebo upraví. Žákyně si může vybrat z nabízených skladeb. Při výuce používají některá vlastní označení, např. sova, znamená, že houká do flétny jako sova, musí nasadit správnou artikulaci tónu.

Uč. č. 4 (*žákyně s Downovým syndromem*): Učitelka si vytváří své metodické postupy, které uplatňuje s ohledem na stav a náladu žáka. Učitelka se snaží mít maximálně individuální přístup vycházející z potřeb žákyně. Mají svůj vytvořený metodický systém, své výrazy, které používají v hodině. Je to třeba jedno slovo, které znamená, že má zahrát dané cvičení nebo zlepšit danou věc. Žákyně si může písně vybírat, učitelka popř. upraví tóninu písně. Hrají skladby, které se líbí žákyni, a které si mohou pak zahrát ve skupinové výuce.

Uč. č. 5: (*žák s mentálním postižením*): Metodické postupy si učitel vytváří sám. Vždy je důležité si stanovit s žákem cíl a k němu individuálním přístupem směřovat. Je důležité najít cestu ke každému žákovi a posilovat motivaci. Žák si skladby nevybírá, hrají se skladby, které patří do repertoáru skupiny.

Uč. č. 6: (*žák s diagnózou Rubinsteinův– Taybiho syndrom*): Učitelka využívá svých metodických postupů, které vychází z její intuice. Neřídí se žádnými metodickými materiály pro intaktní. Žákovi vybírá skladbičky s vhodnou obtížností.

## **Kategorie: Učení not**

Uč. č. 1 (*žákyně s Downovým syndromem*): Učitelka se učila se žákyní noty jako s ostatními žáky, proces učení byl však pomalejší. Největší problémem bylo čtení noty basového klíče. Trvalo to déle, než přečetla notu a našla na klaviatuře. Matka však chtěla, aby se noty naučila číst. Ostatní noty se žákyně naučila hned z paměti.

Uč. č. 2 (*žák s poruchou autistického spektra*): Žák hrál podle not, ale skladbu uměl hned z paměti. Hrál hodně bez not. Noty mu učitelka psala do notového sešitu, aby si je zapamatoval. Se čtením not neměl větší problém.

Uč. č. 3 (*žákyně s poruchou autistického spektra - Aspergerův syndrom*): Se čtením not žákyně nemá problém. Dokonce čte noty výrazně rychleji než je schopna hrát. Vzhledem k tomu, jak je pomalá v ostatních činnostech, noty čte opravdu rychle. Zřejmě to bere jako hru nebo soutěž, kdo přečte rychleji řádek. Spolusoutěžící je učitelka.

Uč. č. 4 (*žákyně s Downovým syndromem*): U této žačky se nejprve k notám psala písmena. Pak se postupně naučila noty. Do not se již zapisuje pouze prstoklad. Žákyně milovala hudební nauku, proto se nakonec noty naučila.

Uč. č. 5: (*žák s mentálním postižením*): Protože žáci hrají především na bicí nástroje, zajímá je pouze délka not. Vše se učí prakticky, v hodině, formou imitace. K dispozici mají také nahrávku, která jim umožňuje si danou píseň nacvičit doma.

Uč. č. 6: (*žák s diagnózou Rubinsteinův– Taybiho syndrom*): Žák se snaží číst noty. Čte noty v houslovém klíči, v basovém klíči se vždy k notám napíše jejich název. Učitelka ale neví, zda žák noty opravdu čte nebo si melodii pamatuje.

## **Kategorie: Spolupráce učitele s rodinou**

Uč. č. 1 (*žákyně s Downovým syndromem*): Učitelka spolupracuje s matkou. Matka zpočátku navštěvovala hodiny. Učitelka zmínila, že fungovali ve vyučovací hodině jako tým. Vzájemná komunikace byla důležitá. Nyní již chodí žákyně do vyučování sama.

Uč. č. 2 (*žák s poruchou autistického spektra*): Učitelka občas komunikovala s matkou. Učitelka tvrdí, že rodiče bývají v práci a jsou otrávení. Je to její záležitost, jestli žáka něco naučí a jestli to zvládne. Na konci roku učitelce matka poděkovala.

Uč. č. 3 (*žákyně s poruchou autistického spektra - Aspergerův syndrom*): Vždy před začátkem výuky, kdy se žák přihlásil na daný nástroj, žádá učitelka rodiče o návštěvu, bez žáka. Učitelka se pokouší zjistit o žákovi co nejvíce. Rodiče pak do hodin již nechodí. Pouze ze začátku, pokud je dítě malé, povolují návštěvu. Na závěr hodiny je možné vždy s rodiči probrat, co se naučili a co je třeba cvičit.

Uč. č. 4 (*žákyně s Downovým syndromem*): Učitelka má téměř se všemi rodiči žáků přátelský vztah. S matkou vždy probírají stav žákyně, učitelka je rodinná přítelkyně. Také se navštěvují.

Uč. č. 5: (*žák s mentálním postižením*): Když je potřeba, tak učitel spolupracuje s rodiči. Reaguje na podněty s rodiny, zda je rodič více otevřený či ne. Spolupráce však je důležitá, někteří rodiče jsou úzkostní a přehnaně pečující, proto jim pomůže konzultace s učitelem.

Uč. č. 6: (*žák s diagnózou Rubinsteinův– Taybiho syndrom*): Spolupráce s rodiči je osmdesát procent úspěchu. Matka je každou hodinu přítomna, pozoruje a doma s žákem pak pracuje a cvičí.

### **Kategorie: Zpětná vazba**

Uč. č. 1 (*žákyně s Downovým syndromem*): Matka si přála, aby byla žákyně známkována. Žákyně byla hodnocena slovně, pak známkou, většinou dostala jedničku nebo dvojku. Z dvojky byla vždy nešťastná. V další hodině se pak dle výkonu dvojka z minulé hodin mohla škrtnout nebo přelepit.

Uč. č. 2 (*žák s poruchou autistického spektra*): Žák dostává známky. Pro povzbuzení a za snahu dostával žák jedničky.

Uč. č. 3 (*žákyně s poruchou autistického spektra - Aspergerův syndrom*): Žákyně je hodnocena každou hodinu. Dostává nálepky, které miluje. Naprosto ojediněle nedostane nálepku, pokud nedodrží to, na čem se spolu s učitelkou dohodly. Netýká se to hraní, ale spíše hygienických návykům.

Uč. č. 4 (*žákyně s Downovým syndromem*): Žákyně není známkována. Učitelka využívá slovního hodnocení, provádí průběžnou přirozenou zpětnou vazbu formou pochvaly.

Uč. č. 5: (*žák s mentálním postižením*): Zpětná vazba je především slovní hodnocení učitele.

Uč. č. 6: (*žák s diagnózou Rubinsteinův– Taybiho syndrom*): Učitelka žáka hodnotí známkou, nálepkami, ale také razítky. Žák dostane vždy jedničku, maximálně jedna minus. Nálepky i razítka jsou motivační. Jsou zde povzbuzující loga jako „myslí Ti to“, „Jsi jednička“, atd.

### **Kategorie: Organizační struktura výuky**

Přístup pedagoga se v jednotlivých výukách žáků s různými typy postižení pochopitelně liší. Každý žák má jiné specifické vzdělávací schopnosti, tudíž se liší jak proces navázání vztahu s učitelem, tak komunikace s ním. Výuka se může také výrazně lišit u žáků, kteří mají stejný typ postižení. Vzhledem k těmto výrazným faktorům ovlivňujícím celý vyučovací proces, nelze stanovit ani zobecnit organizační strukturu výuky. V následujících odstavcích proto uvedeme dané organizační struktury, jak je uvedli respondenti- učitelé vzhledem k výuce daného konkrétního žáka s danými SVP. I k těmto strukturám organizace výuky však musíme přistupovat s jistým nadhledem, neboť i výuka u daného žáka nemusí mít vždy stejnou strukturu.

Uč. č. 1 (*žákyně s Downovým syndromem*): Výuka probíhá podle nálady žákyně A. Začínáme stupnicemi a akordy, s tím nemá žákyně problém. Někdy začínáme písničkou a pak přejdeme ke stupnicím a akordům. Někdy hrajeme písničky, které žákyně zná, a k tomu vymyslíme akordy. Držíme se klasického repertoáru – stupnice, akordy, etuda, stará hudba, přednes. Při výběru nové skladby většinou zahrají všechny možné a žákyně si vybere. Když je A. unavená, prokládáme výuku povídáním nebo předvede něco z baletu (žákyně chodí ještě na balet).

Uč. č. 2 (*žák s poruchou autistického spektra*): V hodině jsme prokládali hru na klavír s povídáním. Žák se učil lidové písně, které znal. Vše mu trvalo mnohem déle než ostatním žákům. Pokud žák netrénoval, tak trénujeme spolu v hodině. V hodině je třeba střídat často aktivity, žák míval a někdy má velký afekt, kdy chodí dokola uprostřed místnosti. Dnes vím, že mu musím dopřát chvíli, než se zklidní. Jeho velké záliby jsou přírodopis a matematika. Ve volných chvílích se na toto téma bavíme.

Uč. č. 3 (*žákyně s poruchou autistického spektra - Aspergerův syndrom*): Každá hodina začíná pozdravením – někdy je to velký problém, ale už ví, že bez toho učitelka

nezačne. Pak má malý neškodný rituál, kdy jde ke stolu, kde má učitelka rozvrh. Ptá se ji na všechny děti ze třídy, jestli měly hodinu. Vypadá to takto: „*Eliška? Ano, byla. Julinka? Ne, je ve škole v přírodě. Pét'a? Ne, je nemocný*“ atd. Pak si přehrají zadanou látku, opraví, co je potřeba a zadají látku novou. Učitelka pracuje stejně jako u zdravých dětí, se stejným notovým materiálem. Často používá zvýrazňovače, aby žákyně věděla, na co se má soustředit, co má vycvičit (stejně jako u zdravých). Důležité jsou tedy rituály. Hodina má tedy přesná pravidla. Učitelka musí být velmi opatrná ve slibech. Když řekne: „*Příště si zahrajeme stranu 22*“, ale díky jejímu tempu nakonec stihnou jen stranu 21. To ji může přivést do stavu úzkosti. Ten největší problém je rozeznat, kdy jde o úzkost, která by mohla vést až k záchvatu nebo kdy jde jen o revoltu, že něco nechce.

Uč. č. 4 (*žákyně s Downovým syndromem*): Vyučovací hodina má přesně stanoveny aktivity, kterých se vždy učitelka s žákyní drží. Nejprve probíhá ladění. Na každé struně trénují polohy smyčce a všechny tóny, hlavně ty, co hrají v písních. Pak hrají postupku se čtvrtým celým tónem a čtvrtým půltónem. Následně trénují stupnice v různých rytmech a pak rozklad tónika, dominanta a subdominanta. Pak hrají písně. Vždy mají vymezený čas i na svačinu.

Uč. č. 5: (*žák s mentálním postižením*): Ve výuce hodně učitel využívá metronom a hru s metronomem, aby žáci byli rytmicky přesní. Žáci mají za úkol doma trénovat s metronomem. Vše se učíme prakticky. Organizační struktura je vždy přibližně stejná, avšak někdy probíhají dané aktivity v jiném pořadí.

Uč. č. 6: (*žák s diagnózou Rubinsteinův– Taybiho syndrom*): Nejprve žák učitelce zahraje to, co umí. Pak s tím pracujeme. Snaží se napravit dané problémy. Žák ale není schopen se dlouho soustředit. U daných problémů tak postupují postupně od jednoho k dalším. Ke skladbám si říkají příběh pro znázornění dynamiky. Rytmus se snaží stále počítat. Pak dělají například prstová cvičení, která mohou zkusit také doma s matkou. V hodinách hrají jednoduché skladbičky.

## **5.7 Analýza polostrukturovaného rozhovoru realizovaném v Německu**

V této podkapitole se budeme věnovat zpracováním dat realizovaných polostrukturovaných rozhovorů s učiteli z Německa. Metoda analýzy dat koresponduje s metodou použitou v předchozí podkapitole. Dané subkategorie jsou opět rozvedeny níže pod tabulkami. Pro tuto metodu byly využity data z pouhých dvou rozhovorů. Níže (kap 5.9)

uvádíme důvody, které vysvětlují tento snížený počet respondentů. Z důvodů sníženého počtu respondentů jsme se proto rozhodli použít data vzhledem k výuce všech žáků, které učitelé učí. Při některých odpovědích je uveden konkrétní příklad u daného žáka s daným postižením.

Kategorie	Subkategorie	Přítomnost
Vzdělání učitele	Vzdělání v hudebním oboru	2
Absolvované kurzy či semináře vztahující se k této problematice	Kurz BLIMBAM, semináře o daném postižení	1
	Kurz BLIMBAM	1
Nejdůležitější vlastnost učitele	Umění motivovat	1
	Trpělivost	1
Cíle výuky	Radost z hudby, motivace, posilování sebevědomí	1
	Inkluze žáků se SVP	1
Předchozí zkušenost s žákem s postižením	Více než pětiletá	2
Nejnáročnější aspekt ve výuce nebo vzhledem k výuce	Složitá příprava	1
	Organizační a logistické problémy	1

Tabulka č. 8: Osobnost učitele - Německo

#### **Kategorie: vzdělání učitele**

Oba učitelé mají hudební vzdělání. Učitelka vystudovala hudební pedagogiku se zaměřením na hru na housle ve městě Leipzig. Učitel vystudoval hudební vědu, hudební pedagogiku a psychologii na univerzitě v Giessenu.

#### **Kategorie: Absolvované kurzy či semináře vztahující se k této problematice**

Oba učitelé mají kurz BLIMBAM, který absolvovali v Remscheidu. Učitelka však absolvovala ještě několik drobných kurzů či seminářů v oblasti hudební pedagogiky.

#### **Kategorie: Nejdůležitější vlastnost učitele**

Uč. č. 1: Učitelka uvedla několik vlastností. Tou nejdůležitější bylo umění motivovat ke hře na hudební nástroj a především k tomu, že to žák s postižením zvládne a dokáže.



Motivace slouží k tomu, že se žákovi zvýší sebevědomí. Další důležitou vlastností je kreativita. Učitel musí mít nápad. Ve výuce se vychází hodně z žáka, především z toho, o co má zájem. Ve výuce často vznikají nečekané potřeby žáků, např. chce si housle uchopit jinak, atd. Učitel tedy musí mít nápady, jak momentálně reagovat, musí umět improvizovat a být také flexibilní.

Uč. č. 2: Učitel uvedl, že je velmi důležité, aby byl pedagog trpělivý. Mezi další vlastnosti zařadil empatii, ochotu dělat něco mimo (navíc), schopnost improvizovat a zvědavost.

### **Kategorie: Cíle výuky**

Uč. č. 1: Pro učitelku je v první řadě důležité muzicírovat a mít z toho radost. Je pro ni také důležité, aby žáci měli klasické vzdělání. Aby žáci s postižením neměli pouze možnosti, jak tomu bylo po dlouhé roky, vzít si bubínek či chrastíko. Cílem učitelky je také motivovat žáky ke hře na klasický nástroj a posilování sebevědomí. Nástroj by se měl stát pro žáka přítelem, ne prostředkem k tlaku, aby podal výkon.

Uč. č. 2: Cílem práce učitele a jeho kolegů na hudební škole je umožňování lidem s postižením účastnit se obecně kulturního života, a sice s lidmi bez postižení (inkluze). K tomu jim nabízí přístup ke všeobecným hudebním vzdělávacím nabídkám. Momentálně existují dvě skupiny, jedna s žákyněmi a žáky a jedna s dospělými, z kterých se stávají skupiny nebo ansámby. Jsou vedení týmovou výukou vždycky pěti kolegyněmi a kolegy. K tomu patří také výuka na nástroj v malých skupinách.

### **Kategorie: Předchozí zkušenost s žákem s postižením**

Oba učitelé se věnují výuce hry na hudební nástroj minimálně patnáct let. Učitelka vyučuje žáky s postižením již šestnáct let, učitel pět let.

### **Kategorie: Nejnáročnější aspekt ve výuce nebo vzhledem k výuce**

Uč. č. 1: V oblasti výuky žáků s postižením považuje za nejnáročnější přípravu na výuku. Je důležité si často připravovat speciální notaci, nástroje. Učitel také musí hodně improvizovat. Během výuky vznikají nečekané potřeby, např. žákyně chce uchopit housle jinak nebo mačkat struny. Učitel tak musí přemýšlet, jak to udělat, když má žákyně např. funkční jen jeden prst.

Uč. č. 2: Učitel považuje za nejnáročnější organizační problémy ve výuce, která je vychází z jedinečnosti každého žáka a jeho potřeb. Dalšími případnými problémy mohou být logistické, financování a zajištění vhodných prostor.

Kategorie	Subkategorie	Přítomnost
Motivace žáka ke hře na hudební nástroj	Zaujetí pro samotný hudební nástroj	1
	Zaujetí pro samotný hudební nástroj, inspirace u druhých – hudební vzor	1
Vztah s žákem	Kamarádský a vřelý	2
Komunikace s žákem	Probíhá bez problému, je hodně propojena s již navázaným kvalitním vztahem mezi učitelem a žákem	2
Vliv hry na hudební nástroj na žáka	Zvýšení sebehodnocení, sebevědomí žáka	1
	Hra na nástroj žáka motivuje, zvyšuje jeho možnost se vyjádřit	1

Tabulka č. 9: Osobnost žáka - Německo

#### **Kategorie: Motivace žáka ke hře na hudební nástroj**

V případě obou učitelů motivuje žáka ke hře samotný hudební nástroj. Žáci se většinou nadchnou pro jeho zvuk a pro to, jak vypadá.

Uč. č. 1: V případě učitelky motivuje žákyni hudební nástroj, na který viděla hrát děti. Děti motivuje také samotné vyučování, přináší jim to smysluplné využití volného času. Určitým motivačním činitelem ke hře pro žáka je také jeho rodina, která ho vede kulturnímu vzdělání. Motivovat žáka může také samotný učitel a později vytvořený vztah mezi žákem a učitelem.

Uč. č. 2: V případě učitele motivuje nástroj žáka při představování nástroje v hudební škole.

#### **Kategorie: Vztah s žákem**

Uč. č. 1: Navázání vztahu s žákem je pro učitelku velmi důležité, bez tohoto procesu by to nešlo. Kdo má dle učitelky zábrany vůči postiženým, ten to nemůže dělat. Člověk musí být otevřený a přijímat je takové, jací jsou. Proto máme vztah přátelský a vřelý.

Uč. č. 2: Navázání vztahu je velmi důležité. Učitel má s žáky především kamarádský vztah.

**Kategorie: Komunikace s žákem**

Uč. č. 1: Učitelka mohla s žákyní naprosto v pořádku hovořit. Občas se něco muselo zopakovat nebo přibrzdit, něco zakázat. V případě žáka s autismem byla komunikace obtížná. Učitelka s ním tedy začala mluvit přes loutku. Pak postupně měl chlapec zájem hovořit přímo, ne skrze loutku.

Uč. č. 2: Aby učitel rozuměl žákovi, je důležitá zvláštní pozornost. Komunikace jinak probíhá na dobré úrovni.

**Kategorie: Vliv hry na hudební nástroj na žáka**

Vliv hudební činnosti na žáka výrazně souvisí s obsahem této práce a jejími cíli. Učitelé se shodli, že jistě hra na hudební nástroj má inkluzivní vliv na žáka s postižením.

Uč. č. 1: Učitelka uvedla, že žákovi hra zvyšuje sebevědomí, jeho sebehodnocení, žák má radost s naplnění volného času

Uč. č. 2: Učitel uvádí, že žáka samotná hra neustále motivuje. Zároveň se žákovi stupňuje možnost se vyjádřit.

Kategorie	Subkategorie	Přítomnost
Metodické postupy učitelů	Vlastní metodické postupy, které jsou však proměnlivé, nemají danou kostru. Učitel se snaží vzhledem k potřebám žáka nalézt postup, kterým dosáhne cílů. Využívají však částečně klasických metodických notových materiálů pro intaktní	2
Učení not	Žák hraje podle not, využívá se speciálního notového systému nebo speciálního systému pro učení not	2
Spolupráce učitele s rodinou	Konzultace učitele a rodiče, případná přítomnost rodiče ve vyučování a podílení rodiče na výuce	1
	Vztah učitele a rodiče je na formální úrovni, rodič tedy spolupracuje, pokud by učitel něco potřeboval a naopak, učitel spolupracuje, pokud by rodič něco potřeboval	1
Zpětná vazba	Žák je hodnocen slovně v průběhu vyučování či na konci	1
	Učitel využívá kombinaci slovního hodnocení a známek- známky jsou motivační činitel	1
Organizační struktura výuky	Hodina má převážně stejnou strukturu, podle nálady žáka však dané aktivity mohou probíhat v jiném pořadí	2

Tabulka č. 10: Obsah výuky - Německo

### **Kategorie: Metodické postupy učitelů**

Oba učitelé se shodli, že využívají své metodické postupy, které vychází z individuálních potřeb daného žáka. Žádná oficiální metodika pro výuku těchto žáků neexistuje. Tyto metodické postupy ani není možné stanovit, je zde mnoho proměnných.

Uč. č. 1: Při výuce je důležité najít ten klíč vzhledem ke zvláštnostem žáka, rozklíčovat ho a najít jeho potenciál. Nelze postupovat dle metodik pro intaktní. Vždy je třeba něco nabídnout, aby se našly nové možnosti, jak s dítětem postupovat. Je to třeba pořád zkoušet a hledat nové cesty. Zároveň je však důležité, aby dítě chtělo, mělo zájem. Je třeba nastavit požadavky tak, aby je žák zvládl, ovšem v libovolném časovém rozmezí. Na počátku výuky žáka s postižením a bez postižení je totiž výuka stejná. Intaktní žák se však rychle vyvíjí dopředu. Žák s postižením se vyvíjí velmi pomalu. Proto jsou např. vhodné pro začátky využívat metodických materiálů pro počátek výuky pro intaktní. Pokud je žák s postižením starší, je však důležité, aby materiály nebyly příliš dětské. Může se tak použít pouze část nebo

se materiál upravit. Učitel by měl žáka utvrzovat v tom, co hraje správně a chválit ho. Neměl by poukazovat na chyby. Chyby jsou kamarádi. Učitelka tedy využívá i klasické školy pro hru na housle a některé upravené materiály.

Uč. č. 2: Učitel nevyužívá žádné standardní postupy. Metodické postupy si vytváří sám, dle individuality žáka. Podstatou této práce je vždy zacházení s individuálními velmi rozdílnými osobnostmi, které mají rozdílné a zcela individuální přednosti a slabosti. Toto nemusí být určováno tzv. postižením, ale může mít různé příčiny. Učitel to považuje jako úkol a výzvu, jak zacházet s těmito rozdíly. Učitel tedy není zastáncem globalizování metodických postupů. Vždy vychází z individuality žáka. Ve vyučování často přizpůsobuje metodiky pro intaktní, vytváří si vlastní metodické postupy, občas využije i klasické metodiky.

### **Kategorie: Učení not**

Učitelé žáky většinou noty učí, využívají k tomu speciální notační systémy nebo metodické postupy, které žákům umožní propojit daný hmat či klávesu se symbolem noty.

Uč. č. 1: Učitelka učí žáky noty. Žákyni s Downovým syndromem nejdříve učila rytmické útvary, k obrázkům slov, které vystihují daný rytmus, přiřadila vždy správnou sestavu not se správnou délkou (viz příloha č. 12). Žákyně s mentálním postižením, která se učila také hře na housle, používala barvy a vzory, nota měla přiřazenou určitou barvu pro prst. Neuměla číst noty, ale orientovala se v barvách a znacích, např. zelená na struně srdce (viz příloha č. 13). U jiné žákyně s mentálním postižením stačilo označit prsty názvem dané struny, nemuselo to být označeno pouze barvou.

Uč. č. 2: Učitel využívá speciální notační systémy. Např. žákovi nad noty píše názvy not.

### **Kategorie: Spolupráce učitele s rodinou**

Uč. č. 1: Pokud je to možné, učitelka spolupracuje s rodiči. U jedné žákyně např. rodiče nikdy neviděla, spolupráce probíhala přes školu, ve které ji učila. U žákyně s mentálním postižením byla matka vždy ve výuce, hodně hovořili o žákyni a edukačním procesu. U druhé žákyně s mentálním postižením byla matka také ve výuce. Vždy se rodiči povypráví, co se bude dělat v hodině, jak se to bude dělat, popř. co se dělo a jakým způsobem.

Uč. č. 2: Učitel má s rodiči velice formální vztah a nepřímý kontakt. Komunikují přes školu, kde se žáci vzdělávají. Žáci totiž žijí ve speciálních zařízeních nebo do školy přijíždějí

z veliké dálky. Postoje rodičů k hodinám hry na hudební nástroj zná učitel tedy jen částečně. Často je také obtížné probudit zájem u rodiny pro výuku.

### **Kategorie: Zpětná vazba**

Uč. č. 1: Učitelka využívá převážně slovní hodnocení. Má zcela jiný postoj k požadavkům na výkon žáka a známkování. Zpětnou vazbu žákovi poskytuje po celou dobu vyučovací hodiny. Snaží se nešetřit pochvalami a podporou, aby žák měl stále chuť se dále ve hře vzdělávat a více si věřil. Postup v úrovních hry na hudební nástroj u žáka s postižením totiž může probíhat zásadně pomaleji, než u žáků intaktních. Proto je zapotřebí žáka podporovat. Když žák udělá chybu, není to zásadní problém. Učitelka se snaží žáky motivovat, aby jejich odměnou byla jejich dovednost hry na hudební nástroj a radost ze hry.

Uč. č. 2: Učitel kombinuje hodnocení slovní v průběhu hodiny, kdy poskytuje zpětnou vazbu žákovi ohledně techniky hry a zlepšení daných úkonů a hodnocení známkou.

### **Kategorie: Organizační struktura výuky**

Uč. č. 1: Na začátku hodiny probíhá vždy krátký rozhovor. Učitelka se ptá žáka, jak probíhal týden, co dneska dělal? Učitelka si nechá vyprávět, aby mohla vyzorovat, jak se žák zřejmě ten den cítí, co aktuálně prožívá, jestli je agresivní, atd. Podle jeho rozpoložení pak přizpůsobí organizaci hodiny. Např. žáka rozveselí hrou na nástroj. To je důležité na počátku každé hodiny. Pak probíhá výuka s ohledem na individuální potřebu žáka. Někdy se učitelka zeptá, zda chce hrát něco, co hráli, nebo chce něco nového. Někdy děti mají vlastní nápad pro hru, konkrétní píseň či melodii. U žákyně se svalovou dystrofií to probíhalo tak, že si vybrala píseň a žádala od učitelky, aby ji napsala melodii té písně. Každá výuka je experiment (viz příloha č. 14).

Uč. č. 2: Organizace vyučovací hodiny se odráží od konkrétního žáka. S každým žákem vypadá vyučování jinak. S některými učitel může pracovat jako s intaktníma, někdy stačí upravit jen notace. Na počátku s žákem s lehkou mentální retardací učitel provádí tzv. motivační fázi, kdy rytmizují a hrají si s hudbou. Následně si žák připraví nástroj a hraje skladby, které aktuálně hrají. Při hře učitel žáka podporuje, snaží se ho povzbudit. S chybou se snaží pracovat také jako s přítelem. Výběr nové skladby pak nechává na žákovi. Věnují se hodně společnému hraní.

## 5.8 Komparace výsledků analýzy dat

V této podkapitole proběhne komparace výsledků dat z České republiky a Německa. Data budou srovnána ve všech třech oblastech (osobnost učitele, osobnost žáka, obsah výuky).

### 5.8.1 Oblast: Osobnost učitele

Již v kategorii vzdělání učitelů můžeme konstatovat, že je zde viditelný zásadní rozdíl. Učitelé z České republiky mají buď hudební, nebo speciálně pedagogické vzdělání. Nemají tak zcela kompetentní vzdělání pro to, aby mohli erudovaně působit v oblasti výuky hry na hudební nástroj u žáků se SVP. Učitelé z Německa naopak mají hudební vzdělání, ale oba také kurz BLIMBAM, který se zabývá přímo hrou na hudební nástroj u žáků s postižením na hudebních školách. Mají tedy absolvovaný kurz, který jim zařídil naprosto nejvhodnější podmínky pro výuku žáků s postižením. Díky absolvované praktické části na kurzu byli částečně připraveni na výuku těchto žáků a měli tak představu, jak výuka může vypadat.

V oblasti vlastností učitele, se čeští a němečtí učitelé shodli, že nejdůležitější vlastností je trpělivost. Dalšími nejdůležitějšími vlastnostmi pro české učitele jsou empatie, optimismus a autenticita. U německých učitelů je to pak umění motivovat, avšak mezi dalšími zmiňovanými vlastnostmi byla zmíněna také empatie. Učitelé v Německu uváděli ještě schopnost improvizace, která je pro ně zásadní.

Pro každého učitele je ve výuce nejnáročnější něco jiného. Posuzování náročnosti vychází z individuality každého žáka se SVP. Můžeme však uvést úvahu, že náročný aspekt může souviset s mírou připravenosti učitele na vyučovací proces, jeho znalostmi a schopnostmi. Pro české učitele byla nejnáročnější komunikace s žákem, záměrná neustálá pozornost a velký výdej energie učitele a zvolení správných postupů vzhledem k potřebám. Učitelé v Německu naopak problém s komunikací s žáky nemají, výuka je naplňuje a správné postupy ve výuce hledají neustále. Pro učitele v Německu je hodně náročná příprava na výuku nebo organizační a logistické problémy.

Většina českých i německých učitelů má zkušenost s žáky víc než pětiletou, většina českých učitelů dokonce více než desetiletou. Pouze dva učitelé z České republiky zkušenost nemají. Většina učitelů tak mají s žáky s postižením dlouholetou zkušenost.

### **5.8.2 Oblast: Osobnost žáka**

Motivace žáků byla většinou podobná v České republice i Německu. Nejčastější motivací žáků se SVP je samotný hudební nástroj. Ostatní žáky může motivovat hudební interpret nebo píseň, což může být jejich vzor.

Pro všechny učitele je vztah s žákem velmi důležitý. Většinou je vztah kamarádský a vřelý, jen u učitelů múzické školy bývá vztah hlubší založený na empatii. Empatie pomáhá učitelům intuitivně organizačně vést výuku tak, aby naplňovala veškeré potřeby žáků.

Komunikace pro některé učitele z České republiky je náročná. Většinou tak odpovídali učitelé ze základních uměleckých škol, kdy jejich zkušenost s výukou žáků se SVP byla minimální. Pro ostatní učitele a učitele Německa probíhá komunikace bez problémů. Můžeme předpokládat, že učitelé z Německa vědí, jak ve výuce postupovat a hledají cesty, jak komunikovat, pokud se komunikace zdá být ze začátku ohrožena.

Všichni učitelé shledávají, že výuka hry na hudební nástroj může mít vliv na žáka a jeho osobnost.

### **5.8.3 Oblast: Obsah výuky**

Tři čeští učitelé postupují dle intaktních metodik, které si ovšem upravují. Ostatní učitelé využívají své metodické postupy, mohou však využít části metodik pro intaktní. Můžeme však předpokládat, že učitelé z Německa mají jasný přehled o náplni svých metodických postupů. Nebojí se improvizace, využívají náměty pro aktivity z kurzu BLIMBAM.

V oblasti notace se postupy učitelů výrazně liší. Čeští učitelé učí žáky noty nebo pouze rytmické sestavy. Někteří také k notám ze začátku využívali podpůrné symboly. Učitelé v Německu používají zvláštní notační systémy, které žákům pomáhají číst noty. Tyto systémy využívají symboly, obrázky nebo písmena. Pro učitele je důležité, aby se žáci alespoň pokusili hrát dle not či daného notačního systému, který vytváří učitel společně s žákem.

V oblasti spolupráce s rodinou se situace u českých a německých učitelů výrazně neliší. Velmi záleží na možnosti spolupráce s rodiči. Čeští učitelé z múzické školy s rodiči vždy udržují kontakt a komunikují s nimi o náplni edukační činnosti a o žákovi. Jeden učitel



z Německa je také otevřený spolupráci s rodiči, druhý učitel nemá takovou možnost, protože rodiče většinou nejsou ve škole přítomni.

Žáci v České republice jsou hodnoceni převážně slovně, symboly či kombinací. Stejně tak můžeme říci, že učitelé z Německa využívají tytéž možnosti hodnocení. Učitelka v Německu však zdůrazňovala důležitost slovního hodnocení a zpětné vazby ve formě pochval a podpory. Žáci se SVP potřebují hodně chválit.

Organizační struktura hodně vypovídá o tom, zda učitelé mají zkušenost s žáky se SVP a také o jejich kreativitě a schopnosti improvizovat. Učitelé v České republice se snaží vyučovat žáky převážně klasickým způsobem s tím, že respektují jejich specifika v chování a snaží se najít cestu k dosažení cíle i přes daný handicap. Učitelé v Německu se snaží s žáky aktivně hrát, prožívat radost a hodinu přizpůsobují jejich potřebám. Žáci si většinou mohou vybrat, co budou dělat, co budou hrát a jak to budou hrát, klidně si mohou např. housle uchopit naprosto jiným a netradičním způsobem.

## 6 Diskuze a doporučení pro praxi

Tato kapitola nabízí odpovědi na výzkumné otázky, následnou diskuzi nad závěry výzkumného šetření a doporučení pro speciálně pedagogickou a hudebně pedagogickou praxi.

Z výsledků porovnání vyučovacího procesu u českých a německých učitelů můžeme specifikovat požadavky v oblasti odborné a osobnostní výbavy učitele zabývajícího se výukou žáků se SPV v oblasti hry na hudební nástroj. V České republice se věnují hudebnímu vzdělávání žáků se SVP učitelé, kteří mají vzdělání pouze v hudebním nebo speciálně pedagogickém směru. Němečtí učitelé využívají možnosti absolvování kurzu BLIMBAM zabývajícího se vzděláváním žáků s postižením na hudebních školách. Mají tak zcela naplněny kompetence potenciálně požadované vzhledem k této specifické pracovní činnosti. Z úrovně odborné výbavy učitelů také plynou další závěry týkající se nejnáročnějších aspektů ve výuce žáků se SVP (viz tab. č. 4 a 8). Vzdělání v směru jak hudebním, tak speciálně pedagogickém je pro učitele vzdělávajícího žáka se SVP ve hře na hudební nástroj potřebné. Učitelé by měli mít jistou osobnostní výbavu, která jim usnadňuje práci s žáky se SVP a činí vyučovací proces efektivnější. V okruhu osobnostní výbavy učitele jsme se zabývali jeho vlastnostmi. Učitelé uváděli, že při výuce jsou důležité především tyto vlastnosti – empatie, trpělivost, optimismus, autenticita a umění motivovat žáky.

Druhá výzkumná otázka se tázala na způsob, jakým ovlivňuje osobnost žáka se SVP metodické postupy učitele a jak ovlivňuje vyučovací proces žáka se SVP. Edukační proces byl zkoumán z hlediska žákovy motivace a kvality komunikace a vztahu s učitelem. Žáky většinou motivuje ke hře samotný hudební nástroj, může je také motivovat hudební vzor nebo samotný učitel a jeho zpětná vazba. Komunikace mezi učitelem a žákem se odvíjí od specifik žáků se SVP, ale také od připravenosti učitele na daná žákova specifika. Čeští učitelé uváděli, že je pro ně komunikace náročná. Učitelé z Německa odpovídali, že komunikace s žáky se SVP probíhá bez problémů. Z dat výzkumu vyplývá, že učitelé v Německu jsou lépe odborně vybavení, což se může projevat v nasměrování způsobu práce s žákem, větším zkušenostem a v menší konzervativnosti vzhledem k metodickým aspektům výuky při porovnání s českými učiteli. Učitelé z múzické školy se snaží s žáky komunikovat empaticky a intuitivně řešit specifické komunikační problémy. Východiskem pro dobrou komunikaci s žáky se SVP je kvalitní vztah mezi žákem a učitelem. Z výzkumného šetření vyplývá, že učitelé přisuzují vztahu s žákem velkou důležitost. Navázání a udržení vztahu určuje pak veškeré dění v edukačním procesu. Vztah učitele k žákovi by měl být kamarádský a vřelý, u některých

žáků je pro spolupráci důležitá také vysoká míra empatie. Hra na hudební nástroj má na žáka se SVP nemalý vliv. Může ovlivňovat jeho kognitivní procesy, jeho kvalitu vztahu s učiteli a okolím, sebevědomí a pozitivní sebehodnocení a motivuje ho k dalším aktivitám (viz tab. č. 6 a 9).

Odpověď na třetí výzkumnou otázku popisuje metodická specifika výuky hry na hudební nástroj u žáků se SVP. Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že výrazné rozdíly nastávají v obsahu výuky. Většina učitelů, včetně německých učitelů, postupují dle svých metodických postupů, popřípadě využijí některé metodické materiály. Učitelka z Německa tak využívá především elementární metodické materiály pro intaktní žáky, protože tyto materiály využívají srozumitelné vizualizační strategie, což je důležité např. pro žáky s mentální retardací. Metodická specifika se týkají také výuky notace. Čeští učitelé učí žáky noty dle klasického systému vzhledem k metodikám pro intaktní žáky nebo ze začátku používají symboly připsané k notám. Učitelé v Německu vytváří žákovi, který má problém s notací, notační systém se symboly, písmeny a barvami. Snaží se jakýkoli způsobem naučit hru dle not každého žáka. Za další specifický aspekt lze považovat spolupráci s rodiči, která může výrazně ovlivnit metodické postupy ve výuce. Všichni učitelé projeví snahu spolupracovat s rodinou a pokládají to za důležité. Čeští učitelé v múzické škole si na tom zakládají. Metodickým specifikem může být také způsob, jak učitel podává žákovi zpětnou vazbu. Učitelé hodně využívají slovní hodnocení a symboly, které hodnotí žákův přístup, výkon a odhodlání.

Posledním metodickým specifikem je jednotnost či různorodost organizační struktury výuky. Organizační struktura vyučovacích hodin u jednotlivých žáků je převážně stejná. Drobné odchylky vycházejí ze specifických potřeb konkrétních žáků. U německých učitelů je navíc patrné, že dávají žákům větší prostor při vytváření struktury vyučovací hodiny, např. formou výběru jednotlivých aktivit. Organizace hodiny tak vzniká iniciativou žáka se SVP. Vzhledem k organizační struktuře můžeme shrnout, že výsledná podoba výuky se nikdy nemůže zcela shodovat u různých žáků, protože musí vycházet z jejich specifických potřeb. Současná praxe školních vzdělávacích programů pro ZUŠ je z hlediska výuky žáků se SVP nedostatečně flexibilní a její realizace v praxi je proto spíše formální. Tomuto problému se věnuje blíže kap. 5.1.1.

Obsahem poslední výzkumné otázky je specifikace příkladů dobré praxe, které by byly aplikovatelné pro hudební vzdělávání žáků se SVP v České republice. Prvním inspirativním

podnětem pro české pedagogy je požadavek na vzdělání. Učitelé v Německu využívají kurzu, který je připraven na speciálně pedagogickou a zároveň na hudebně pedagogickou praxi. V České republice takový kurz není dostupný. Z dat výzkumu vyplývá, že českým učitelům chybí ucelená odborná příprava.

Druhým inspiračním zdrojem jsou konkrétní metodické postupy. Učitelé v Německu využívají ve výuce často hudební aktivity s žáky, kde se žáci mohou zdokonalit v rytmickém cítění a harmonickém cítění. Učitelé také využívají nestandardizované notační systémy, které umožňují žákům hru podle speciálního zápisu. Výslednou podobu zápisu určují potřeby každého žáka, přičemž se využívají barvy, symboly či obrázky.

Můžeme konstatovat, že výsledky jsou velmi podobné u českých učitelů z múzické školy a německých učitelů. Němečtí učitelé však vzhledem k jejich vzdělání využívají ve výuce více rozmanitých metodických postupů (např. improvizace nebo hudebních her) a dokáží flexibilněji reagovat na specifické potřeby žáků se SVP. Čeští učitelé ze základních uměleckých škol se vzhledem k absenci odborné průpravy z počátku výuky pokoušeli žáky vyučovat klasickým způsobem dle kurikulárních dokumentů dané instituce s přihlédnutím na specifické chování a dispozice žáků (viz tab. č. 7 a 10). Tento způsob výuky je však méně efektivní a u některých žáků dokonce nerealizovatelný.

V rámci výzkumu jsme využili pro sběr dat obsahovou analýzu dokumentů, jejímž cílem byla specifikace některých vzdělávacích metodických možností učitelů v Německu vzhledem k výuce hry na hudební nástroj. Výsledky této analýzy odhalily některé zkušenosti, které mohou taktéž podnětné pro české prostředí. Provedli jsme analýzu metodického materiálu zabývající se hrou na zobcovou flétnu. Tento materiál od Beate Theißen se zabývá v úvodu metodickými postupy ve vyučování žáků se speciálními potřebami. Následně představuje několik aktivit, které lze využít při představení flétny. Následně je popsán koncept, jak vyučovat žáky dané tóny. Velmi zajímavým poznatkem je zde záležitost notace. Žáci hrají dle písmen, což jsou názvy tónů (určují tedy výšku tónů) a dle uskupení písmen do skupinek s rytmickým textem. Skupinky písmen a říkanka určují délku hraných tónů.

Dále proběhla analýza dokumentů z kurzu BLIMBAM, který vzdělává učitele pro výuku hry na hudební nástroj žáky s postižením. Tento kurz přináší každému účastníkovi mnoho teoretických informací z oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky, hudební výchovy, muzikoterapie a psychologie a také mnoho praktických poznatků, především pak praxi ve speciálním zařízení.

Dalším dokumentem pro analýzu byla videonahrávka, která dokumentovala motivační fázi při praxi výše zmíněného kurzu. Videonahrávka může být pro české učitele inspirující zejména v tom, že motivační fáze výuky většinou na českých školách nebývá realizována, ačkoliv pro výuku žáků se SVP je podstatná. Učitelka na videonahrávce pracovala s několika žáky. Pomocí hudebních aktivit se žáci učili rytmickému a harmonickému cítění. Jedna část zde dokumentuje již individuální výuku hry na housle žákyně s Downovým syndromem. Ve výuce lze pozorovat, jak učitelka postupuje pečlivě a pomalu při seznamování s nástrojem a vysvětlování techniky hry, částečně spojení not se strunou dle barev a rytmizaci.

## 6.1 Doporučení pro praxi

Z celého výzkumu vyplývá, že jistá forma vzdělání ve hře na hudební nástroj je pro učitele více než nutná. Učitelé základních uměleckých škol většinou nemají ponětí, co si ve vyučování s žákem s postižením mohou dovolit. V důsledku absence odborné přípravy nemohou natolik efektivně uplatnit svoji kreativitu, improvizaci a jiné pedagogické dovednosti. Můžeme u nich však sledovat velkou snahu, svou zkušenost s výukou žáků se SVP velmi oceňují. Učitelé múzické školy se velmi blíží německému stylu výuky. Zde však také chybí odborné zázemí, které by mohlo pomoci např. při objevování nových cest k realizaci hry. V České republice by také mohl existovat kurz, který by připravoval učitele pro práci s žáky se SVP v oblasti hudební činnosti. Tento kurz by mohl vycházet z informací z oborů speciální pedagogika, hudební výchova, muzikoterapie a psychologie. Další možností je zařazení předmětu speciální pedagogika do vzdělávacích plánů konzervatoří, jak navrhla ředitelka múzické školy a lidové konzervatoře v Ostravě. Nabízí se také možnost podpořit praktické semináře prováděné na základních uměleckých školách zaměřené na toto téma.

Nutné je pro učitele také změnit v některých ohledech přístup k výuce žáků se SVP. Žáci by měli být přijímáni jako partneři učitele a měli by mít možnost postupovat dle svých možností. Každá vyučovací hodina může přinést něco jiného. Je vhodné si určit cíl, ale musí to být splnitelný cíl pro žáka se SVP. Protože žák se SVP může postupovat ve hře na hudební nástroj velice pomalu a jeho hudební růst může dokonce i stagnovat, je důležité si hledat ve výuce i jiné cíle podněty než je samotný výkon žáka. Žák by měl mít radost ze hry, měl by s jakoukoli pomocí techniky či speciální notace si zahrát oblíbenou píseň nebo alespoň podílet se na hře písně. Vyžaduje se proto kreativita učitele, vytrvalost, schopnost improvizace a

neustálé hledání nových způsobů výuky. Jeho plnohodnotnost v tomto oboru je velice důležitá pro žáka samotného, umožňuje mu být sebevědomější a zároveň má tento přístup inkluzivní tendence. Německý koncept výuky žáků ve hře na hudební nástroj staví na motivační fázi. Učitelé v České republice, kteří motivační fázi většinou neprovádějí, by se mohli inspirovat knihami *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie* (Šímanovský, 2011) nebo *Hudební hry jinak* (Kopecký, Synek, Zouhar, 2014).

Samostatným tématem je funkčnost RVP ZUV a jejich aplikace pro žáky se SVP na úrovni školních vzdělávacích programů. Současná praxe v České republice s ohledem na žáky se SVP není funkční. Učitelé by měli pro tyto žáky formulovat individuální vzdělávací programy a spolupracovat s poradenskými institucemi. K tomuto kroku však chybí odborná vybavenost učitelů a poradenských pracovníků, schopnost identifikovat speciální vzdělávací potřeby žáků v mnoha případech i uvědomění si specifik vzdělávání těchto žáků. Na základě informací získaných v průběhu výzkumu se můžeme domnívat, že spolupráce s poradenskými institucemi prakticky neprobíhá a individuální vzdělávací plány pro tyto žáky nejsou funkční (pokud vůbec existují). Řešení tohoto problému autorka vidí v posílení odborné přípravy učitelů a poradenských pracovníků, jak již bylo uvedeno výše.

## 6.2 Shrnutí diskuze

Diplomová práce poukazuje na některé mezery v oblasti vzdělávání ve hře na hudební nástroj žáků se SVP vyplývající z neefektivního stanovení podmínek státem v této oblasti vzdělávání. Dokazuje, že výuka hry na hudební nástroj může výrazně ovlivnit postoj žáka se SVP ve společnosti. Jeho sebehodnocení velmi přispívá k životní spokojenosti a k naplnění potřeb každého žáka. Smysluplné vyplnění volného času a pravidelnost aktivity, zodpovědnost za svůj výkon může žáka připravit na samostatnější fungování ve společnosti, např. na pracovní uplatnění ať už v tomto oboru nebo jiném.

Na druhou stranu přináší tato hudební činnost žákovi jistou radost a řád a smysluplnost v životě. Diplomová práce přináší jiný způsob nahlížení na celý vyučovací proces. Vnímáme celý vyučovací proces jako křehký komplexní jev, který nemůže existovat bez určujících činitelů. Metodické postupy v edukaci jsou stejně tak důležité jako osobnost učitele a žáka, jejich interakce a z interakce vyplývající aspekty. Všem učitelům, kteří učí nebo se snaží učit žáky se SVP hře na hudební nástroj, patří náš obdiv. Není to jednoduchá práce. Pokud však je

tato práce naplňuje a posouvá, mají rádi své žáky, jsou učiteli na správném místě. Věříme, že se rozšíří zájem učitelů i žáků se SVP o výuku hry na hudební nástroj a tato problematika nezůstane v České republice nedotčena. Velký posun by přinesl systém vzdělávání pro učitele v této oblasti vzdělávání a metodické materiály, které by shrnovaly aktivity a typy využitelné ve výuce žáků s daným typem postižení. Jsme přesvědčeni, že pokud učitelé na hudebních školách budou mít velký zájem o další vzdělávání v dalších oborech (speciálně pedagogický, hudební, psychologický) a budou otevření novým způsobům práce s žáky se SVP, budou kreativní, vytrvale zkoušet nové cesty pro možnosti tohoto typu vzdělávání, vytvoří se jistě systém vzdělávání a žáci se SVP tak budou moci rozšířit své možnosti zájmů o další velký, kreativní a plnohodnotný okruh hudební činnosti – hru na hudební nástroj a s ním spojené muzicírování.

## Závěr

Hlavním cílem diplomové práce byla komparace výuky hry na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v České republice a Německu. S tím souvisí také další cíl, kterým je specifikace některých vzdělávacích a metodických možností učitelů v Německu vzhledem k výuce hry na hudební nástroj u žáků se SVP. Nejvíce nás zajímalo porovnání výuky hry na hudební nástroj u českých a německých učitelů v oblasti osobnosti učitele, osobnosti žáka a obsahu výuky. Následně nás zajímaly německé dokumenty, které poskytovaly informace ke vzdělávání a metodickým postupům v této oblasti. Tyto poznatky měly přinést komplexní pohled na výuku žáků se SVP ve hře na hudební nástroj a jistou inspiraci v systému vzdělávání žáků se SVP v této oblasti v Německu.

V teoretické části jsme se nejprve zabývali uvedením do problematiky vzdělávání ve hře na hudební nástroj, kde uvádíme východiska této problematiky a shrnujeme závěry bakalářské práce autorky. V druhé kapitole popisujeme hudebně – psychologické aspekty, které mohou ovlivnit výuku hry na hudební nástroj a samotného žáka. Třetí kapitola popisuje výuku hry na hudební nástroj, definuje výuku, popisuje některé didaktické zásady, metody vzhledem ke zvláštnostem žáka se SVP, výuku notace, další hudební činnosti ve výuce, metodické materiály pro dané hudební nástroje a informace ke zpětné vazbě žáka ve vyučovacím procesu. Ve čtvrté kapitole jsou popsány další determinanty vyučovacího procesu. Zabýváme se osobností učitele, jeho vlastnostmi, kompetencemi, interakcí s žákem a rodiči. Následně popisujeme také v rámci podkapitoly osobnost žáka zvláštnosti žáka ve vyučovacím procesu, jejich problémy v daných oblastech.

Praktická část diplomové práce nejprve uvádí vstup do problematiky v České republice a Německu, následně se zabývá vymezením cílů. V oblasti metodologie výzkumu popisuje dané metody sběru a analýzy dat. Následně je provedena charakteristika výzkumného vzorku. Po analýze a interpretaci dat a uvedení jistých limitů výzkumu, probíhá v závěru diskuze a možné doporučení pro praxi.

Učitelé mají převážně hudební vzdělání. Metodické postupy a celý vyučovací proces se tak stává pro učitele jistou neznámou a výzvou. Unikátním zařízením v této oblasti v České republice je múzická škola, která se zabývá vzděláváním žáků se SVP i žáků intaktních ve hře na hudební nástroj. Učitelé zde již mají zkušenosti s těmito žáky a cítí se ve spolupráci s těmito žáky sebejistě. Speciálně pedagogické vzdělání má však pouze jedna učitelka. I v této škole se však ředitelka snaží, aby učitelé měli alespoň minimální speciálně pedagogické



vzdělání. S učiteli z Německa a České republiky byl proveden polostrukturovaný rozhovor. Na základě tohoto rozhovoru v oblasti výuky u českých a německých učitelů jsme došli k závěrům, že v mnoha oblastech je výuka především v múzické škole a německých učitelů podobná. Nejvýraznější rozdíly jsme mohli sledovat v dosaženém vzdělání učitelů, v oblasti sledování nejnáročnějších aspektů ve výuce, v charakteristice komunikace s žákem, ve výuce notace a v organizační struktuře výuky. Také charakteristika vlastností učitele se částečně lišila. Analýza dokumentů nám odhalila mnoho informací o německém metodickém materiálu pro zobcovou flétnu pro žáky se speciálními potřebami nebo kurzu BLIMBAM, který pečlivě připravuje absolventy na práci s žáky se SVP ve hře na hudební nástroj. Posledním analyzovaným materiálem byla videonahrávka, která přinesla mnoho zajímavých poznatků z oblasti motivační fáze hry na hudební nástroj práce s žáky se SVP.

Závěrem můžeme uvést, že systém vzdělávání žáků se SVP v oblasti hry na hudební nástroj v Německu může být velkým inspiračním zdrojem pro učitele v České republice a celý systém vzdělávání. Učitelé by si tak měli uvědomit, že není důležitý pouhý metodický postup, ale také vztah s žákem, komunikace s ním, zpětná vazba fungující jako podpora a vlídný přístup samotného učitele založen na vlastnostech jako je trpělivost, empatie, vytrvalost, schopnost improvizace a další.

Věříme, že diplomová práce přinesla nejen českým učitelům mnoho důležitých a stěžejních poznatků k obsahu výuky hry na hudební nástroj. Vzdělávání žáků se SVP je v České republice ještě stále méně diskutovanou problematikou. Touto prací chceme proto zdůraznit důležitost ukotvení této problematiky do systému školství. Jedině komplexním poznáním vyučovacího procesu, poznáním všech determinant výuky můžeme diskutovat o prohlubování těchto hudebních možností pro žáky se SVP. Na místě je také možná inspirace německými učiteli a jejich možnostmi v Německu. Ukotvením této problematiky tak můžeme přispět ke smysluplnému naplnění volného času, ke zvýšení sebehodnocení a inkluzi osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

## Seznam použité literatury

ATKINSON, R. L. et al. Psychologie. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, 752 s. ISBN 80-7178-640-3.

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. Psychopedie. Texty k distančnímu vzdělávání. Vyd. 2. VZ MSM0021622443. Brno: Paido, 2007, 159 s. ISBN 978-80-7315-140-8.

BASTIEN, J. Piano. San Diego: Calif (Neil A. Kjos Music Co), 1985, 200s. ISBN 0849752655.

BENDO VÁ, P., ZIKL, P. Dítě s mentálním postižením ve škole. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 140 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.

BERAN, J., ČERMÁK, J.: Metodika elementární hry na housle:doplněk k houslové škole J. Berana. Praha: SNKLHU, 1961. 55 s.

BOŘEK, L. Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010, 63 s. ISBN 978-80-87000-37-3.

BUBLOVÁ, E. Houslová knížka pro radost, aneb začínáme ve 3. poloze. Vyd 1. Praha: Bärenreiter Praha, 2011, 72 s. ISBN 979- 0-2601-0537-9.

CARL-ORFF-STIFTUNG, Training courses [online].[cit. 2015-06-20]. Dostupné z: <<http://www.orff.de/en/orff-schulwerk/training-courses.html>>.

COUFALOVÁ, G., MEDEK, I., SYNEK, J. Hudební nástroje jinak: netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů: [slyšet jinak]. Vyd. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2013, 172 s. ISBN 978-80-7460-037-1.

ČADILOVÁ, V., THOROVÁ K., ŽAMPACHOVÁ, Z. Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012, 117 s. ISBN 978-80-244-3054-6.

ČADOVÁ, E. Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením. Vyd 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 88 s. ISBN 978-80-244-3378-3.

- ČADOVÁ, E., et al. Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012, 176 s. ISBN 978-80-244-3052-2.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČAPEK, R. Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 184 s., [8] s. obr. příl. ISBN 978-80-247-4640-1.
- DANIEL, L. Škola hry na sopránovou zobcovou flétnu. Díl 1. Vyd. 3. Praha : Panton, 1970, 36 s.
- DANIEL, L. Metodika hudební výchovy: know how učitele hudební výchovy. Vyd. 2. Ostrava: Montanex, 1992, 105 s. ISBN 80-85300-98-2.
- DRAKE MUSIC SCOTLAND, Progression [online].[cit. 2015-06-20]. Dostupné z: <http://www.drakemusicscotland.org/figurenotes/progression/>.
- DUNCAN, by Charles. A modern approach to classical guitar. Vyd. 1. Winona, Minn: Hal Leonard, 1996. 208 s. ISBN 0793570786.
- DVOŘÁKOVÁ, M. Základní učebnice pedagogiky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2015, 246 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.
- EMONTS, F. Europäische Klavierschule. Versch. Aufl. Mainz u.a: Schott, 1992. 88s. ISBN 9783795750022.
- ERKKILÄ, J. Music Therapy in Finland. Voices: A World Forum for Music Therapy, 2002, 148 s.
- FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Vyd. 3. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2010, 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
- FRANĚK, M. Hudební psychologie. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 238 s. ISBN 80-246-0965-7.
- GARDNER, H. Dimenze myšlení. Vyd 1. Praha: Portál, 1999, 398 s. ISBN 80-717-8279-3.
- GOLA, Z. Houslová škola pro začátečníky. Ostrava-Kunčice: Grafie, 1996.

GOODWIN, G., TROUP, S., ARMSTRONG, S., DEAN, G PERSSON, J. Absolute beginners classical guitar. Vyd. 1. London: Wise Publications, 2003. 50 s. ISBN 9780711991804.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. Obecná pedagogika. Olomouc: Hanex, 1999, 231 s. Edukace. ISBN 8085783207.

GRECMANOVÁ, Helena et al. Obecná pedagogika. II. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1998. 192 s. ISBN 80-85783-24-X.

HALLY, T. The Mozart Effect. Mensa International Journal. Číslo 525. [Wichita, KS : International Mensa], červen 2009, s. 2 ISSN 1045-8689

HAREWOOD, M., WATERMAN, F. Me and my piano - Part 1: very first lessons for the young pianist. New edition. London: Faber Music, 2008. 48 s. ISBN 0571532004.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 807178303X.

HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

HOLAS, M. Malý slovník základních pojmů z hudební pedagogiky a hudební psychologie. Vyd. 1. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta, 2001. ISBN 9788085883794.

HUDEBNÍ FAKULTA JANÁČKOVY AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V BRNĚ, Metodické centrum [online].[cit. 2015-06-20]. Dostupné z: <<http://hf.jamu.cz/studium/metodcentrum.html>>.

HURNÍK, I., EBEN, P. Česká Orffova škola. II, Pentatonika. Vyd. 1. Praha: Supraphon, 1969. 53 s.

JANŽUROVÁ, Z., BOROVÁ, M. Klavírní školička pro děti 4-7 leté: pedagogická publikace s metodickým návodem pro výuku předškolních a raně školních dětí na LŠU (ZUŠ) se zaměřením i ke čtyřruční hře a ke hře z listu. Vyd. 4. Praha: Panton, 1992, 211 s. ISBN M-2050-0648-8

JANŽUROVÁ, Z., BOROVÁ, M. Nová klavírní škola. 1. díl. Praha: Panton, 2000. 149 s. ISBN M-2050-0600-6.

JEDLIČKŮV ÚSTAV A ŠKOLY, The Tap Tap [online].[cit. 2015-06-20]. Dostupné z: <<http://www.jus.cz/TheTapTap?p=5>>.

JEDLIČKŮV ÚSTAV A ŠKOLY, Záhloví [online].[cit. 2015-06-20]. Dostupné z: <<http://www.jus.cz/>>.

JELÍNKOVÁ, M. Autismus VIII. Pedagogicko- psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem. Praha: Institut PPP, 2004. ISBN 80-86856-00-3.

JIRMAL, J. Škola hry na kytaru - pro začátečníky. Vyd. 2. Praha: Editio Bärenreiter, 2012, 115 s. ISBN M260100633

JUDOVINA-GAL'PERINA, Tat'jana B. U klavíru bez slz, aneb, Jsem pedagog dětí. Vyd. 1. v českém jazzu. Brno: LYNX, 2000, 149 s. ISBN 80-902932-0-4.

KALHOUS, Z., OBST, O. Školní didaktika. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KANTOR, J. et al. Kreativní přístupy v rehabilitaci osob s těžkým kombinovaným postižením. Vyd. 1. Olomouc: VUP, 2014, 228 s. ISBN 978-80-244-4358-4.

KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. Základy muzikoterapie. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 295 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4728-469.

KOPECKÝ, J., SYNEK, J., ZOUHAR, V. Hudební hry jinak: hry se zvuky a elementární komponování: [slyšet jinak]. Vyd. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2014, 224 s. ISBN 978-80-7460-066-1.

KOPŘIVA, P. Respektovat a být respektován. Vyd. 3. Kroměříž: Spirála, 2012, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

KRAUS, J. Dětská mozková obrna. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2005, 344 s. ISBN 8024710188.

KUBÁNEK, L. Škola hry na melodické bicí nástroje: School for mallets percussion. Vyd. 2. Praha: Drumatic, 2012, 39 s. ISBN 979-0-706536-11-8.

KUBÁNEK, L. Začínáme na bicí: Start drumming. Vyd. 2. Praha: Drumatic, 2012, 86 s. ISBN 979-0-706536-10-1.

KVAPIL, J., KVAPILOVÁ, E. Flautoškola 1. Vyd. 1. Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2010, 2 sv.

LASEVIČOVÁ, J. Didaktika hudební výchovy: doplňkový studijní materiál pro posluchače studia učitelství 1. stupně základní školy. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1996. 195 s., [56] s. příl. Učební texty Ostravské univerzity. ISBN 8070421088.

LIDOVÁ KONZERVATOŘ A MÚZICKÁ ŠKOLA OSTRAVA. O škole - Profil [online].[cit. 2015-06-20]. Dostupné z: <<http://www.muzickaskola.cz/profil>>.

LISNER, L. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním uměleckém vzdělávání. Vyd. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, 55 s. ISBN 978-80-87000-38-0.

MAREŠ, J. Pedagogická psychologie. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MATZNER, A., POLEDŇÁK, I., WASSERBERGER, I. Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby. [Díl 1]. Část věcná. Vyd. 2. Praha: Supraphon, 1983. 415 s

MCCARTNEY, M. A new tune a day for classical guitar. Vyd. 1. London: Boston Music, 2006. ISBN 1846090350.

McCord, K., Fitzgerald, M. (2006). Children with disabilities playing musical instruments. Music Educators Journal, 92(4), 46-52.

Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF. Vyd. 1. Překlad Jan Pfeiffer, Olga Švestková. Praha: Grada, 2008, 280 s. ISBN 978-80-247-1587-2.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize: aktualizovaná verze k 1. 1. 2009. Vyd. 2. Praha: Bomton Agency, 2008, 860 s. ISBN 978-809-0425-903.

MIOVSKÝ, M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MOTLOVÁ, L., KOUKOLÍK, F. Citový mozek: neurobiologie, klinický obraz, terapie. Vyd. 1. Praha: Galén, 2006. ISBN 9788072624089.

NABB, D., BALCETIS, E. (2010). Access to music education: Nebraska band directors' experiences and attitudes regarding students with physical disabilities. *Journal of Research in Music Education*, 57(4), 308-319 [online].[cit. 2015-06-20]. Dostupné z: <<http://search.proquest.com/docview/214478473?accountid=16730>>.

NORDOFF, P., ROBBINS, C. (1980). *Creative Music Therapy*. Vyd. 1. New York: John Day Books. 252 s. ISBN 1-56159-239-0.

OPLIŠTILOVÁ, I., HANČILOVÁ, Z. Klavírátky [online].[cit. 2015-06-20]. Dostupné z: <<http://www.klavihratky.cz/>>.

OPLIŠTILOVÁ, I., HANČILOVÁ, Z. *Klavírátky*. Vyd. 1. Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2009, 4 sv.

OTT, P. *Music for special kids: musical activities, songs, instruments and resources*. London: Jessica Kingsley, 2011. ISBN 9781849058582.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Vyd. 6. Překlad Jiří Foltýn. Praha: Portál, 2013, 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.

POLEDŇÁK, I. *Hudba jako problém estetiky*. Vyd. 1. Praha : Karolinum, 2006. 287 s. ISBN 8024612151

PROBST, W., BEIERLEIN, J. *Instrumentalspiel mit Behinderten: ein Modellversuch und seine Folgen*. Vyd. 1. New York: Schott, 1991, 241 s. ISBN 37-957-0214-3.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 2. Překlad Miroslava Jelínková. Praha: Portál, 2008, 122 s. ISBN 978-80-7367-424-3.

SACKS, O, W. *Musicophilia: příběhy o vlivu hudby na lidský mozek*. Vyd. 1. Překlad Dana Balatková. Praha: Dybbuk, 2009, 375 s. ISBN 9788086862927

SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy. 1, Na prvním stupni základní školy*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 311 s. ISBN (Váz.).

SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy. 2, Na druhém stupni základní školy*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 310 s. ISBN (Váz.).

- SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Vyd. 2. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SOLMS, M., TURNBULL, O. Mozek a vnitřní svět: úvod do neurovědy subjektivní zkušenosti. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 309 s. ISBN 978-80-262-0592-0.
- STACHAK, T. Kytarová extra třída: učebnice hry na klasickou kytaru – Gitarová extra trieda : učebnica hry na klasickú gitaru. Vyd. 1. Praha: Bärenreiter, 2014, 145 s.
- STRAUSS, A. L., CORBIN, J. M. Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.
- SUZUKI, S. Nurtured by love: the classical approach to talent education. Vyd. 2. Princeton, N.J.: Summy-Birchard, 1983, ix, 108 p. ISBN 0874875846.
- SVATOSŤ, P., FLEK, J. Vývoj padového hudebního nástroje, 2008 [online].[cit. 2015-06-20]. Dostupné z: <[www.studeo.cz/download.php?identifier=padovy-bubenik](http://www.studeo.cz/download.php?identifier=padovy-bubenik)>.
- ŠIMANOVSKÝ, Z. Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Vyd. 4. Praha: Portál, 2011, 246 s. ISBN 978-80-7367-928-6.
- ŠIMKOVÁ, L. Klavírní prvouka metodické poznámky. Vyd. 1. Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2003. ISBN 9788086385198.
- ŠTEFFKOVÁ, K. Metodiky hry na hudební nástroj u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami [rukopis]. 2013. 92 s. Bakalářská práce – Univerzita Palackého, Katedra speciální pedagogiky, 2013.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011, 221 s. ISBN 978-80-7367-889-0.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- THOROVÁ, K. Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 453 s. ISBN 80-7367-091-7.



THOROVÁ, K., SEMÍNOVÁ, M. Strukturované učení, 2007 [online].[cit. 2015-06-20]. Dostupné z: <<http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>>.

VACÍK, M. Škola hry na perkuse. Vyd. 2. Praha: Muzikus, 2005, 76 s. ISBN 80-86253-36-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. Současná psychopatologie pro pomáhající profese. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 815 s. ISBN 978-80-262-0696-5.

VAJGL, M. Bicí souprava - proč, jak a co cvičit 1. Vyd. 2. Praha: Muzikus, 2010, 24s. ISBN 978-80-86253-44-2

VALENTA, M. Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012, 201 s. ISBN 978-80-244-3055-3.

VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.

VALENTA, M., MÜLLER, O., Psychopedie: [teoretické základy a metodika]. Vyd. 5. Praha: Parta, 2013, 495 s. ISBN 978-80-7320-187-6

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. Pedagogika pro učitele. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0

VANČOVÁ, A. Základy pedagogiky mentálně postihnutých. Vyd. 1. Bratislava: Sapientia, 2005, 322 s. ISBN 9788096879762

VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Vyd. 1. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VESELÝ, M. Škola hry na bicí nástroje. Vyd. 2. Praha: Muzikus, 2001, 115s. ISBN 9790706512655.

VLASÁKOVÁ, A. Klavírní pedagogika: první kroky na cestě ke klavírnímu umění. Vyd. 2. Praha: Nakladatelství AMU, 2003, 172 s. ISBN 80-7331-005-8.

VOSS, R. Meine lustige Blockflöte: Flötenschule für Vorschulkinder und den Schulbeginn ; für C-Sopran-Blockflöte (deutsche Griffweise).. 17. Aufl. München: Ricordi, 2007. ISBN 3931788431.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

ZELEIOVÁ, J. Psychodynamické aspekty muzikoterapie: hudobnopedagogické a hudobnoterapeutické súvislosti. Vyd. 1. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2012, 229 s. Editio Musica Therapeutica. ISBN 9788080824921.

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Kognitivní a jiné funkce u osob s MR.....	50
Tabulka č. 2: Typy DMO u osob s poruchou hybnosti .....	51
Tabulka č. 3: triáda u osob s PAS.....	52
Tabulka č. 4: Osobnost učitele – Česká republika.....	72
Tabulka č. 5: Nejdůležitější vlastnosti učitele .....	73
Tabulka č. 6: Osobnost žáka – Česká republika.....	75
Tabulka č. 7: Obsah výuky – Česká republika .....	79
Tabulka č. 8: Osobnost učitele - Německo.....	85
Tabulka č. 9: Osobnost žáka - Německo .....	87
Tabulka č. 10: Obsah výuky - Německo .....	89

## **Seznam použitých příloh**

Příloha č.1 – Úprava zobcové flétny 1

Příloha č.2 – Úprava zobcové flétny 2

Příloha č.3 – Úprava zobcové flétny 3

Příloha č.4 – Metodický materiál hry na zobcovou flétnu pro žáky se SVP 1

Příloha č.5 – Metodický materiál hry na zobcovou flétnu pro žáky se SVP 2

Příloha č.6 – Metodický materiál hry na zobcovou flétnu pro žáky se SVP 3

Příloha č.7 – Metodický materiál hry na zobcovou flétnu pro žáky se SVP 4

Příloha č. 8 – Metodický materiál hry na zobcovou flétnu pro žáky se SVP 5

Příloha č.9 – Info leták kurz BLIMBAM strana 1/2

Příloha č.10 – Info leták kurz BLIMBAM strana 2/2

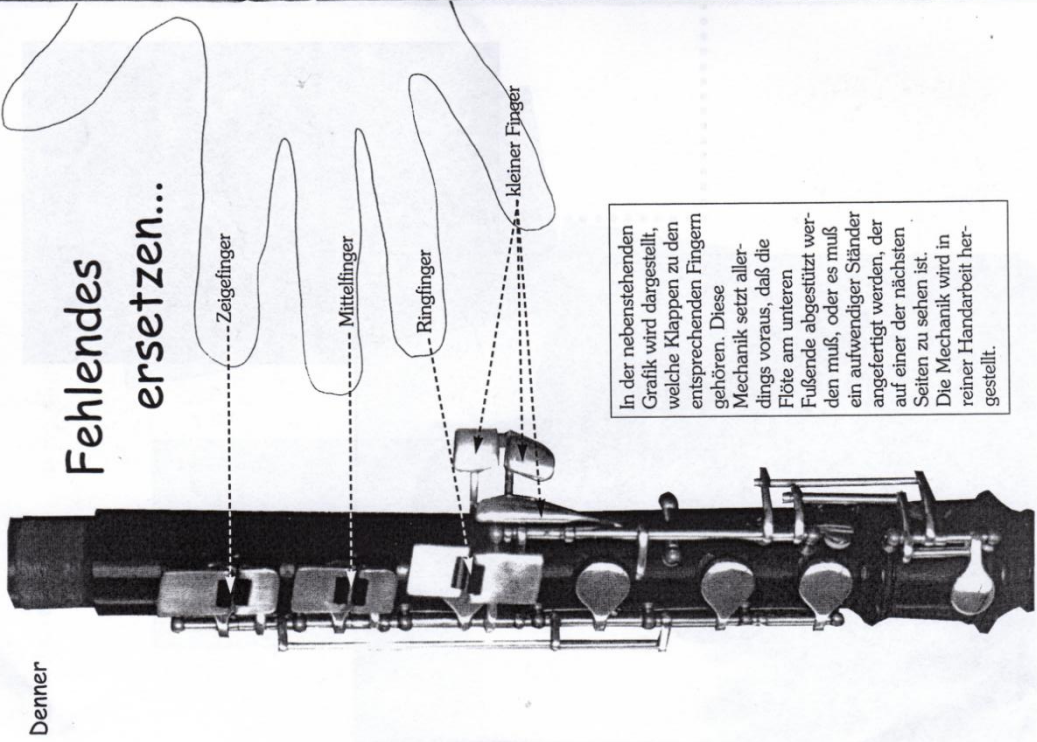
Příloha č. 11 – Certifikát účastníka kurzu BLIM BAM

Příloha č.12 – Metodický materiál k výuce rytmu u německé žákyně s mentální retardací

Příloha č. 13 – Systém notace používané u německé žákyně s mentálním postižením

Příloha č. 14 – Německá žákyně se svalovou dystrofií ve výuce hry na housle

# Příloha č.1 – Úprava zobcové flétny 1

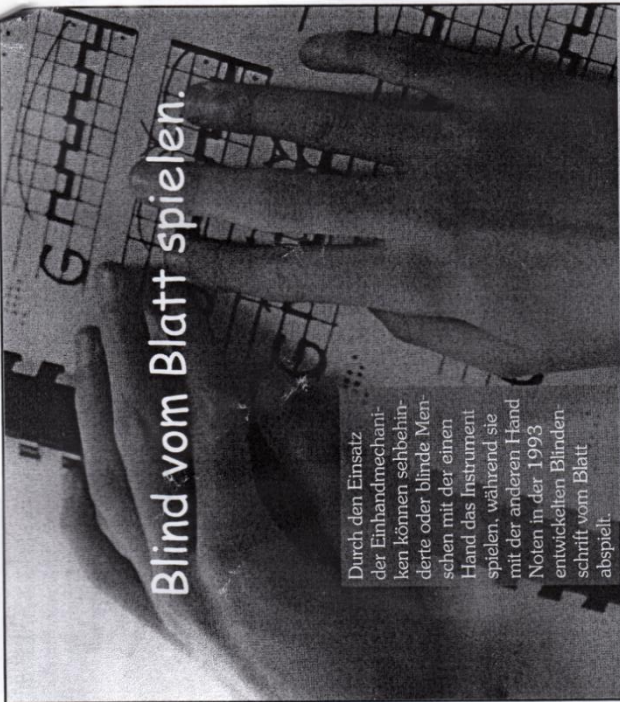


Denner

## Fehlendes ersetzen...

Zeigefinger  
Mittelfinger  
Ringfinger  
kleiner Finger

In der nebenstehenden Grafik wird dargestellt, welche Klappen zu den entsprechenden Fingern gehören. Diese Mechanik setzt allerdings voraus, daß die Flöte am unteren Fußende abgestützt werden muß, oder es muß ein aufwendiger Ständer angefertigt werden, der auf einer der nächsten Seiten zu sehen ist. Die Mechanik wird in reiner Handarbeit hergestellt.



## Blind vom Blatt spielen.

Durch den Einsatz der Einhandmechaniken können sehbehinderte oder blinde Menschen mit der einen Hand das Instrument spielen, während sie mit der anderen Hand Noten in der 1993 entwickelten Blindenschrift vom Blatt abspielt.

Weitere Informationen zur „Kästchen-schrift“ für Blinde und Sehbehinderte erteilt die Städt. Musikschule Paderborn:

Adresse: Musikschule Paderborn  
Am Haxthausenhof 6-8  
33098 Paderborn  
Tel: 05 251 / 88 14 03

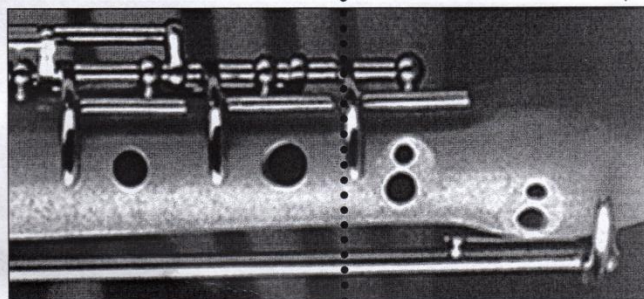
**Die Kästchenschrift wurde von Dr. Roselore Wiesenthal entwickelt und ist rechtlich geschützt.**

## Příloha č.2 – Úprava zobcové flétny 2

Student

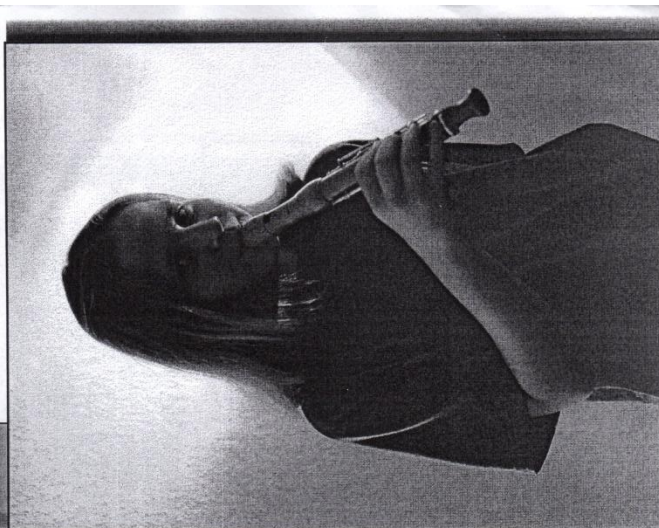
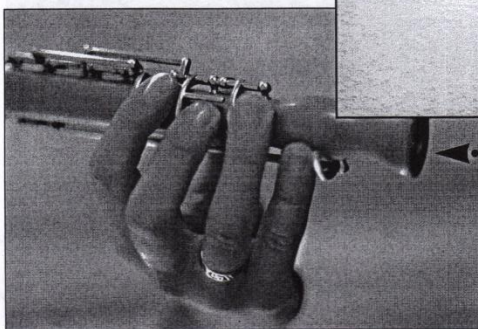


die sowohl für Mechaniken der rechten als auch der linken Hand verwendet werden können. Wir entwickelten die Mechanik auf Anregung eines Vereins zur Förderung körperbehinderter Kinder in England. Die Vorsitzende Sue Stokes hielt es für wichtig, daß die Kinder den Flötenkörper und Tonlöcher greifen können, um mehr Kontaktgefühl zur Blockflöte zu bekommen.



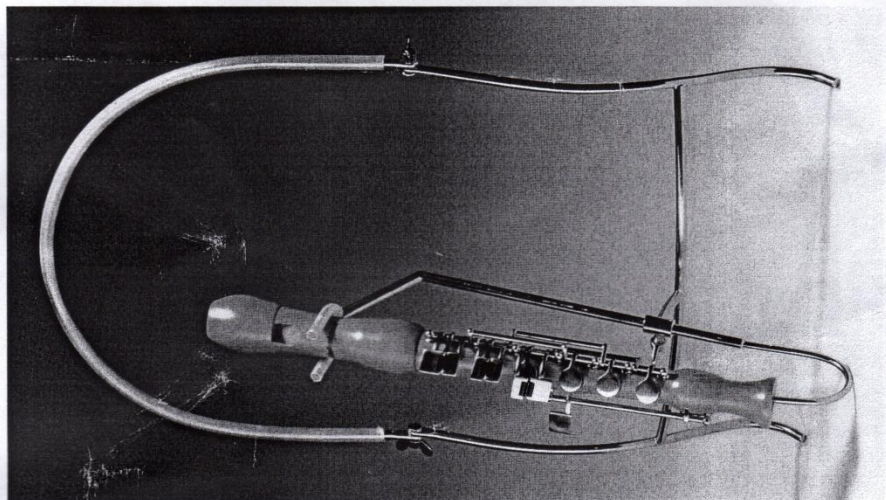
Seit 1995 gibt es eine von Mollenhauer neu entwickelte einfachere Mechanik, die nicht nur entscheidend kostengünstiger ist, sondern auch sehr stabil ist.

Dazu wurden Gußmodelle gefertigt,



## Příloha č.3 – Úprava zobcové flétny 3

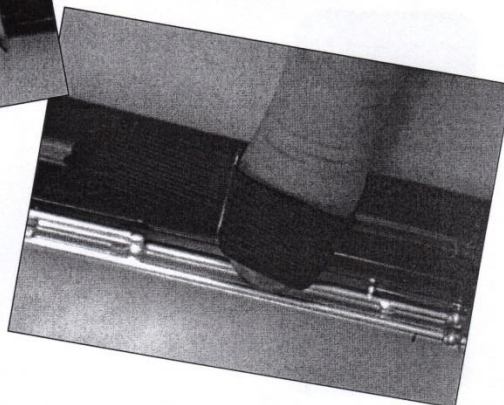
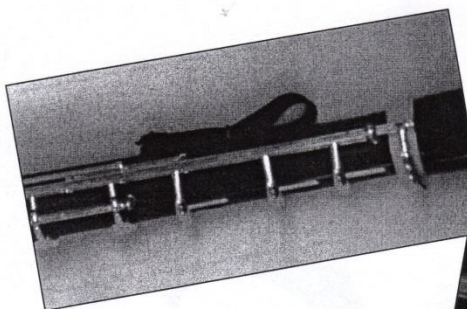
Halterung



Zubehör

Sopran Blockflöte  
Modell Mollenhauer  
Student mit  
Einhandmechanik für  
die rechte Hand.  
Abgebildet ist ebenfalls  
ein Flötenständer mit  
dem die Flöte leicht  
fixiert werden kann.  
Auch hier werden  
sowohl die Mechanik  
als auch der  
Flötenständer in  
Handarbeit hergestellt  
und speziell an die  
Bedürfnisse des  
Spielers angepasst!

Zubehör



Daumenhalter

An der Stelle an der  
der Daumen sitzt kann  
auf Verlangen eine  
Daumenhalterschleife  
angebracht werden. Sie  
besteht aus  
Stoffgummiband und ist  
mit Hilfe eines  
Klettverschlusses indivi-  
duell einstellbar.  
So kann man Flöte  
spielen ohne diese stüt-  
zen zu müssen.

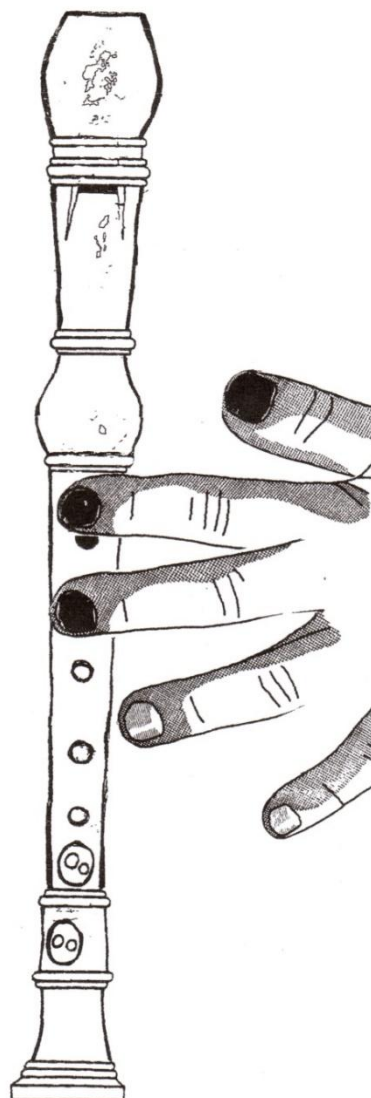
Der A - Griff:

**A A A**

Singt Papa,  
diesen Hit,  
spiel ich mit.

4 mal AAA spielen

AAA AAA AAA AAA





6.1.

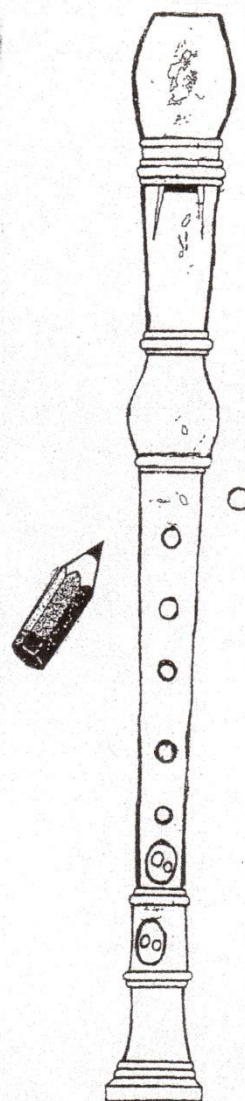
Der A - Griff:

**A A A**

**Singt Papa,  
diesen Hit,  
spiel ich mit.**

4 mal AAA spielen

A A A A A A A A A A



### 6.3. „4 mal AAAA“

**A A A A**

ganze Pause

**A A A A**

ganze Pause

**A A A A**

ganze Pause

**A A A A**

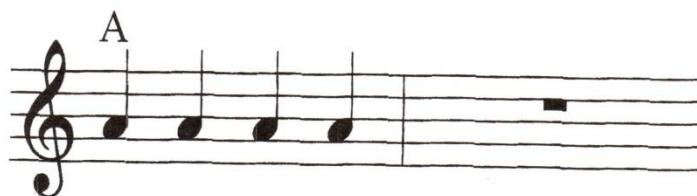
ganze Pause

Variante!

**6.3. „4 mal AAAA“**

**A A A A**

ganze Pause





7.6.

„Dort in der Ferne“

Dort in der Ferne

**A AA CC**

leuchten die Sterne

**C CC AA**

leuchten hell mit

Von Anfang an gemeinsam



**VIM**  
Verband deutscher  
Musikschulen

Berufsbegleitender Lehrgang: „Instrumentalspiel für Menschen mit Behinderung an Musikschulen“



### Kursphasen - Übersicht

Berufsbegleitender Lehrgang: „Instrumentalspiel für Menschen mit Behinderung an Musikschulen“

Vor Ort

Praxisphasen



Kompaktphasen

Akademie Remscheid NRW









## Lehrgangsinhalte

Der BLIMBAM-Lehrgang bietet nicht nur Arbeitsweisen und Unterrichtsmethoden für den Unterricht für Schüler mit geistigen oder körperlichen Behinderungen, sondern gibt außerdem auch Ideen und Anregungen für den Musikunterricht im Allgemeinen - eine fundierte pädagogische Ergänzung zum Hochschulstudium bzw. zur Berufsausbildung.

Inhalte der Kursphasen sind unter anderem sonderpädagogische Grundlagen, integrative Früherziehung und Grundausbildung, Liedbegleitung, Arrangieren für integrative Ensembles, Musik&Bewegung, Gruppenunterricht, Umgang mit „schwierigen“ Schülern und Improvisation. Die an der Praxis orientierte Umsetzung und damit unmittelbare Anwendbarkeit im eigenen Unterricht steht dabei stets im Vordergrund. Der Erfahrungsaustausch unter den Teilnehmern vervollständigt die inhaltliche Arbeit des Kurses.









weitere Informationen:  
[www.musikschulen.de](http://www.musikschulen.de)  
[vdm@musikschulen.de](mailto:vdm@musikschulen.de)

**Eine Teilnehmerin berichtet:**

Ich finde die Art gut, wie dieser Kurs abläuft.  
 Immer hatte ich das Gefühl, dass wirklich jeder in seiner ihm eigenen Art akzeptiert und anerkannt wurde. Das ist für mich sehr wichtig, aber eben nicht selbstverständlich.

Sigrid

## Struktur&Ablauf

Der Lehrgang läuft über zwei Jahre und gliedert sich in 5 Ausbildungsabschnitte: 4x5 Tage und ein Wochenende an der Akademie Remscheid (NRW) und drei praktische Phasen, die die Lehrgangsteilnehmer selbstständig durchführen (unter anderem Hospitationsphasen in verschiedenen Sonderschulen). Die Teilnehmer erhalten nach dem erfolgreichen Abschluss der fünften Phase ein Zeugnis, das die Qualifikation zum Musiklehrer für Menschen mit Behinderung im Rahmen der Musikschularbeit bestätigt.

## Das Dozententeam

TEAM LEKTORIN



Claudia Schmidt,  
Musikschule Bochum



Robert Wagner,  
Sing- und Musikschule Fürth



Otto Konczialka,  
Sing- und Musikschule  
Lindenberg



Prof. Dr. Werner Probst,  
Universität Dortmund



Wolfgang Stange,  
Dance Theatre Company  
AMICI, London

...und weitere externe Fachreferenten  
 (u.a. Prof. Dr. Irmgard Merkt, Josef Held, Heinz Rainer Schiefer)

# Příloha č. 11 – Certifikát účastníka kurzu BLIM BAM



in Verbindung mit der **AKADEMIE REMSCHEID**  
für musische Bildung und  
Medienerziehung

## Zeugnis

hat in der Zeit vom **26. Januar 1998** bis **27. August 1999** am  
Berufsbegleitenden Lehrgang

### INSTRUMENTALSPIEL MIT BEHINDERTEN AN MUSIKSCHULEN

teilgenommen und sich vom **23. - 27. August 1999** erfolgreich der Abschlußprüfung  
unterzogen und damit das Lehrgangziel erreicht.

Remscheid, den **27. August 1999**

Dr. Gerd Eicker  
Vorsitzender des Verbandes  
deutscher Musikschulen

Prof. Dr. Max Fuchs  
Direktor der  
Akademie Remscheid

Dozenten:

Prof. Dr. Werner Probst  
Universität Dortmund  
Lehrgangsleitung

Robert Wagner  
Sing- und Musikschule Fürth

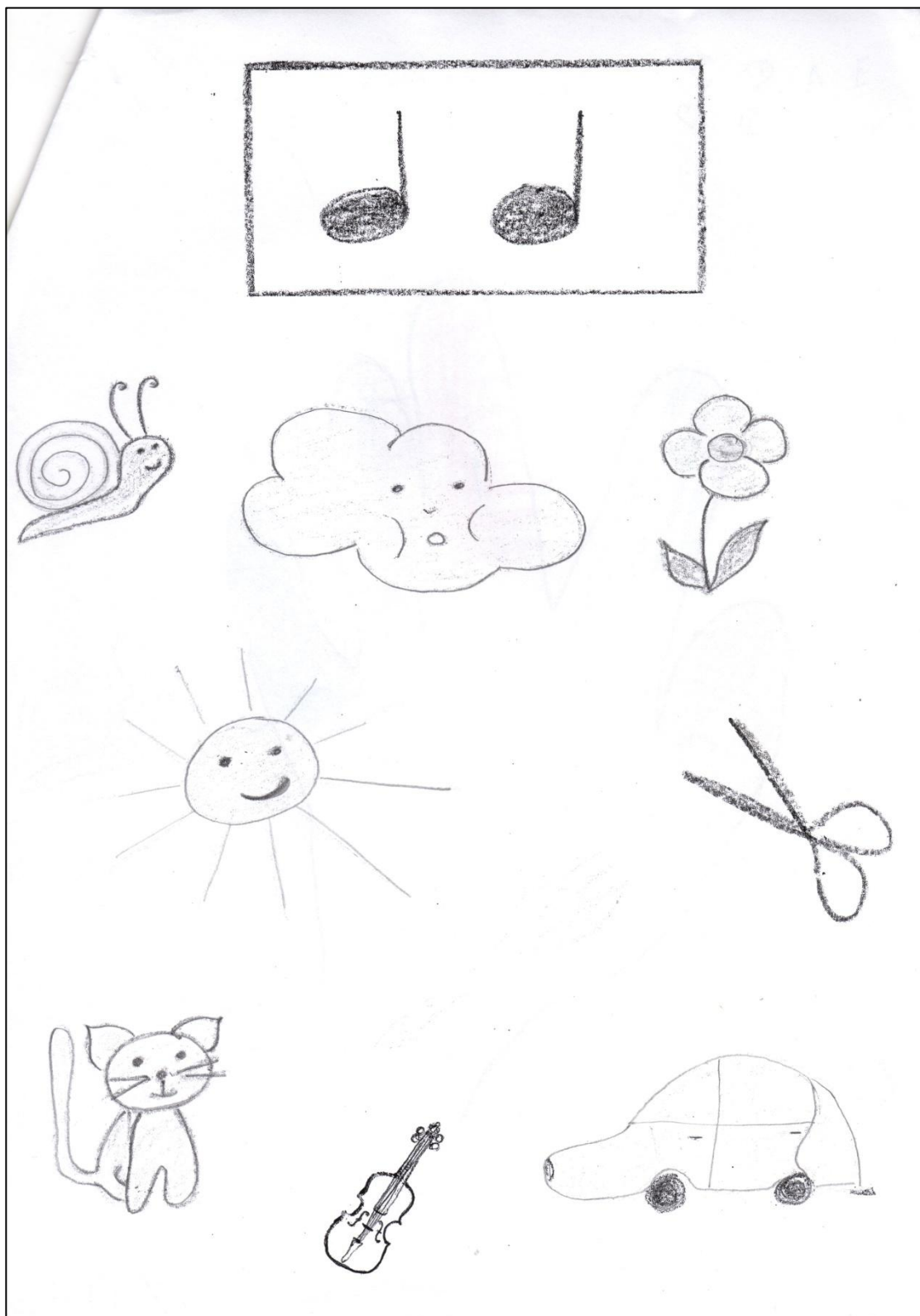
Josef Held  
Musisch-kulturelle Bildungsstätte  
für Behinderte, Rastatt

Prof. Brigitte Steinmann  
Hochschule für Musik  
und Theater, Hannover

Prof. Dr. Irmgard Merkt  
Universität Dortmund

Hildegard Sohlbach-Diop  
Musikschule Bodenheim

**Příloha č. 12 – Metodický materiál k výuce rytmu u německé žákyně s mentální retardací**





**Příloha č. 13 – Systém notace používané u německé žákyně s mentálním postižením**



**Příloha č. 14 – Německá žákyně se svalovou dystrofií ve výuce hry na housle**

Helene, 10Jahre  
Muskeldystrophie



## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Kateřina Šteffková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Jiří Kantor, Ph. D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2015

<b>Název práce:</b>	Výuka hry na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami
<b>Název v angličtině:</b>	Learning to play a musical instrument for pupils with special educational needs
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce se zabývá procesem výuky u osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměřuje se na determinující činitele edukačního procesu. Teoretická část se zabývá odbornými a jinými zdroji sloužícími jako základní pilíře výuky, hudebně psychologickými aspekty, vyučovacím procesem – metodickými zásadami, cíli výuky, zpětnou vazbou ve výuce, hudebními nástroji ve výuce aj. Nakonec popisuje dva významné determinující činitele vyučovacího procesu – osobnost žáka a učitele. Praktická část se zaměřuje na srovnání výuky hry na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v České republice a Německu a také na specifikaci některých vzdělávacích a metodických možností učitelů v Německu vzhledem k výuce hry na hudební nástroj u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zpracováním dat polostrukturovaných rozhovorů a obsahovou analýzou dokumentů jsme došli k závěrům, které informují o požadavcích na odborné a osobnostní kompetence učitelů, popisují vliv osobnosti žáka na vyučovací proces a</p>

	<p>naopak, hledají metodická specifika výuky hry na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, zdůrazňují některé příklady dobré praxe z německých škol a poskytují informace o metodických materiálech a postupech v Německu.</p>
<p><b>Klíčová slova:</b></p>	<p>Speciální vzdělávací potřeby, hra na hudební nástroje, vyučovací proces, hudba</p>
<p><b>Anotace v angličtině:</b></p>	<p>This thesis deals with the process of education for people with special educational needs. It focuses on the factors determining the educational process. The theoretical part deals with technical and other resources serving as the basic pillars of education, music and the psychological aspects of the teaching process – methodological principles, learning objectives, feedback on teaching, musical instruments in teaching others. Finally, it describes two major determining factors of the teaching process - the pupil's personality and teachers. The practical part focuses on the comparison of learning to play a musical instrument for pupils with special educational needs in the Czech Republic and Germany as well as on the specification of certain educational and methodological possibilities of teachers in Germany due to the teaching of playing a musical instrument for pupils with special educational needs. Data processing semi-structured interviews and document analysis we came to the conclusions that inform on the requirements for professional and personal competence of teachers, describing the impact on pupil's personal learning process and, on the contrary, seek methodological specifics learn to play a musical instrument for pupils with special educational needs, stress some examples of good practice from German schools and provide information about the methodical materials and procedures in Germany.</p>

<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Special educational needs, playing musical instruments, teaching process, music
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<p>Příloha č.1 – Úprava zobcové flétny 1</p> <p>Příloha č.2 – Úprava zobcové flétny 2</p> <p>Příloha č.3 – Úprava zobcové flétny 3</p> <p>Příloha č.4 – Metodický materiál hry na zobcovou flétnu pro žáky se SVP 1</p> <p>Příloha č.5 – Metodický materiál hry na zobcovou flétnu pro žáky se SVP 2</p> <p>Příloha č.6 – Metodický materiál hry na zobcovou flétnu pro žáky se SVP 3</p> <p>Příloha č.7 – Metodický materiál hry na zobcovou flétnu pro žáky se SVP 4</p> <p>Příloha č. 8 – Metodický materiál hry na zobcovou flétnu pro žáky se SVP 5</p> <p>Příloha č.9 – Info leták kurz BLIMBAM strana 1/2</p> <p>Příloha č.10 – Info leták kurz BLIMBAM strana 2/2</p> <p>Příloha č. 11 – Certifikát účastníka kurzu BLIM BAM</p> <p>Příloha č.12 – Metodický materiál k výuce rytmu u německé žákyně s mentální retardací</p> <p>Příloha č. 13 – Systém notace používané u německé žákyně s mentálním postižením</p> <p>Příloha č. 14 – Německá žákyně se svalovou dystrofií ve výuce hry na housle</p>
<b>Rozsah práce:</b>	113 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk