



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Využití hudební výchovy při reedukaci dětí se specifickými poruchami učení

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika

Autor práce: **Bc. Petra Vojtěchová**
Vedoucí práce: Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Petra Vojtěchová**
Osobní číslo: **P15000857**
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika**
Název tématu: **Využití hudební výchovy při reedukaci dětí se specifickými poruchami učení**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl DP: Zjistit možnosti propojení hudební výchovy s předměty, kde se specifické poruchy učení projevují nejčastěji. Navrhnout zapojení hudebních aktivit do reedukačního procesu u dětí se specifickými poruchami učení.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník, rozhovor.

Při zpracování diplomové práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BENÍČKOVÁ, M., 2011. Muzikoterapie a specifické poruchy učení. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3520-7.

HEJNÝ, M., KUŘINA, F., 2001. Dítě, škola a matematika. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-581-4.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. Reedukace specifických poruch učení u dětí. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.

POKORNÁ, V., 2007. Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-350-5.

ZELINKOVÁ, O., 2003. Poruchy učení. 10. zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

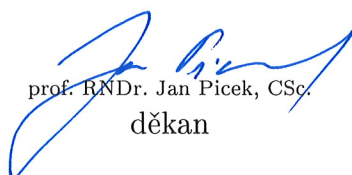
Vedoucí diplomové práce:

Ing. Zuzana Palouňková, Ph.D.


Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **22. dubna 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **29. dubna 2017**


prof. RNDr. Jan Píček, CSc.
děkan




PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 22. dubna 2016

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 29. 4. 2017

Podpis: Vojtěchová

Poděkování

Za cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce bych touto cestou ráda vyjádřila poděkování vážené paní Ing. Zuzaně Palounkové, Ph.D.

Anotace

Diplomová práce se zabývá hudební výchovou jako účinným prostředkem reedukace dětí se specifickými poruchami učení. Cílem práce je zjištění možnosti propojení hudební výchovy s předměty, kde se specifické poruchy učení projevují nejčastěji a navrhnout zapojení hudebních aktivit do reedukačního procesu u dětí se specifickými poruchami učení.

Teoretická část diplomové práce, která se zabývá využitím hudební výchovy při reedukaci dětí se specifickými poruchami učení, popisuje vliv hudby na člověka, využití prvků hudební výchovy v oblasti učení, specifické poruchy učení a možnosti jejich reedukace pomocí hudební výchovy. Praktická část této práce se opírá o data shromážděná prostřednictvím dotazníkového šetření doplněného rozhovorem s pedagogy. Nejdůležitějším zjištěním bylo rozdílné vnímání předmětu pedagogů, a rozdílné požadované znalosti žáků a jejich hodnocení z hudební výchovy. V souladu se závěry učiněnými na základě interpretací výsledků pedagogického výzkumu byla vytvořena doporučení pro zařazení prvků hudební výchovy do výuky ostatních předmětů vyučovaných na prvním stupni základní školy a byly navrženy reedukační terapie a metody využívající hudebních prostředků využitelné při běžné výuce hudební výchovy i dalších předmětů.

Klíčová slova

Reedukace, hudební výchova, hudební sluch, hudební nástroj, hudební teorie, specifické poruchy učení, sluchová percepce, paměť, automatizace, koncentrace pozornosti, prostorová orientace.

Abstract

Diploma thesis aims to deal with music education as an effective means of reeducation of children with Specific Learning Disorders. The aim of the thesis is to find out the possibility of interconnection of music education with subjects where specific learning disorders manifest themselves most often and to propose the involvement of musical activities in the reeducation process in children with specific learning disabilities.

The theoretical part of the diploma thesis, focused on the use of music education in reeducation of children with Specific Learning Disorders, describes influence of music on human being, the use of elements of music education in the field of learning, specific learning disorders and the possibility of their reeducation through music education. the use of elements of music education in the field of learning, specific learning disorders and the possibility of their reeducation through music education. In compliance with conclusions based on the interpretation of results of pedagogical research, the thesis presents recommendations for integration of elements of music education in other subjects taught at first school.

Key words

Reeducation, music education, musical ear, musical instrument, music theory, Specific Learning Disorders, auditory perception, memory, automatization, attention and concentration, spatial orientation.

Obsah

Seznam grafů.....	8
Seznam tabulek.....	10
Úvod.....	11
Teoretická část.....	12
1 Hudba a člověk.....	12
1.1 Význam hudby.....	12
1.2 Absolutní sluch.....	13
1.3 Přínos nástroje.....	17
1.4 Výběr nástroje.....	19
1.5 Význam hry.....	21
2 Rozvoj jedince pomocí hudby.....	22
2.1 Paměť a pozornost.....	22
2.2 Rytmus a tempo.....	23
3 Specifické poruchy učení.....	26
3.1 Příčiny specifických poruch učení.....	27
3.2 Druhy specifických poruch učení a jejich projevy.....	29
3.3 Diagnostika specifických poruch učení.....	34
3.4 Reedukace specifických poruch učení.....	35
4 Terapie a metody využívající hudebních prostředků.....	41
4.1 Sfumato neboli metoda Splývavého čtení.....	41
4.2 Melodicko-intonační terapie.....	42
4.3 Expresivní terapie.....	42
4.4 Stimulace mozkových hemisfér.....	45
4.5 Programy zaměřené na stimulaci dětí s SPU.....	46
5 Hudební teorie z pohledu reedukace SPU.....	48
6 Reedukace SPU pomocí hudební výchovy.....	52
6.1 Rozvoj sluchové percepce.....	52
6.2 Rozvoj paměti.....	54
6.3 Rozvoj automatizace.....	54

6.4 Rozvoj koncentrace pozornosti.....	55
6.5 Rozvoj motoriky a prostorové orientace.....	56
Praktická část.....	57
7 Cíl a výzkumné otázky.....	57
8 Volba metody sběru dat pro pedagogický výzkum.....	58
8.1 Dotazník.....	58
8.2 Interview.....	60
9 Výzkumný vzorek.....	61
10 Výsledky pedagogického výzkumu.....	65
10.1 Položky zjišťující informace týkající se žáků.....	65
10.2 Položky zkoumající postoj respondentů k HV.....	67
10.3 Položka zjišťující rentabilitu dotazníkového šetření.....	73
10.4 Položky zjišťující znalosti a vědomosti respondentů.....	74
10.5 Využití hudebního nástroje ve výuce HV a hodnocení žáků v HV.....	78
10.6 Hodnocení žáku v předmětu HV.....	81
11 Zhodnocení výsledků výzkumu.....	84
12 Návrhy na využití dosažených výsledků v praxi.....	87
12.1 HV a český jazyk.....	88
12.2 HV a matematika.....	89
12.3 HV a výtvarná výchova.....	89
12.4 HV a tělesná výchova.....	90
12.5 HV a vlastivěda.....	90
12.6 HV a cizí jazyk.....	91
Závěr.....	92
Seznam použitých zdrojů.....	94
Seznam příloh.....	98
Přílohy.....	99

Seznam grafů

Graf 1: Vliv doby započetí hudební výchovy na výskyt absolutního hudebního sluchu.....	15
Graf 2: Pracovní pozice.....	61
Graf 3: Třídní učitel/ka.....	62
Graf 4: Zájmově blízký předmět.....	63
Graf 5: Délka praxe.....	63
Graf 6: Dosažené vzdělání.....	64
Graf 7: Počet dětí ve třídě na 1. stupni ZŠ.....	66
Graf 8: Počet dětí ve třídě na 2. stupni ZŠ.....	66
Graf 9: Počet dětí s IVP a se SVP ve třídě.....	66
Graf 10: Učitel HV.....	67
Graf 11: Důležitost HV.....	68
Graf 12: Důležitost HV podle místa působení respondentů.....	68
Graf 13: Využitelnost HV v jiných předmětech.....	69
Graf 14: Využitelnost HV v jiných předmětech podle pedagogického působení respondentů.....	70
Graf 15: Využití HV ve výuce.....	70
Graf 16: Role HV.....	71
Graf 17: Porovnání role HV a rozvíjených dovedností.....	72
Graf 18: Práce s žáky se SPU.....	72
Graf 19: Výuka HV.....	73
Graf 20: Znalosti v oblasti SP.....	75
Graf 21: Znalosti v oblasti HV.....	76
Graf 22: Ovládaný hudební nástroj.....	78
Graf 23: Hra na nástroj.....	79
Graf 24: Hra na nástroj 2.....	79

Graf 25: Využití nástrojů ve výuce.....	80
Graf 26: Hodnocení.....	81
Graf 27: Způsob hodnocení žáků v HV.....	82
Graf 28: Očekávané znalosti.....	83

Seznam tabulek

Tab. 1 Rozložení funkcí mozkových hemisfér dle Matějčka (1995, s. 37).....	25
Tab. 2 Procento respondentů ZŠ Louny.....	62
Tab. 3 Délka praxe.....	64
Tab. 4 Počet žáků.....	65
Tab. 5 Vzdělání v oblasti SP u respondentů působících na 1. stupni.....	74
Tab. 6 Vzdělání v oblasti SP u respondentů působících na 2. stupni.....	75
Tab. 7 Vzdělání v oblasti HV u respondentů působících na 1. stupni.....	76
Tab. 8 Vzdělání v oblasti HV u respondentů působících na 2. stupni.....	77

Úvod

Téma využití hudební výchovy při reedukaci dětí se specifickými poruchami učení jsem zvolila, protože jsem se sama potýkala s problémy ve výuce způsobené specifickou poruchou učení a hudební vzdělání mi umožnilo rozvíjet potřebné dovednosti a specifickou poruchu kompenzovat rozvíjením sluchové percepce, paměti, automatizace, koncentrace pozornosti, motoriky a prostorové koncentrace. Cílem vzdělávání v oblasti hudební výchově nebyla reedukace specifické poruchy učení, a proto se podařilo zlepšit a zdokonalovat výkonnosti jiných funkcí než jsou postižené funkce. Znalosti nabyté v průběhu vysokoškolského studia mne přivedly k myšlence, že spojení vhodného přístupu pedagogů k žákům se specifickou poruchou učení a zařazení prvků hudební výchovy ve výuce předmětů, ve kterých se specifické poruchy učení nejčastěji projevují, může být optimálním řešením při reedukaci specifických poruch učení.

Tato diplomová práce popisuje vliv hudby na člověka a problémové oblasti učení, které jsou pomocí hudby rozvíjeny. Metody a doporučení, která jsou v této práci uvedena, slouží k rozvoji dovedností a reedukaci oblastí, které jsou u žáků se specifickými poruchami učení nejčastěji zasaženy. Cílem dle zadání diplomové práce je zjištění možnosti propojení hudební výchovy s předměty, kde se specifické poruchy učení projevují nejčastěji a navrhnout zapojení hudebních aktivit do reedukačního procesu u dětí se specifickými poruchami učení.

Teoretická část

1 Hudba a člověk

Hudba odráží jevy, vztahy a historická fakta dané společnosti. Vznikla spontánně a každé společnosti je vlastní, stejně jako rodná řeč i dýchání. Zasazování slov a sekvencí do melodie a metra je však u lidí unikátní. Tato jedinečnost hudby zaujala psychologa a neurologa Olivera Sackse a rozhodl se shromáždit poznatky týkající se vlivu hudby na lidský mozek.

Aniruddh Patel z neurovědeckého institutu nedávno poukázal na to, že v každé kultuře existuje nějaká forma hudby s pravidelným rytmem, periodickým pulzem, jenž umožňuje časovou koordinaci mezi hudebníky a vyvolává synchronizovanou motorickou reakci posluchačů. Toto propojování sluchového a motorického systému se zdá být u lidí univerzální a projevuje se spontánně v již raném věku.“
(Sacks 2015, s. 232)

1.1 Význam hudby

Podle Sackse (2015, s. 16) v sobě nese každý člen určité společnosti několika tisícileté dědictví kultury své společnosti. Je to tisícileté dědictví zvyků, norem, konvencí, názorů a myšlenkových postupů. Dnešní hudebně výchovné úsilí ovlivňují prostředky mechanického hudebního sdělování. Tyto prostředky rozšiřují obzory hudebních poznatků a mohou vytvářet určitou poslechovou empirii, avšak výchovné hodnoty přímých vokálních a instrumentálních výkonů nahradit nemohou (Lýsek 1977, s. 6). Při srovnání funkce hudby a její použití společností jsou patrné odlišnosti v její významnosti. Podle sociologa Bohumila Geista (1970, s. 15) může být hudba aktivní součástí situací, aniž by měla významnou funkci v dění, ale může mít také funkci hlavní, např. při poslechu umělé hudby.

„Musíme jít na koncert, do kostela anebo na nějaký hudební festival, abychom znovu prožili hudbu jakožto pospolitou aktivitu, abychom opět docílili společně sdíleného vzrušení a sblížení, jež prostřednictvím hudby nastává.“ (Sacks 2015, s. 237)

Právě rytmus mění posluchače hudby v její účastníky, poslech činí aktivním a motorickým a synchronizuje rozum a emoce všech, kteří se zapojí. Poslech hudby je podmíněn funkcí

nervstva, a to především sensorického. Vokální a instrumentální výkon žáka je však umožňován funkcí nervstva i motorického a vegetativního.

Zde se dostáváme do problematiky dětí se specifickými poruchami učení, které jsou výsledkem neurologické nevyzrállosti mozkové kůry. Dyspraxie, která stojí na počátku většiny těchto poruch, je poruchou přijímání a předávání zpráv z mozku a zase zpět, která může vyústit v nedostatečnou koordinaci zraku a tělesných pohybů a někdy i v poruchy řeči (Palounková 2014, s. 25). Při poslechu hudby vnímáme také její atributy, mezi něž řadíme zvuk, výšku, barvu, sílu, tempo, rytmus a melodii. Toto nejsou jediné dimenze hudby, které můžeme zaznamenat. Psycholog Daniel Levitin hovoří také o prostorové lokaci, díky které vnímáme vzdálenost konkrétního zdroje hudby, a o vyhodnocení rozlehlosti místnosti, kde je hudba praktikována, protože dozvuk v hudbě bývá podceňován při předávání emocí a vytváření celkového příjemného zážitku. Toto je zásadní argument pro nutnost navštěvovat nejen koncerty, ale také pro neobcházení hudebního doprovodu ve výuce hudební výchovy na základní škole prostřednictvím mechanického hudebního sdělování, například použitím hudebního přehrávače (Sacks 2015, s. 144).

1.2 Absolutní sluch

Hudební sluch je soubor analyticko-syntetických schopností, umožňující jedinci zpracovat hlasitost, výšku, délku, barvu a orientovat se hudebním prostředím. Souvisí s pamětí i představivostí a rozdělujeme jej na hudební sluch absolutní a hudební sluch relativní.

Absolutní hudební sluch je schopnost jedince určit, kde přesně se na stupnici nalézá konkrétní výška tónu a hlasem či prostřednictvím hudebního nástroje jej vytvořit bez intonační podpory. Dělíme jej na pravý a nepravý. Pravý absolutní sluch nelze nacvičit a ovlivňují jej genetické faktory i faktory prostředí. Oproti tomu nepravý absolutní sluch je nacvičitelný, a to prostřednictvím referenčního tónu. Absolutní sluch dělíme dále podle členění na sluch lineární, cyklický a regionální (nástrojový) (Sacks 2015, s. 123-131).

Relativní sluch je schopnost rozeznat vzájemné vztahy tónů a zapamatovat si melodii. V různém stupni rozvinutosti je patrný u každého jedince a je možné jej cvičit. Relativní sluch je důležitý pro provozování hudby, ale je také důležitou součástí jazykového projevu (Sacks 2015, s. 170).

Podle hudebního teoretika Františka Sedláka (2013, s. 227, 228) jedinec s dysmúzií nebo amúzií není schopen rozeznat výšku tónu, ani zazpívat melodii. Tato specifická porucha hudebních dovedností je ovlivněna v případě dysmúzie genetickými faktory, v případě amúzie

se jedná o poruchu vzniklou následkem úrazu či nemoci. Dysmúzií (totéž platí pro amúzií) můžeme rozlišovat na dysmúzií senzoričnou (impresivní), kam řadíme poruchu hudebního vnímání, neschopnost rozlišit výšku tónů, melodii ani barvy jednotlivých hudebních nástrojů, a na dysmúzií motoričnou (expresivní), u které má jedinec normální hudební vnímání, ale nedokáže jednotlivé motivy zazpívat (dysmúzie vokální, fonická) či zahrát (dysmúzie instrumentální, múzická apraxie).

Je velmi překvapivé, že většina lidí s vrozenou dysmúzií, je prakticky normální, pokud jde o vnímání řeči a jejich zákonitostí, zatímco vnímání hudby je u nich silně narušeno (Sacks 2015, s. 108). Čím se řeč a hudba natolik intonačně liší? Psycholožka Julie Ayotteová (2002, s. 242, 243) se pozastavila nad otázkou, jak je možné, že většina lidí s vrozenou dysmúzií vnímá správně řeč i její zákonitosti, zatímco vnímání hudby je u nich silně narušeno. Mohou se řeč a hudba natolik intonačně lišit? Tuto skutečnost Ayotteová zkoumala a došla k závěru, že lidé s amúzií dokáží vnímat intonaci řeči, protože řeč je ve svých požadavcích na sluchové rozlišování méně náročná než hudba.

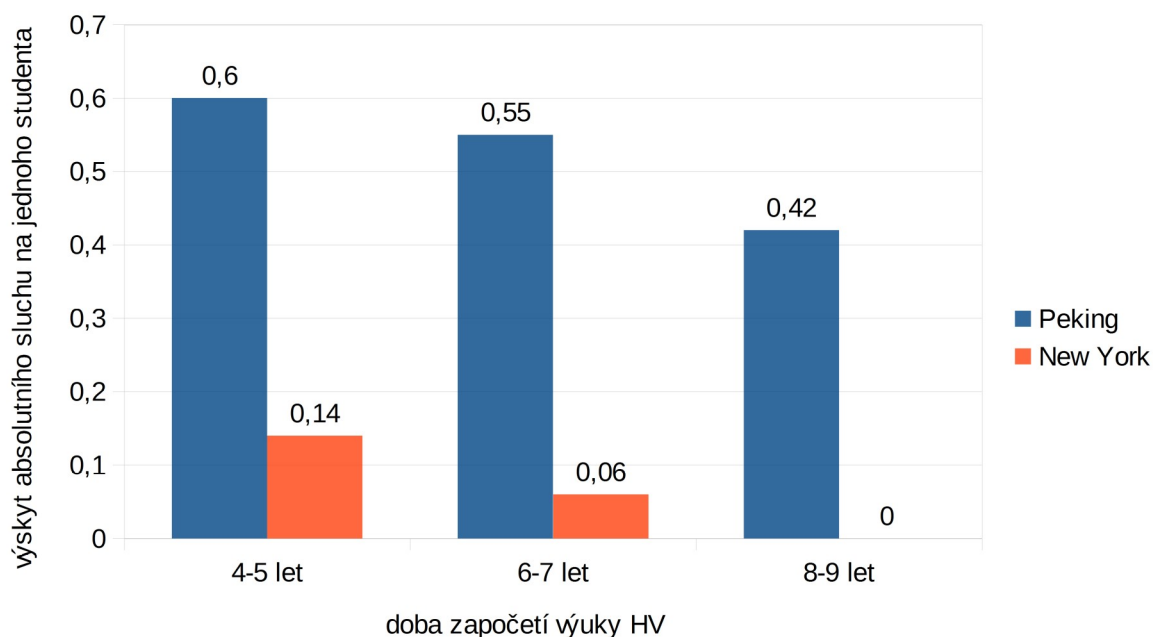
Neuropsycholožka Isabelle Peretz (Sauvé 2005) se ve svém výzkumu zaměřila na amúzií a došla k závěru, že amúzie je náhodná porucha nervového systému, která nepředstavuje žádnou významnou změnu v kognitivní a emocionální rovině. To znamená, že je v mozku oblast, která se specificky zaměřuje na hudební vnímání.

Naproti tomu psycholog Aniruddh D. Patel a neurovědci J. M. Foxtón a T. D. Griffiths ukázali, že jsou-li intonační prvky z řeči vyjmuty, jedincům s amúzií činí vážné potíže to poznat. K porozumění jemných rozdílů řeči hrají pro lidi se silnou tónovou hluchotou zásadní roli jiné faktory, jako je poznávání slov, slabik a větné skladby. Peretzová a její kolegové začínají zkoumat, zda sem patří také lidé, kteří mluví tónovými jazyky, jako je například čínština (Sacks 2015, s. 108).

Matějček (1995, s. 40-43) popisuje výzkum dominance hemisfér během zpracovávání hlásek, který proběhl v Japonsku. Výsledky vedly k zjištění, že lze na základě zpracování hlásky světové jazyky rozdělit do dvou skupin. Osoby v 1. skupině (lidé mluvící indoevropskými jazyky) mají pro izolované samohlásky dominantní levé ucho (pravou hemisféru), ale slabiky zpracovávají hemisférou levou, zatímco osoby v 2. skupině (osoby mluvící japonsky a polynésy) mají dominantní pravé ucho při zpracovávání izolovaných hlásek i slabik (levou hemisféru). Tyto skupiny se liší nejen ve způsobu zpracování hlásek. Tento výzkum nezahrnoval všechny jazykové skupiny, ale na základě výsledků můžeme předpokládat, že do 2. skupiny můžeme zahrnout většinu „ostrovanských“ jazyků. Neurovědkyně

a psycholožka Doreen Kimura navázala na tento výzkum zkoumáním zpracování zvuků. Došla k závěru, že osoby mluvící indoevropskými jazyky využívají k rozpoznání přírodních zvuků (průmyslové hluky, zvuky zvířat, lidské kašláni, kýchní, smích a citoslovce) přednostně pravou hemisféru, zatímco Japonci vnímají řadu přírodních zvuků hemisférou levou a pravou zpracovávají průmyslové zvuky, hlasy západních hudebních nástrojů a zpěv s bohatou harmonickou strukturou. Na základě výsledků z těchto výzkumů můžeme říci, že dítě mluvící indoevropským jazykem musí už v počátcích sluchové analýzy zapojit obě hemisféry a je proto v počáteční výuce čtení a psaní zranitelnější, než dítě mluvící japonsky.

Psycholožka D. Deutschová (Sacks 2015, s. 128) a její kolegové provedli řadu experimentů na téma korelace mezi absolutním sluchem a jazykovým prostředím. Tento výzkum byl proveden se studenty 1. ročníku konzervatoře v New Yorku a v Pekingu a porovnávali v něm hudební sluch dětí s dobou, kdy u nich započala hudební výchova. U studentů z obou zemí se ukázalo, že je výskyt absolutního hudebního sluchu u studenta úměrný době, kdy započalo jeho hudební vzdělávání (viz graf 1).



Graf 1: Vliv doby započetí hudební výchovy na výskyt absolutního hudebního sluchu.

Tento experiment přinesl také důležité srovnání studentů žijících v prostředí mluvícím tónovým a netónovým jazykem.

Vědci z Univerzity v Miami a Max Planck Institute zkoumali korelaci mezi vlhkostí vzduchu a tónovými jazyky. Hypotéza zněla, že složitě tónované jazyky nevznikají v suchých oblastech, protože zdejší prostředí nepřeje komplexnějším pohybům hlasivek, které se vysušují, když se zpívá. Tato hypotéza byla potvrzena při porovnání klimatických dat a fonologií 3 700 jazyků. Práce publikovaná v *Proceedings of the National Academy of Sciences* byla navíc doplněna experimentálním výzkumem v oblasti laryngologie, která prokázala, že k únavě hlasivek stačí suchý vzduch, a výsledkem bývá častější poškození hrtanu. Tyto faktory hrály podle zmíněných výzkumů roli ve vzniku tónových a netónových jazyků, protože v pralese je potřeba mluvit jinak než na poušti nebo při vichrech na subarktických ledových pláních (Houser 2015).

Jenny Saffranová a Gregory Griepentrog z Univerzity Wisconsin zkoumali absolutní sluch pomocí poznávacího testu tónových sekvencí a došli k závěru, že kojenci se mnohem silněji spoléhali na nápovědy absolutního sluchu, avšak dospělí na nápovědy sluchu relativního. Došli tedy k závěru, že absolutní sluch může být v dětství univerzální a vysoce adaptivní, ale později se stává špatně přizpůsobivým a proto se ztrácí (Sacks 2015, s. 130).

Sacks (2015, s. 129) uvádí také studii Gottfrieda Schlauga a jeho kolegů z roku 1999, která ukazuje, že u hudebníků s absolutním sluchem byla patrná značná asymetrie mezi pravým a levým spánkovým lalokem, struktur v mozku, které jsou důležité pro vnímání hudby i řeči. Podobné asymetrie ve velikosti a aktivitě spánkového laloku byly prokázány také u ostatních lidí s absolutním sluchem, avšak nebyly pozorovány u nevidomých subjektů s absolutním sluchem.

Neurolog Alvaro Pascual-Leone demonstroval, jak rychle mozek reaguje na hudební trénink. Za použití testu složeného z pětiprstých cvičení názorně prokázal, že motorická kůra může při tréninku těchto sekvencí vykazovat změny již během minut. Měření regionálního průtoku krve v různých částech mozku krom toho ukázalo zvýšenou aktivitu v bazálních gangliích a mozečku, jakožto i v různých oblastech mozkové kůry a to nejenom v závislosti na fyzickém cvičení, ale také při pouhém samotném mentálním cvičení. Tato činnost náročná na abstraktní myšlení může být jedním z odůvodnění chybějící dříve zmíněné asymetrie ve spánkovém laloku (Sacks 2015, s. 99).

Diskrepance ve výskytu absolutního sluchu v experimentu se studenty konzervatoří přivedla Deutschovou a kol. k domněnce, že děti mohou získat absolutní sluch jakožto prvek řeči, který

posléze přenesou do hudby. Dále se domnívají, že u lidí hovořících netónovým jazykem, se dá přirovnat získání hudebního sluchu k učení se přízvuku cizího jazyka. Z výsledků experimentu je patrné, že existuje určité kritické období pro vývoj absolutního sluchu, a to přibližně do osmého roku. To je zhruba stejné období, ve kterém je pro děti mnohem obtížnější učit se fonémům jiného jazyka. Deutschová a kol. tudíž tvrdí, že všechny děti mají potenciál pro získání absolutního sluchu, pokud by jeho osvojování již probíhalo v průběhu kritického období pro osvojování si jazyka. Nevyloučili ale také možnost, že genetické rozdíly mohou rovněž hrát významnou roli (Sacks 2015, s. 129). Deutschová a Gregory (1978, s. 721) sluchové vnímání studovali také z pohledu výšky zvuku a dospěli k názoru, že vyšší tóny jsou vnímány pravým uchem a nižší tóny jsou vnímány uchem levým. Osoby mluvící tónovými jazyky mají proto dominantní pravé ucho a přechod z mluveného na psaný projev tím pádem není pro tyto děti náročný tolik, jako u osob mluvících netónovými jazyky, které mají dominantní levé ucho a tím pádem musí při převodu mluveného projevu na psaný umět obě hemisféry koordinovat.

Neuropsycholog Dirk J. Bakker (2006, s. 4) zkoumal spojitost mezi germánskými jazyky a častějším výskytem obtíží ve sluchovém i zrakovém vnímání a došel k závěru, že relativně nízká korelace mezi grafémy a fonémy může pro děti znamenat zátěž. Vnímání dítěte v počátcích čtení zaměřuje nejen podobnost písmen (např. m/n, tiskací d/p/b, psací a/d), ale také pořadí písmen ve slově (např. Name x Amen) a pořadí slov ve větě (např. Cow is on the car./Car is on the cow.).

1.3 Přínos nástroje

Hudební nástroj má pro jedince důležité funkce z hlediska vytvoření předpokladů pro vnímání instrumentální hudby, fixace tóniny a rozvoje témbrového sluchu (Lýsek 1977, s. 127). Neméně důležitý je ale také rozvoj koordinačních schopností. Palouková (2014, s. 13) ve své studii uvádí, že pokud si dítě vytvoří širokou zásobárnu pohybových vzorů, čímž máme na mysli všestranný pohybový rozvoj dítěte, pak specializace pro určitý sport nebo manuální činnost bude jednodušší. Pokud má dítě vytvořen široký repertoár pohybových vzorů, snadněji se mu učí pohyby nové. Dochází tak k transferu předchozí zkušenosti. Jedinec tak může provést pohyb pomocí rytmu, jež má zabudovaný ve svém podvědomí (Palouková 2014, s. 5).

Palouková (2014, s. 10) dále popisuje rytmiku jako je schopnost jedince vnímat a posléze provést schéma zadané z vnějšího prostředí, ať jde o udržení či změnu rytmu. Důležitá je také

dovednost převádět signály předávané akusticky či vizuálně do pohybových činností, např. gymnastiky. Podle Jurkoviče (2012, s. 68) mnoho písní už svým charakterem ponouká k tanci či hře. Je to přirozená reakce na hudbu, která pomáhá udržet nápěv i text písně v naší paměti, který si dokážeme vybavit i po několika letech. Pohybová aktivita jako součást zpěvu v hodinách hudební výchovy je často opomíjena, ale právě pohyb dětem usnadní nejen zapamatování textu, ale také pochopení daného hudebního žánru. S tím souhlasil i Karel Čapek (1971, s. 88, 90), který uvádí, že rytmus například dětských říkadel je v počítání a důležité je nejen říkadlo, ale také účel, za kterým je pronášeno. Rytmus zde není příkrasou, nýbrž samotnou podstatou věci. Je to rytmický zpěv se značeným hudebním přízvukem, který nabírá mohutné dynamiky i zpěvnosti. Ve školách se učíme, že při deklamaci veršů se nemá přízvuk vyrážet, což je z rymického hlediska nesmysl. Dětský rytmus totiž nepočítá slabiky, nýbrž takty. Je třeba respektovat citění dětí a ponechat jim tyto osobnostní projevy hudebnosti i radosti. Palounková (2014, s. 10) upozorňuje na cenu rytmu pro děti v problémových činnostech. Pokud chceme dítěti usnadnit osvojení nové a někdy i těžké aktivity, musíme mu umožnit, aby ji provádělo rytmicky. Je však neopominutelný vnitřní rytmus každého jedince, který nelze ignorovat a který nám udává naše osobní tempo.

Hudební sluch tím pádem není jediným ukazatelem hudebnosti jedince. Lýsek (1977, s. 12) zdůrazňuje spolu s hudebním sluchem jeho tonální, harmonické a estetické citění, spolu s hudební pamětí a představivostí, obrazotvorností a reprodukční či kompoziční schopností. Hudební nástroje, které mají vzestupné uspořádání tónů, jako je metalofon či zvonkohra, jsou ideální pro zrakovou názornost tonálních vztahů v tónovém komplexu. Výška jednotlivých tónů je asociována s jednotlivými stupni na nástroji, takže vnímání tónů vychází z fyzické podoby. Cit pro pohyb a vnímání pohybu rukou při hře urychluje vznik hudebních představ a schopností záměrně jich používat. Fyzické prožívání rytmu má zvláštní význam hlavně v počátcích rytmické výchovy a je žádoucí posilovat rytmické citění dětí tohoto věku pohybovou akcí (Lýsek 1977, s. 117, 137).

Podle Palounkové (2014, s. 14) děti často chybují v načasování jednotlivých akcí, a proto je důležité navozovat při učení modely pohybového rytmu, např. vytleskáním krátké pasáže či hudebním doprovodem. Lýsek (1977, s. 118) uvádí, že každý pohyb má fázi přípravy, akce a obnovy a při spojení těchto fází v pohyb vznikne rytmus. Výchov v napodobení krátkých rytmických útvarů musí tedy předcházet čtení rytmu z notového zápisu.

1.4 Výběr nástroje

Parncutt a McPherson (2002, s. 3) se zabývali otázkou vlivu hudby na psychiku jedince a uvádí, že se setkáváme často s tvrzením, že dítě má to, co je popisováno jako latentní hudební potenciál, který doposud nebyl realizován, např. hru na flétnu. Je takové tvrzení opodstatněné? Je možné si všimnout toho, že jedno dítě má větší potenciál pro hru na flétnu, klavír nebo trombon než jiné, pokud mu dosud nebyla dána příležitost vyzkoušet si to? Vhodnější označení v tomto případě je projev hudebního výkonu, což je výsledek hudebního zážitku a učení formálního i neformálního. Zde je stěžejní osoba, která tyto zážitky dítěti umožní. Dítě může zpívat s rodiči, půjčit si nástroj od sourozence či hrát skladby od Bacha, ale nemůže hrát na nástroj, který nemá k dispozici, nemůže se učit hrát skladby od autora, o kterém nikdy neslyšel, stejně jako nemůže zpívat s rodiči, pokud rodiče nezpívají. Podle Lýska (1977, s. 12) dítě nemusí vnímat správně výšku tónů, pokud nemělo dostatek podnětů pro tvorbu tónového vnímání, nebo také tónovou výšku vnímá, ale nedovede ji pěvecky vyjádřit, kvůli nepřipravenosti hlasového ústrojí. Je pravděpodobné, že prakticky všechny děti mají potenciál k tomu hrát na nástroj či zpívat, ale nikdy k tomu neměli příležitost.

Na druhou stranu pokud je ve třídě dítě hudebně talentované, může být často nerozpoznáno učitelem, protože jeho subjektivní představa o tom, co talent představuje, je příliš úzce nebo špatně definována (Parncutt, McPherson 2002, s. 10). Stále převládá představa toho, co znamená hudební výchova a čeho si máme při hodnocení dítěte v tomto předmětu všimnout, a to vokálů. Pro mnohé učitele je stěžejní pěvecký výkon, který je sice důležitý, není ale jediný. Kvůli této představě bývá mnoho dětí předčasně označováno jako děti bez hudebního sluchu (Jurkovič 2012, s. 21).

Nejlepší způsob, jak vidět, jestli dítě má potenciál hrát na hudební nástroj nebo zpívat, je podle Parncutta a McPhersona (2002, s. 10) nabídnutí výuky a pozorování. Pokud ale dotyčný nepostupuje, může to být chyba učitele spíše než žáka, anebo nástroj není vhodně zvolen. Dítě může tíhnout ke zpěvu nebo k jinému nástroji, ale někdy i k dirigování (Lýsek 1977, s. 12).

Nesmíme opominout osobnostní předpoklady jedince, které by mohly podle Parncutta a McPhersona (2002, s. 7) podpořit hudební vývoj a motivaci. Tato podpora je oboustranná, protože společně s hudebním vzděláním se formují některé aspekty osobnosti. Požadavky, které hudba vyžaduje na dítěti, se týkají množství času stráveného cvičením v ústraní. Pro děti převážně extrovertní je toto období odloučení od vrstevníků obtížnější a může se stát, že instrumentální výuky zanechají již v raných fázích a dají přednost činnosti, která je

založená na sociální interakci. Introvertní dítě mívá tendenci směřovat svoji energii k činnosti, která bývá posuzována subjektivně, například malování či psaní příběhů i básní. Takové dítě může také velmi přirozeně reagovat na společné hudební aktivity a zapojovat se. Extrovertní dítě může také dobře reagovat na skupinovou výuku, a to především v raných stádiích výuky a samozřejmě ve sborech (Parncutt, McPherson 2002, s. 13). Tyto děti mohou reagovat na výuku hudební výchovy stejně pozitivně jako děti introvertní, přestože mohou být motivovány jinými podněty. Jakým způsobem se tato výuka bude dále vyvíjet má mnoho faktorů, např. rodinné prostředí, dosavadní znalost hudby a také zájmy ostatních vrstevníků. Z toho plyne, že bychom měli brát temperament dítěte v potaz, ale nediktovat podle něj výběr hudebního nástroje (Parncutt, McPherson 2002, s. 11). Parncutt a McPherson (2002, s. 8) dále upozorňují na to, že pro rodiče i pro učitele je pak problematické, pokud je sebeúcta jedince příliš úzce spjata s hudebními výsledky. Jedinec může vnímat kritiku, ať se jedná o nestandardní ojedinělý výkon či dlouhodobý nezdar, jako přímý útok na svoji osobu a v některých případech je tento nezdar pro dítě zásadní pro budoucí hudební počínání.

Osobnostní vlastnosti, které částečně ovlivňují hudební vývoj, se do určité míry dědí. Psycholog Raymond Cattell, který se zaměřil na výzkum osobnosti tvrdil, že „rozvoj osobnosti je poměrně rovnoměrně ovlivňován genetickými a environmentálními faktory“. (Parncutt, McPherson 2002, s. 9)

Musíme brát v potaz také skutečnost, že u malého dítěte hraje velkou roli motivace, zkušenosti a stud. Proto nelze děti rozdělovat podle temperamentu stejně jako nelze jednoznačně říci, pro které dítě je vhodná hra na nástroj či zpěv. Pro rozvoj motivace u dítěte je důležité, zda jsou jeho první projevy hudebních potřeb vnitřně motivovány. Tyto behaviorální náznaky motivace zaměřené na hudbu pochází od dítěte a nemusí být iniciovány rodičem. Jakákoli snaha ze strany rodiče tlačit na urychlení vývoje této motivace, bude mít tendenci ke zničení přirozené motivace dítěte. U malých dětí se mohou její náznaky rozvinout do zábavných aktivit, u kterých mohou rodiče i učitelé dítě naučit žádat víc (Parncutt, McPherson 2002, s. 9).

„Čím více písniček děti naučíme, tím více posilujeme onen zmíněný magnetismus a cvičíme paměť, tento jedinečný dar.“ (Jurkovič 2012, s. 44)

1.5 Význam hry

Psycholožka Susanna Millar, která zkoumala význam hry u lidí i zvířat uvádí, že hra je důležitou součástí procesu učení. Podle Friedricha Schillera je hra projevem přemíry energie a je zdrojem veškerého umění. Na tuto myšlenku navázal sociolog H. Spencer, který se domníval, že hra se vyvinula u vyšších živočichů, kteří již nepotřebovali všechnen čas k udržení se při životě (Millar 1978, s. 15). Čím je živočišný druh přizpůsobivější a inteligentnější, tím delší dobu ochrany v mládí potřebuje, aby mohl získat hrou a napodobováním potřebné praktické dovednosti (Millar 1978, s. 20). Psycholog G. Stanley Hall tvrdil, že dítě při hře prožívá vývoj lidstva tím, že zájmy a činnosti provádí v poslušnosti, v níž se objevili u prehistorického a primitivního člověka. Během úkolů, vyžadujících pozorné sledování opakujících se vizuálních či akustických podnětových struktur, dochází ke zhoršení výkonu. Teorie přebytečné energie H. Spencera poukázala na potřebu dětí se po výuce proběhnout a vykřičet, což ukazuje nejen nutnost přestávek, ale také střídání aktivit (Millar 1978, s. 18, 16).

Hra rozvíjí koncentraci, malé děti jsou schopné rozlišit menší množství informací o předmětu či události a zaměřují svoji pozornost náhodněji než starší děti, jejichž pozornost je selektivnější a tím pádem dokáží rozlišovat menší a větší důležitost aspektů prostředí (Millar 1978, s. 146). Tento defekt pozornosti, který je obvyklý u malých dětí, se objevuje také u starších dětí, kde velkou měrou komplikuje proces učení. I znalost pravidel, jejichž pomocí dokáží děti probíranou látku uspořádat, usnadňuje její zpracování. Proto je důležité zařazení hry do běžného života každého jedince, aby prostřednictvím hry rozvíjel nejen své motorické funkce a sociální cítění, ale také paměť a pozornost.

2 Rozvoj jedince pomocí hudby

„Hudba může prostřednictvím své narativní složky umožnit při chůzi či tanci organizovat danou schopnost, následovat složité sekvence nebo uchovávat obrovské množství informací v mysli – to je narativní neboli mnemonická moc hudby.“ (Sacks 2015, s. 229)

2.1 Paměť a pozornost

Paměť je vlastnost, která umožňuje osvojení informací, jejich uchování a vybavení. Zelinková (2001, s. 126) uvádí, jaký vliv má oslabení paměti na jedince. Krátkodobá paměť slouží k zapamatování po dobu několika vteřin a k přenosu informací do paměti dlouhodobé. Narušení krátkodobé paměti způsobuje obtíže při diktátech či pětiminutovkách, ale také vede k tomu, že je třeba více opakování, aby došlo k přenosu informace do paměti dlouhodobé. Oslabení dlouhodobé paměti způsobuje obtíže v pamatování učiva.

Podle Sackse (2015, s. 198) lze rozlišit dva typy paměti, epizodickou a procedurální. Epizodická, neboli vědomá paměť, se týká událostí a procedurální, neboli nevědomá paměť, se týká postupů a návyků, přičemž právě procedurální paměť zůstává při amnézii zachována. Epizodická, nebo taky explicitní paměť, se v dětství rozvíjí poměrně pozdě. Je závislá na složitém mozkovém systému, který zahrnuje hypokampus a struktury spánkového laloku. Základ procedurální čili implicitní paměti zahrnuje rozsáhlejší a primitivnější části mozku, podkorové struktury a jejich mnohé spoje mezi sebou i s mozkovou kůrou. Epizodická paměť je závislá na vnímání konkrétních událostí a naše vzpomínky na takovéto události jsou nejen vysoce individuální, ale bývají při každém vyvolání paměti opět tříděny, oproti tomu procedurální paměť je doslovná a reprodukovatelná. Zásadní je v tomto případě opakování, nácvik, načasování a posloupnost (Sacks 2015, s. 200).

Palouňková (2014, s. 50) popisuje často využívanou techniku řetězení, která umožňuje zapamatovat si pojmy pomocí vizuální představitivosti. Při řetězení terapeut vybere úkol k naučení, který rozloží do jednotlivých malých kroků. Pokud jedinec nezvládne celý postup, i když je rozložen do jednotlivých kroků, terapeut pracuje na úkolu společně s ním, ale poslední krok musí udělat už sám klient. Příště již terapeut ponechá na zvládnutí poslední dva kroky a tak dále. Tato technika se zdá být ideální pro děti se sníženou krátkodobou pamětí, avšak důležité je především porozumění situaci. Sacks (2015, s. 203) tvrdí, že jakmile jednou problematice porozumíte, vlastníte hned nové sítě znalostí o každém tématu i o tom, jak

se proměňuje a souvisí s ostatním. Nelze si ale doslova zapamatovat vše, co bylo řečeno během přednášky, ani vše co bylo zahráno v nějaké skladbě. Přesto si každý dokáže vybavit bezpočet textů ve spojení s melodií, málokdo vidí v písni víc než dětskou zábavu. A právě píseň ukazuje, že jsme schopni zapamatovat si cokoli, pokud zapojíme rytmus a melodii.

Existuje mnoho způsobů, jak si lze zapamatovat skladbu, ať jde o metodu sluchovou, kinestetickou, vizuální, či jejich kombinace. Během několika experimentálních studií, zaměřených na procedurální paměť, byly zkoumány aktivity v mozku hudebníků. Nelze poznat podle snímků MRI mozek matematika, malíře ani básníka, ale muzikanta rozeznat lze a to díky mnoha oblastem mozku, které jsou viditelně aktivované při učení se nové hudbě. Pro muzikanty je dále typický zvětšený objem šedé hmoty mozkové, kde jsou změny patrné již během několika minut hudebního působení. Když se ale skladbu dotyčný naučí, analyzuje ji, studuje ji, přemítá o ní a praktikuje ji, je již součástí procedurální paměti a tím pádem může být hrána automaticky, bez přemýšlení či vědomého myšlení. Pokud budeme vnímat hudbu jako součást výuky, je možné dětem se specifickými poruchami učení tímto otevřít dveře k možnosti vzdělávat se způsobem, který jim umožní koordinaci problematických úkonů přirozeným způsobem (Sacks 2015, s. 201).

2.2 Rytmus a tempo

Sacks (2015, s. 238, 239) popisuje rytmus jako intergračně-mimetickou dovednost, související jak s vokální, tak s vizuálně-motorickou mimezí, z čehož plyne, že rytmus podporuje učení nápodobou. Rytmičká schopnost je supramodální, jakmile je nějaký rytmus stanoven, lze jej vyjádřit jakýmkoli motorickým způsobem (rukou, nohou, ústy, celým tělem). Mezi dětmi jsou rytmické hry obecně rozšířené a existuje jen málo kultur, jestli vůbec nějaké, které rytmus nevyužívají jakožto vyjadřovací prostředek.

Děti vnímají rytmus jako vyjadřovací prostředek, a proto může rytmus silně ovlivnit výslovnost slov v případě, že se jedná o píseň, báseň či rozpočítadlo.

Příklad (Čapek 1971, s. 89):

„Páv / sedí / pod du / bem..., Rak / leze / z dí / ry...“

„Nenamluvíte žádnému normálnímu dítěti, že na této prozódii není něco v pořádku, že dejme tomu slovo „doma“ nebo „věnce“ nemůže mít dva hlavní přízvuky. Dotyčné dítě by vám totiž mohlo právem odpovědět, že, jak figura ukazuje, každé slovo může mít tolik přízvuků, kolik jich nutně potřebuje. Mohlo by

vám namítnout, že v poezii nejde o přízvuk jednotlivých, izolovaných slov, nýbrž o rytmický proud celého verše, čímž právě se poezie liší od prózy.“ (Čapek 1971, s. 91)

Ale právě rytmus a pracovní tempo umožňují zapamatování a zautomatizování složitých úkonů.

Sacks (2015, s. 230) popisuje případy, kdy jedinci s poškozením čelního laloku mohou ztratit schopnost provádět složitý řetěz úkonů, např. obléknout se. V tomto případě může být hudba velmi užitečnou mnemotechnickou pomůckou, která utváří jakýsi příběh, jak je tomu v dětských písničkách. Nejefektivnějšími prostředky k zapamatování jsou rým, metrum a píseň. Někdo hudebně nadaný si tímto způsobem (vědomě či nevědomě) může zapamatovat velké množství informací, protože zpívaná informace se do mozku lépe začlení.

Každá kultura má písně a říkanky, které pomáhají dětem naučit se abecedu, číslice nebo jiné informace. Užívání mnemotechnických pomůcek či schémat je důležité pro naučení i uchování informací i v dospělosti (Sacks 2015, s. 230).

Sacks (2015, s. 216) dále uvádí, že na rozdíl od řeči je zpěv ovládán pravou hemisférou. Na této myšlence založil doktor Martin Albert s kolegy melodicko-intonační terapii, což je hierarchicky strukturovaný program, který zkoumal využití melodických a intonačních řečových atributů, pro zlepšení deficitů spojených s poškozením levé hemisféry. Během terapie učili pacienty zpívat nebo intonovat krátké fráze, např. „Jak se dnes máš?“ a následně byly hudební elementy fráze pomalu a pozvolna odstraňovány, dokud pacienti znovu nenabýli schopnost mluvit.

To je zásadní informace ve vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení. Pokud bude kladen důraz na rozvoj jejich sluchové analýzy a používání rytmu, můžeme dosáhnout zautomatizování procesu předání informací mezi hemisférami, což umožní jedinci komunikaci bez potřeby kompenzačních pomůcek.

Matějček (1995, s. 61) uvádí, že je možné rozdělit sociální vnímání jedinců podle převahy jedné hemisféry (viz tab. 1). Jedinci s dominantnější levou hemisférou verbálně zacházejí s podněty, jež mají být zpracovány neverbálním způsobem, a zaostávají svým způsobem v sociálním vnímání. Jedinci s převahou pravé hemisféry mají tendenci projevit se motoricky, přitom lépe rozumějí dění v sociálním světě (lépe interpretují chování druhých lidí a lépe jim rozumějí).

Tab. 1 Rozložení funkcí mozkových hemisfér dle Matějčka (1995, s. 37)

Levá hemisféra	Pravá hemisféra
Řeč – slova a věty	Přírodní zvuky a hluky
Slabiky (jako fonetické jednotky řeči)	Izolované hlásky - fonémy
Melodie	Rytmus
Konfigurace písmen znamenajících slovo	Prostorové vztahy, tvary písmen jako tvary
Analyticko-syntetizační činnost (sekvenční analýza, např. řečových celků v části – slova v hlásky)	Holistické, globální vnímání, poznávání obličejů, emocionální složky vjemů

Při výuce psaní by mělo dítě s jistotou rozeznat text po gramatické i obsahové části. Pokud nedokáže koordinovat tato jazyková pravidla s pohybem těla, může se tato činnost stát problematickou, přestože obě činnosti dítě samostatně zvládá. Je to proto, že navyklý rytmus čtení byl nahrazen pomalejším tempem psaním, a to tak, že rytmus byl změněn z úrovně automatické na úroveň vědomého myšlení (Palounková 2014, s. 39).

Psychiatřka Joyce El. Chenová spolu s jejími kolegy studovala schopnost jedinců udržet rytmus a k vizualizaci tohoto procesu v mozečku použili funkční snímání v mozku. Během podupávání či provádění jiných pohybů v reakci na hudbu zkoumaných subjektů, byla zaznamenána aktivace motorické kůry a podkorových systémů v bazálních gangliích a mozečku. Pozoruhodný je poznatek, že poslouchání hudby i její představování, aktivuje motorickou kůru i podkorové motorické systémy. Samotná představa hudby a rytmu, a to i bez sebemenšího pohybu, může být z neurologického hlediska stejně účinná jako skutečný její poslech (Sacks 2015, s. 233). Pokud je představa či poslech hudby podpořen znalostí teorie hudby a hry na nástroj, aktivuje se nejen motorická kůra, ale také se v malém množství zlepšuje i samotná hra na nástroj.

3 Specifické poruchy učení

„Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.“ (Jucovičová 2001, s. 4)

Dle Bartoňové (2012, s. 15) jsou tedy základní obtíže při osvojování čtení, psaní a počítání provázeny řadou dalších dílčích obtíží, které označujeme jako průvodní znaky, kdy školní výkon dítěte neodpovídá jeho rozumové úrovni a má problém v porozumění textu. Tito žáci se specifickými výukovými potřebami mají v rámci reedukace obtíží spojených se školním výkonem upraveny výukové a pracovní metody podle jejich individuálních potřeb.

Národní ústav zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí definovali roku 1980 specifické poruchy učení:

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování, nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (Matějček 1995, s. 24)

Specifické poruchy učení (dále jen SPU) se označují předponou dys-, která označuje nedostatečný či nesprávný vývoj konkrétních dovedností (Zelinková 2009, s. 9). Specifické poruchy učení jsou poruchy schopností, mající svůj původ v dědičnosti či v narušení části mozku v prenatalním, perinatálním i časně postnatálním období. Tato porucha funkcí nemá za následek poruchy všeobecných mentálních schopností. Mezi specifické poruchy učení neřadíme problémy s učením u dětí vývojově nezralých a s nízkou úrovní rozumových schopností. Je třeba rozlišit chyby, které jsou typické pro děti se specifickými poruchami učení, ale také pro mladší děti, které se těchto chyb, oproti dětem se SPU, zbaví během vývoje.

K. E. Stanovitch a L. Reid uvádí, že by žáci měli být označeni za slabší čtenáře bez ohledu na jejich inteligenci, protože se slabí žáci s nižší inteligencí v dekodování slov a fonologické úrovni neliší od dyslektiků. T. Milles uvádí, že přestože míra inteligence není významná jako globální veličina, je důležitá pro identifikaci silných a slabých stránek dítěte a k vytvoření jeho učebního profilu. (Zelinková 2009, s. 53). Tyto názory jsou nyní překonané, protože výsledky práce s žáky s SPU ukazují, že dítě s vyšší inteligencí je schopno rychlejšího osvojení a efektivnějšího využití kompenzačních mechanismů a děti nadané jsou schopny pomocí kompenzačních mechanismů SPU maskovat, takže působí jako jedinci s průměrným intelektem bez SPU. Inteligence hraje důležitou roli v kompenzaci i v reedukaci SPU, protože ovlivňuje schopnosti jedince učit se ze zkušenosti a používat při plnění úkolů kreativní a tvůrčí myšlení.

Učitel by měl sledovat vývoj žáků a hledat řešení problémů se zvládnutím učiva dříve, než se z nich vyvinou specifické poruchy učení. V mnoha případech pouhé dočasné snížení nároků na dítě a zpomalení pracovního tempa vede ke zlepšení těchto problémů. V případě přetrvání problémů je nutné žáka poslat na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny, kde je pozorování dítěte zaměřeno na celou osobnost dítěte, na jeho vztahy ke spolužákům, k učiteli a ke školní práci.

3.1 Příčiny specifických poruch učení

K pochopení příčin SPU je potřeba provést rozbor procesu čtení a psaní, a rozbor chování jedince při čtení, psaní a při běžných denních činnostech. Hledání příčin SPU lze sledovat v následujících přístupech.

1. Biologicko-medicínský přístup

Výskyt SPU v rodině je jedním z rizikových faktorů vzniku SPU u dítěte, protože určité geny v kombinaci s dalšími faktory (např. vliv prostředí) přispívají k riziku dyslexie. Bartoňová (2012, s. 38) uvádí 40% pravděpodobnost výskytu SPU v rámci úzkých příbuzenských vztahů. Hormonální změny, které se odehrávají v průběhu prenatálního období, přispívají k leváctví, dyslexii, problémům v automatizaci spolupráce pravé a levé mozkové hemisféry, poruše imunity a k deficitům ve fungování levé hemisféry. Androgeny (pohlavní hormony) působí odlišný vývoj pravé a levé hemisféry a právě jejich výběrové působení na obě hemisféry zvyšuje pravděpodobnost oslabení určitých schopností u chlapců (větší procento chlapců s diagnózou specifická porucha učení kromě dyspraxie, specifická porucha chování, pervazivní vývojová porucha, aj.).

Nedokonalá souhra mozkových hemisfér podporuje neschopnost rozlišovat písmena, zapamatovat si je a skládat z nich slova a věty (Zelinková 2009, s. 21, 22).

2. Kognitivní přístup

Podle Zelinkové (2009, s. 23, 24) se deficity kognitivních funkcí projevují v různé intenzitě a kombinaci, a nemusejí se projevovat u všech jedinců s diagnostikovanou poruchou. Tyto deficity se projevují v následujících oblastech: zraková percepce, sluchová percepce, automatizace, paměť, koncentrace pozornosti, serialita, prostorová orientace, pravolevá orientace, motorika, grafomotorika a tělesné schéma. Jedinci se specifickými poruchami učení vykazují deficity také v automatizaci čtení a v krátkodobé paměti.

Specifická porucha učení se projevuje oslabením v oblasti zrakové analýzy, poruchou sluchové analýzy, poruchou percepčně-motorických funkcí, poruchou jemné a hrubé motoriky, poruchou komunikace, poruchou orientace v prostoru a poruchou organizace časoprostorových struktur. Pokud má dítě potíže s integrováním informací získaných prostřednictvím svých smyslů, může být jeho schopnost učit se metodou pokus – omyl opožděná či narušená. Vývoj smyslů a pohybového aparátu dítěte začíná před rozvojem řeči. Z toho plyne, že jakékoliv opoždění smyslové a pohybové zasáhne všechny další oblasti učení.

3. Sociální přístup

Přestože SPU vzniká v průběhu prenatalního, perinatálního či raně postnatálního období, rozvoj této poruchy souvisí s vlivem prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Z toho vyplývá, že rodinné prostředí i školní podmínky se spolupodílejí na rozvoji SPU u dítěte (Bartoňová 2012, s. 44, 45).

Neurovědec Richard L. Masland se zabýval předcházením poruch čtení v předškolním věku a došel k zjištění, že přílišná převaha jedné hemisféry může překážet vývoji jiných funkcí v hemisféře druhé. V případě specifických poruch učení je třeba spolupráce obou hemisfér, a proto je výhodnější, pokud ani jedna hemisféra příliš nepřevládá. Dále došel k závěru, že muži jsou mnohem více „jednostranní“ co se týče lateralizace mozkových funkcí (zpravidla pravoemisferická převaha funkcí), zatímco ženy jsou v tomto ohledu „univerzálnější“ (Matějček 1995, s. 45, 46). Nevyhraněnost dominance hemisfér je výhodná na počátku čtení, kdy je během sluchové analýzy třeba zapojit obě hemisféry (viz. kapitola Absolutní sluch). Na počátku třetí třídy dosahují děti při čtení rychlost 60-70 slov za minutu a stávají se čtenáři.

Při rychlosti čtení nižší než 60 slov za minutu se dítě není schopné zaměřit na obsah, což znemožňuje uspokojení z čteného textu.

Příčiny specifických poruch učení lze tedy vnímat jako postižení mozkových struktur v důsledku vrozeného narušení CNS, ale podle některých odborníků je SPU způsobena také poruchou procesu zrání, kdy dynamika zrání funkcí je svým způsobem abnormální. V tomto případě se z hlediska etiologie rozlišuje zrání zpomalené, které zasahuje zrakové vnímání a zpracování pohybových a smyslových podnětů, a zrání opožděné, které označuje poruchu vývoje mozkové specializace (Matějček 1995, s. 78, 79).

3.2 Druhy specifických poruch učení a jejich projevy

Specifické poruchy učení se liší z hlediska příčiny vzniku i v projevech, ale jedná se vždy o poruchy vrozené (vliv dědičnosti, porucha spolupráce mozkových hemisfér, porucha CNS, porucha vývoje) u dětí s průměrným či nadprůměrným intelektem (Jucovičová, 2001, s. 4). Tyto poruchy učení lze zachytit v různých obdobích vývoje dítěte, přičemž nejčastěji se projevují u dětí mladšího školního věku a tato problematika se dále rozvíjí v průběhu prvního i druhého stupně základní školy. Přestože mezi tyto poruchy nepatří dyslexie nepravá (neurotizace dítěte, nepodnětné prostředí, odlišné jazykové a kulturní prostředí dítěte, nesprávné použití výukových metod, zameškání školní docházky, nižší inteligence), je nutné i pro tyto děti upravit výuku tak, aby se dané obtíže ve výuce neprohlubovaly. Tyto problémy označujeme jako nepravou dyslexii (Matějček 1995, s. 73).

Jucovičová (2001, s. 5) uvádí, že jedinci se specifickými poruchami učení mívají narušené funkce (percepční, kognitivní, motorické, senzomotorické), potřebné pro učení se psaní, čtení a počítání. Při reedukaci specifických poruch učení je třeba zaměřit se na problémové výukové oblasti i na psychiku konkrétního dítěte.

Dyslexie

Podle Zelinkové (2009, s. 52) je dyslexie nejznámějším pojmem z celé skupiny specifických poruch učení. Tato porucha ovlivňuje školní úspěšnost dítěte velmi nápadně, protože postihuje čtenářský výkon žáka (rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu). Během diagnostiky dyslexie je hodnocen rozdíl mezi inteligenčním a čtenářským kvocienem více než 25 bodů.

Pipeková (1998, s. 101) i Zelinková (2009, s. 19, 20) uvádějí, že při dyslexii je narušeno zrakové vnímání, sluchové vnímání nebo obě zmíněné varianty společně.

1. Fonematická dyslexie

Narušení sluchového vnímání neboli dyslexie fonematická se projevuje problémy ve fonematickém systému jazyka, kdy děti nerozlišují měkkost (např. dy/dí, ny/ni, ty/ti) a délku slabik (např. di/dí, dy/dý, ni/ní, ny/ný, ti/tí, ty/tý).

2. Optická dyslexie

Narušení zrakového vnímání neboli dyslexie optická se projevuje problémy v oblasti zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti.

Tato narušení zrakového a sluchového vnímání mohou vyústiti v dyslexii agramatickou, která se projevuje v gramatické formě a v morfologickém a syntaktickém zobecnování a dále v dyslexii sémantickou, která zasahuje pochopení čteného textu.

Neuropsycholog Dirk J. Bakker (2006, s. 4, 5) rozlišuje podle aktivity mozkových hemisfér dva typy dětí s dyslexií:

Dyslexie typu P

Děti s pravohemisferovou dyslexií, neboli „spellers“, setrvávají u počátečních čtenářských strategií. Tyto děti čtou poměrně pomalu a nesouvisle, což je často způsobené, jak píše Zelinková (2009, s. 88), vývojovou dysfázií, nechutí mluvit, malou slovní zásobou a obtížemi ve vyjadřování.

Dyslexie typu L

Děti s levohemisferovou dyslexií, neboli „guessers“, přeskočili první fázi čtení a využívají rovnou levohemisferovou strategii čtení. Tyto děti čtou poměrně rychle s velkou chybovostí, protože nemají, jak popisuje Zelinková (2009, s. 87), dostatečně rozvinuté percepčně-prostorové mechanismy.

Dysgrafie

Tato porucha postihuje grafickou stránku písemného projevu, jeho čitelnost a úpravu. Jedinci s dysgrafií mají problém s napodobením tvaru písmen, s jejich zapamatováním a zobrazením ve správném směru a velikosti, s prostorovým uspořádáním a s grafickou stránkou (plynulost pohybu, sklon, napojování písmen). Obtíže v případě dysgrafie pramení z dysfunkce pravé hemisféry a problémy se projevují nedokonalou zrakovou analýzou, což se projevuje zejména při diktátech zaměňováním písmen podobných zrcadlově (např. b/d/p), tvarově (např. m/n, r/z, l/k/h), akusticky (např. v/f), nebo přeházením písmen ve slově (např. tašky – šátky).

Pedagogický psycholog Jiří Jošt tyto chyby označuje jako „inverze“, ke kterým mají tendence i normální čtenáři. Tyto inverzní chyby nemusí být způsobeny dysfunkcí, ale menší či větší odolností vůči inverzím (Matějček 1995, s. 122). Nicméně právě děti s dysfunkcí zrakového vnímání mívají menší odolnost vůči inverzím a proto jsou tyto obtíže řazeny mezi projevy dysgrafie. Sekundárním projevem dysgrafie je chybovost v pravopise, kdy grafická stránka písemného projevu odčerpává příliš pozornosti a již nezbývá prostor pro kontrolu pravopisu.

Dysortografie

Dysortografie se projevuje především v oblasti specifických dysortografických jevů. Druhotným projevem této poruchy je problém s osvojením a aplikováním gramatických pravidel. Dysortografie bývá dávána do spojitosti se specifickými poruchami řeči a s nedostatky ve sluchovém vnímání, což se projevuje záměnou krátkých a dlouhých samohlásek, vynecháváním a záměnou hlásek či slabik zvukově podobných a nedodržováním hranic slov v písmu (Jucovičová 2001, s. 9).

Dyskalkulie

Porucha matematických schopností se projevuje výraznými obtížemi v oblasti manipulace s čísly a číselnými operacemi, v oblasti matematických představ a v geometrii. Dyskalkulie zasahuje také abstraktní a logické myšlení. Úroveň výsledků v matematice je zpravidla ukazatelem intelektové vyspělosti dítěte, ale u dětí s dyskalkulií toto neplatí (Matějček 1995, s. 95), protože mnohé testy se zaměřují právě na matematickou inteligenci. To je jedním z důvodů, proč je rozpoznání dyskalkulie obtížnější než u dyslexie.

J. Novák, který se zabývá reedukací dyskalkulie, dělí dyskalkulii podle oblasti, ve které se problémy matematických schopností projevují se zřetelem na vývojové období dítěte (Novák 2004, s. 24).

1. Praktognostická dyskalkulie

Jedinec s praktognostickou dyskalkulií trpí problémy v narušené manipulaci s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly. Porucha se v tomto případě projevuje potížemi ve členění předmětů, podle jednoho nebo více znaků (tvarů, barva, velikost)(Novák 2004, s. 25).

2. Verbální dyskalkulie

Tato porucha se projevuje při porozumění významu matematického pojmosloví (množství, počet, operační znaky, řada čísel)(Novák 2004, s. 25).

3. Lexická dyskalkulie

Lexická dyskalkulie se vyskytuje v kombinaci s poruchou pravolevé orientace, ale také s poruchou zrakového vnímání či poruchou orientace v prostoru. Jedinci s touto poruchou dělá problémy čtení matematických symbolů, kdy dochází k záměnám tvarově podobných čísel či záměnám desítek a jednotek (Blažková, aj. 2000, s. 10).

4. Grafická dyskalkulie

Jedinec s grafickou dyskalkulií má narušenou schopnost psát matematické znaky či vícemístná čísla ve správném pořadí. Tato porucha se projevuje také neschopností narýsovat geometrický tvar a vynecháváním nuly, a vyskytuje se v kombinaci s poruchou pravolevé a prostorové orientace (Novák 2004, s. 27).

5. Operační dyskalkulie

Tato oblast dyskalkulie se vyskytuje nejčastěji a jedinec trpící touto poruchou má narušenou schopnost provádět z paměti či písemně matematické operace. Operační dyskalkulie se projevuje tendencí nahrazovat složitější početní operace jednoduššími nebo uchylováním se k písemným formám řešení u i velmi jednoduchých příkladů (Novák 2004, s. 27-28).

6. Ideo-gnostická dyskalkulie

Ideo-gnostická dyskalkulie je poruchou chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Tato porucha se vyskytuje v kombinaci s poruchou představivosti a projevuje při řešení slovních úloh (Blažková, aj. 2000, s. 10).

Dyspraxie

Porucha pohybové koordinace postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů. Jedinci s dyspraxií mají problémy v porozumění informacím, které jsou přenášeny smysly. Tyto problémy se nejčastěji projevují v oblasti jemné a hrubé motoriky, pohybové koordinace a specifické poruchy řeči. (Zelinková 2009, s. 208)

Dysmúzie

Tato porucha se na rozdíl od ostatních poruch učení vyskytuje často izolovaně a projevuje se neschopností rozeznat či reprodukovat melodii (Sedlák 2013, s. 227, 228).

1. Senzorická dysmúzie

Jako senzorickou dysmúzií označuje poruchu hudebního vnímání, která zasahuje schopnost rozlišit výšku tónů, melodii i barvy jednotlivých hudebních nástrojů.

2. Motorická dysmúzie

Jedinec s motorickou dysmúzií má normální hudební vnímání, ale nedokáže jednotlivé motivy zazpívat či zahrát na hudební nástroj.

Dyspinxie

Tato porucha se projevuje neobratností v zacházení s tužkou a výtvarný a písemný projev je často nápadně primitivní. Tyto obtíže se zpravidla nevyskytují samostatně, ale v kombinaci s dysgrafií či dyspraxií.

Kombinace poruch

Specifické poruchy učení se mohou vyskytovat samostatně, ale ve většině případů tvoří komplex poruch. Vyskytují se také v kombinaci s hyperkinetickou poruchou.

Porucha aktivity a pozornosti

Porucha aktivity a pozornosti se projevuje nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity s ohledem na věk dítěte. Tyto potíže jsou stálé a nelze je vysvětlit na základě neurologických, sensorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Podle psychologů je vznik této poruchy podmíněn současným spojením dispozic k tomuto chování a způsobem výchovy. Tato porucha se projevuje sníženými výkony ve škole, agresivitou, problémy při navazování kontaktů s vrstevníky, nesnášenlivostí, neschopností podřídit se autoritě a obecně uznávaným pravidlům a také sklonem k agresivním řešením problémů v sociální oblasti (Zelinková 2009, s. 196, 197).

ADHD (Attention Deficit Hyperaktivity Disorder)

Porucha pozornosti s hyperaktivitou se vyznačuje nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity.

ADD (Attention Deficit Disorder)

Porucha pozornosti bez hyperaktivity se projevuje problémy v oblasti pozornosti a percepčně-motorických úkonech.

Při diagnostice poruchy aktivity a pozornosti jsou sledovány příznaky, které přetrvávají po dobu minimálně 6 měsíců v takové míře, že mají za následek neodpovídající vývojové stádium dítěte.

3.3 Diagnostika specifických poruch učení

Čím dříve je zahájena práce s dítětem se specifickými poruchami učení, tím větší je naděje na zlepšení jeho obtíží. Je třeba zajistit takové podmínky, které dítěti umožní maximálně využít jeho dosavadní dovednosti a schopnosti a tím podpořit přijímání nových dovedností a rozvíjení nových strategií.

Je důležité poukázat na výzkum profesora Moraise ze Svobodné univerzity v Bruselu, který se zaměřil na sluchové vnímání ve třídě a došel k závěrům, které jsou často učitelem nevyhodnoceny. Pokusné osoby si lépe zapamatovaly konkrétní slabiky, když k nim mluvčí hovořil zepředu, poté bylo zkoumáno sluchové vnímání ze strany, kdy si pokusné osoby zapamatovaly více slabik pod úhlem 90° než pod úhlem 45°, a poté vyhodnotil, že si pokusné osoby více pamatují při diktátu zprava než zleva. Tento výzkum potvrdil svými výsledky D. Bakker, který provedl testování sluchového vnímání na základní škole (druhý a čtvrtý ročník) a nejméně chyb vykazovali žáci v prostřední řadě a jejím středu. Tyto výzkumy vedou k závěru, že lze mnohým problémům s učením předejít vhodným umístěním dítěte ve třídě a pokud možno pravidelně tato místa měnit (Matějček 1995, s. 61-62).

Poruchy učení mohou přetrvávat u těchto dětí i na 2. a 3. stupni, kde se projevují ve formě přetrvávajících dysfunkcí. Může dojít také k tomu, že ačkoli jsou tyto funkce nacvičeny, žák je není schopen rychle použít, protože nejsou zautomatizovány. Děti a mladiství se SVP se v některých případech nejsou schopni pomocí čtení učit, nebo je tato schopnost omezená (Jucovičová 2001, s. 14).

U žáků s dysgrafií je časté pomalejší tempo psaní, a vzhled jejich písma má sníženou kvalitu do takové míry, že nejsou schopné zaznamenávat učivo a tyto poznámky užívat k učení. U dětí s SPU je obvyklý rozvoj tzv. sekundární problematiky, což jsou obtíže, které neplynou přímo z poruchy, ale úzce s ní souvisí (např. poruchy chování, poruchy emocí, snížené sebehodnocení, sklon k úzkostným reakcím) (Jucovičová 2001, s. 16).

Diagnostika dětí s SPU je prováděna pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra a skládá se ze zkoušek (Bartoňová 2012, s. 123-125):

- test úrovně rozumových schopností
- vyšetření výkonu ve čtení
- posouzení úrovně písemného projevu
- posouzení úrovně matematických schopností
- zkouška sluchové analýzy a syntézy

- zkouška zrakového vnímání
- vyšetření laterality
- vyšetření představy prostorové orientace
- vyšetření vnímání časové posloupnosti
- posouzení paměti

Přesná diagnóza zkvalitňuje reedukaci a zlepšuje porozumění obtížím dítěte, tzn. bude použito jiných výukových metod (chyby v diktátech můžou být podmíněné například nedostatečně rozvinutým sluchovým či zrakovým vnímáním, serialitou, pamětí, ale také dyspraxií či dysortografií). Po přidělení konkrétní diagnózy specifické poruchy učení je dítě obvykle integrováno mezi běžnou populaci. Dítěti je poté poskytnuta speciální pedagogická péče, pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu a školský systém mu tím umožňuje pracovat v souladu s právními normami.

Diagnostická kritéria jsou v současné době benevolentní, předpokládá se individuální věnování žákovi učitelem, přičemž škola dostane finance na krytí nákladů spojených s touto individuální péčí. Brzké zahájení individuální péče vede k lepším výsledkům diagnostikovaných dětí.

3.4 Reedukace specifických poruch učení

Náplň reedukační lekce pro konkrétní dítě nebo skupinu dětí vychází z diagnostiky odborného pracoviště, diagnostiky učitele, který provádí reedukaci, a ze sdělení třídního učitele.

Reedukace je spolu s kompenzací a rehabilitací jednou ze základních speciálně-pedagogických metod pro práci s jedinci se specifickými poruchami učení.

3.4.1 Základní speciálně pedagogické metody pro práci s jedinci s SPU

Reedukace

Tato metoda převažuje na 1. stupni ZŠ, kdy rozvíjíme psychické funkce, opětovně utváříme poruchou postižené dovednosti, aplikujeme reedukační metody a hledáme nové přístupy. Přestože dítě se specifickou poruchou učení v některých případech na reedukaci s využitím metod odpovídajících věku nereaguje, je nutné ve cvičení pokračovat.

Kompenzace

Metoda kompenzace slouží ke zlepšení a zdokonalování výkonnosti jiných funkcí než jsou postižené funkce. Tato metoda převažuje u dětí na 2. stupni ZŠ a na SŠ.

Rehabilitace

Rehabilitace upravuje společenské vztahy, obnovuje narušené praktické schopnosti, dovednosti i možnosti seberealizace postiženého jedince.

Cílem reedukace je rozvoj klíčových dovedností dítěte, které tvoří základ jeho celoživotního učení. Mezi tyto dovednosti patří:

- fonologické uvědomění (dovednost hrát si s jazykem)
- fonemické uvědomění (pochopení, že slova a slabiky jsou tvořeny zvuky řeči, které jsou reprezentovány symboly nebo písmeny)
- spojení hláska-písmeno, vybavování písmen (utváření spojení mezi zvukem a symbolem, rychlé vybavování tvarů písmen při psaní slov a vět)
- spelling (poznání hlásek, slabik ve větě, uvědomování si stavby slov, určování předpon, přípon, psaní slov různé hláskové stavby, rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, podobnost znělosti)

Během reedukace je třeba respektovat určité zásady (Bartoňová 2012, s 127, 128):

- Individuální přístup k dítěti podle jeho aktuálního vývoje, kdy je třeba navázat na současnou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy.
- Soustavná motivace s využitím pozitivních momentů ve vývoji dítěte. Při práci s žákem s poruchou učení vycházíme z toho, co dítě zajímá, v čem je úspěšné.
- Postup po malých krocích, se zvyšováním náročnosti úkolů až po nacvičení předchozího kroku.
- Pro nacvičení určité schopnosti či dovednosti je důležitá pravidelnost a systematičnost.
- Denní nácvik by měl být krátký a intenzivní pro dosažení znovuobjevování a znovu uvědomování nacvičovaného jevu.
- Potřebnou schopnost je třeba cvičit dlouhodobě, dokud nebude zautomatizovaná.
- Vše, co je žákovi překládáno musí mít jasnou strukturu, aby cvičení dokázal pochopit.

- Při osvojování nové látky je vhodné zapojení hmatu, manipulace, zraku i sluchu (využití multisenzoriálního přístupu).

Při reedukaci specifické poruchy učení hraje důležitou roli osobnost dítěte, jeho motivace, schopnost adaptace a frustrační tolerance, ale také vnější vlivy, tedy rodinné prostředí, způsob výchovy a prostředí školy.

3.4.2 Oblasti reedukace

Pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení je důležité působit na všechny oblasti reedukace, které jsou členěny dle Zelinkové (2009, s. 75-77) na tři na sebe navazující oblasti reedukace:

1. Jedná se o reedukaci funkcí, které společně podmiňují poruchu. Pokud chceme rozvíjet funkce, ve kterých má dítě deficit, musíme vycházet z úrovně, na níž dítě je.
2. Reedukace slouží k opětovnému utváření oslabené dovednosti správně číst, psát a počítat tempem, které odpovídá potřebám dítěte. Postup při práci s žáky s SPU je stejný jako postup v běžné třídě, rozdíl je však ve způsobu zvládnání jednotlivých kroků a v tempu tohoto postupu. Pro úspěšné provedení reedukace je třeba každou látku rozdělit na kroky, které opakujeme do té doby, dokud je dítě nebude provádět automaticky a bez obtíží.

Příklad kroků pro osvojování čtení dle Zelinkové (2009, s. 76):

- (1) zrakové rozlišení tvarů
- (2) poznání hlásky sluchem
- (3) spojení hláska-písmeno
- (4) sluchová analýza a syntéza slabiky
- (5) čtení slabiky
- (6) čtení nového písmena ve slově
- (7) automatizace čtení slov s porozuměním

3. Působení na psychiku jedince s cílem vytvořit adekvátní koncept sebe samého, naučit se využívat kompenzačních mechanismů v běžném životě. Pro dítě s poruchou učení působí negativně přílišné zaměření učitele i rodiny na jeho obtíže.

3.4.3 Obsah reedukační lekce

Reedukační lekce se skládá z několika částí, které volí pedagog podle individuálních potřeb dítěte. Lekce nemusí obsahovat všechny části, ale musí být sestavena tak, aby dítě motivovala a rozvíjela potřebné funkce (Zelinková 2009, s. 235-238). Obsahem reedukační lekce může být složena z motivace, sluchové percepce, zrakové percepce, pravolevé a prostorové orientace, řeči, čtení, grafomotoriky, psaní, gramatických pravidel, paměti a koncentrace pozornosti a hodnocení lekce (každé setkání musí být zakončeno hodnocením dítěte, především jeho sebehodnocením, protože je také zodpovědné za výsledek reedukace).

3.4.4 Nejčastější chyby při reedukaci

Reedukace by měla probíhat v klidném prostředí a měl by ji vézt zkušený pedagog. Mezi nejčastější chyby při reedukaci dle Zelinkové (2009, s. 77-78) patří:

- Porovnávání výkonů s druhými žáky, výčitky, vymáhání slibů ke zlepšení.
- Dlouhé psaní diktátů stále stejným způsobem (bez zájmu, bez soustředění, dítě hádá, chyby se opakují).
- Každodenní opakování textů, které jsou příliš dlouhé, náročné a dítě je plní bez porozumění.
- Neposkytnutí kompenzačních pomůcek či jejich chybné používání.
- Nesprávné postupy při učení (učení z paměti, bez pochopení a souvislostí), umožnit dítěti naučit se chybný postup (práce s chybou).
- Podivování se tomu, že dítě stále něco neumí (jedinec může mít poruchu procesu automatizace či paměti).
- Nerespektování specifických obtíží, které souvisí s poruchou.
- Zvýrazňování chyb.
- Odpírání chvály.

Při reedukaci dětí se specifickými poruchami učení je třeba myslet na to, že děti jsou stále nezralé osobnosti a mají stejně jako dospělí výrazný sklon dělat to, co jim jde, a vyhýbat se tomu, co jim nepřináší bezprostřední uspokojení.

3.4.5 Podpůrná opatření pro žáky se SPU

Vzdělávání žáků se SPU je upravuje zákon 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1-11), dále také

Vyhláška č. 72/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Součástí této vyhlášky jsou členění a základní pravidla pro uplatňování podpůrných opatření. Na základně potřeb žáka je volena metoda výuky, úprava obsahu vzdělávání, organizace výuky, změna v hodnocení, intervence školy i učební pomůcky (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 10, odst. 5).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) vymezuje vzdělávací obsah, specifikuje úroveň klíčových kompetencí a zařazuje do základního vzdělávání průřezová témata. Základní vzdělávání na 1. stupni *„je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných)“* (Národní ústav pro vzdělávání 2016, s. 8). Základní vzdělávání na 2. stupni žákům pomáhá získat vědomosti, dovednosti a návyky, umožňující jim samostatné učení a utváření hodnot a postojů.

Osvojení a rozvoj klíčových kompetencí na specifické úrovni spolu se získáním spolehlivého základu všeobecného vzdělání umožňuje naplnění cílů RVP ZV. Mezi klíčové kompetence patří: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní (Národní ústav pro vzdělávání, 2016).

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (Národní ústav pro vzdělávání 2016, s. 10)

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán upravuje vzdělávání individuálně integrovaného žáka. Tento pracovní plán vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, žákem a jeho rodiči, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra, a slouží všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Individuální vzdělávací plán umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností a individuálním tempem a učiteli umožňuje pracovat s dítětem podle jeho potřeb, bez nároků na plnění požadavků učebních osnov. Součástí tohoto plánu je zapojení rodičů

do přípravy na výuku a spoluúčast za výsledky práce svého dítěte a žák přebírá zodpovědnost za výsledky reedukace (Zelinková 2009, s. 220-225).

Asistent pedagoga

Pozice asistenta pedagoga představuje účinné podpůrné opatření na pomoc dětem se SVP v hlavním vzdělávacím proudu. *„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření“* (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5, odst. 1-4).

Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog zajišťuje agendu spojenou s žáky se SVP. Což zahrnuje evidenci žáků se SPV, komunikaci s pracovníky PPP či SPC, práci s žáky se SVP a podílení na tvorbě jejich IVP (Kucharská, aj. 2013, s. 26).

4 Terapie a metody využívající hudebních prostředků

4.1 Sfumato neboli metoda Splývavého čtení

Sfumato je metoda výuky čtení, která se v současné době spolu s globální, genetickou a analyticko-syntetickou metodou vyučuje na školách v ČR. Metodu Sfumato vytvořila Mária Navrátilová a je využívána při výuce čtení v první třídě na běžné základní škole a při reedukaci dyslexie. Tato metoda propojuje čtení s hudební, tělesnou, výtvarnou a literárně dramatickou výchovou, a autorka ve své metodice uvádí přesný postup výuky jednotlivých písmen a jejich spojení. Pedagog je pro výuku touto metodou školen během kurzů, během kterým získává teoretické i praktické znalosti vedení výuky čtení touto metodou. Tato metodika nezahrnuje výuku matematiky, ale svými principy výuky navazuje na Hejného metodu (viz kap. 4.2 Hejného metoda).

Metodika metody Sfumato je rozpracována do tématických okruhů, které rozvíjejí konkrétní oblasti v průběhu prvního školního roku. Tématické okruhy stanovují zdůraznění předmětů tělesné, výtvarné, pracovní i literární a dramatické výchovy v prvním čtvrtletí (září-listopad), kdy se žáci seznamují s pedagogem, kolektivem třídy, prostředím školy a formou výuky. Druhé čtvrtletí je věnováno rovnoměrnému rozložení látky dané RVP ZV, třetí čtvrtletí je zaměřené znalosti a vědomosti získané v předmětu prvouka, a čtvrté čtvrtletí je výuka zaměřena na rozvoj slovní zásoby a mluvních dovedností pomocí předmětů český jazyk a prvouka. Tyto tématické okruhy jsou rozpracované do týdenních plánů, které provází pedagoga výukou žáků v prvním ročníku ZŠ. Přestože tato metoda nezmiňuje hudební výchovu, je právě pomocí prvků hudební výchovy aplikována. Rytmus výuky čtení je v této metodě jasně definovaný, a melodie a dynamika hlasu provádí žáky celým procesem výuky čtení. Nejvýraznější rozdíl oproti ostatním metodám čtení je v pořadí probíraných písmen (děti začínají písmeny O, S, B, U, A) a v dělení hlásek na tóny, zvuky a hlásky tlačené (výbuchové). Podstatou splývavého čtení je, že se děti učí číst od počátku plynule (nutnost vázaně spojit písmena do slov) a rychlost čtení je přizpůsobena individuálním potřebám dítěte (Navrátilová 2016).

4.2 Melodicko-intonační terapie

Melodie a intonace jsou zprostředkovávány pravou hemisférou a mohou být využity ke zlepšení deficitů levé hemisféry. Program melodicko-intonační terapie vynalezl doktor Martin Albert a během tohoto programu učili pacienti s afázií zpívat či intonovat krátké fráze. Hudební složka fráze byla poté postupně odstraňována, dokud pacienti nebyli schopni mluvit bez pomoci intonace. Tyto změny (behaviorální i anatomické) zůstaly zachovány ještě několik měsíců po skončení léčby.

„To je zásadní informace ve vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení. Pokud bude kladem důraz na rozvoj jejich sluchové analýzy a používání rytmu, můžeme dosáhnout zautomatizování procesu předání informací mezi hemisférami, což umožní jedinci komunikaci bez potřeby kompenzačních pomůcek.“ (Sacks 2015, s. 216)

Jak píše Simona Poláčková ve své práci Využívání melodicko-intonační terapie u osob s afázií, kde na základě výsledků bádání A. Nortna a Z. Cséfalvaye na stranách 14-17 uvádí následující průběh terapie. Samotná terapie probíhá ve třech úrovních. První a druhá úroveň jsou zaměřeny na produkci krátkých, často se objevujících slov a frází, ve třetí úrovni se minimalizuje aktivita terapeuta. Každá úroveň je rozdělená na jednotlivé kroky a při nezvládnutí kroku je nutné vrátit se a zopakovat krok předchozí (Poláčková 2012, s. 14-17).

Melodicko-intonační terapie je využitelná také při nácviu čtení a správné výslovnosti. Tento program je zaměřen na osoby s afázií, ale deficit levé mozkové hemisféry zaznamenáváme i u jedinců se specifickou poruchou učení, protože je zaměřený na rozvoj komunikačních schopností.

4.3 Expresivní terapie

Expresivní terapie jsou součástí speciální pedagogiky a jsou protipólem i doplněním verbálně orientovaných psychoterapeutických metod. Vanta (2014, s. 213) je rozděluje podle základního druhu umění, které daná terapie využívá na arteterapii (výtvarné umění), dramaterapii (divadlo), muzikoterapii (hudební umění), taneční a pohybovou terapii (taneční umění) a biblioterapii (slovesné umění).

Arteterapie

Tento druh expresivní terapie slouží k redukci psychické tenze, uvolnění kreativity, relaxaci, odblokování komunikačních kanálů, celkové socializaci jedince, nácviu sebereflexe a sebeovládání, interakci osobnostních složek a úpravě aspirace (Valenta 2014, s. 214).

Formy arteterapie dle Valenty (2014, s. 217-219):

1. Volný výtvarný projev

Tato forma arteterapie podporuje radost z pohybu, učí nebát se pracovní plochy a ovládat neuromotoriku.

2. Výtvarný projev při hudbě

V této technice je využívána syntéza hudby a výtvarného projevu.

Pokud je dítě ve výtvarné či hudební výchově neúspěšné, je pro něj ideální forma arteterapie Pelzova muzikomalba, jejíž podstata spočívá na přenosu pohybu předvedení hudebního rytmu na tabuli v podobě geometrických tvarů.

Prstomalba při hudbě je motivační forma arteterapie, která aktivizuje pasivní a neurotické děti, prostřednictvím taktilních vjemů vzbuzujících radost a příjemné pocity.

Muzikomalba v poloze vsedě je metoda obsahující skladby relaxační, rytmické i stimulující a je vhodná u neurotických dětí a dětí s diagnózou ADHD a ADD.

3. Skupinové výtvarné činnosti

Skupinové výtvarné činnosti slouží jako prostředek úpravy vztahů v kolektivu.

4. Řízený výtvarný projev

Řízený výtvarný projev je zaměřen na děti s poruchami koordinace (kresba oběma rukama) či na děti uzavřené a nepřístupné (společné malování s arteterapeutem).

Muzikoterapie

Muzikoterapie je forma terapie, která je vedena za účelem pomoci lidem změnit své chování, myšlení, emoce a další osobní předpoklady prostřednictvím zvuků, hudby a hudebních elementů (rytmus, melodie, harmonie). Terapie se dělí podle počtu jedinců na individuální, párovou či skupinovou.

Tento druh terapie slouží k umožnění přirozeného vyjadřování jedince a jeho seberealizaci, zbavení se úzkosti dodáním potřebných pravidel, rozvoji řečového projevu a společenského kontaktu, k imaginaci a relaxaci (Valenta 2014, s. 220, 221). Zeleiová (2007, s. 20) uvádí, že muzikoterapie využívá rezonance vibrujících strun, které rozechvějí části těla a ty zpětně ovlivňují vegetativní procesy.

Vliv hudby na zdraví jedince byl už ve starověku uváděn jako jedna z možných medicínských alternativ. Ve starověkém Řecku byla hudba používána mimo jiné jako terapeutika alopatického nebo katarzního účinku. Tato terapie spočívala v hraní hudby, která svým tempem, rytmem, dynamikou, barvou a konsonancí odpovídala co nejvíce psychickému rozpoložení daného jedince, což pomohlo vzniku důvěrného kontaktu mezi nemocným a terapeutem. Poté se hudba začala měnit tak, aby ovlivnila chování a emocionální prožitky nemocného žádaným směrem (Zeleeiova 2007, s. 23).

Muzikoterapeutka Marie Beníčková (2011, s. 33, 44, 48) uvádí využití submodelů při muzikoterapii u jedinců se specifickými poruchami učení.

1. Muzikoterapeutický submodel 13P

Tento model popisuje vývoj terapeutického procesu u jedinců se specifickými poruchami učení a mapuje průběh muzikoterapeutické intervence. Jednotlivé fáze na sebe navazující jsou pozorování, podnět, percepce, projev, posudek, postup, průběh, prostředky, postoje, pocity, prostředí, pochopení, proměna.

2. Muzikoterapeutický submodel 2U

V tomto modelu se terapeut opírá o výsledek, který je od jedince očekáván. Výsledkem může být úspěch či neúspěch.

3. Muzikoterapeutický submodel 9I

Během provedení submodel 9I terapeut dá žákovi podnět a poté je během terapeutického procesu pouhým pozorovatelem, žák na tento podnět reaguje (např. vyjádření momentální nálady na hudební nástroj).

Pro děti se specifickými poruchami učení je tato forma terapie přínosná v oblastech motoriky, vnímání tělesného schématu a pravolevé, prostorové a časové orientace (Valenta 2014, s. 222).

Taneční a pohybová terapie

„Taneční a pohybová terapie je psychoterapeutické použití pohybu jako procesu posilujícího emocionální, kognitivní, sociální a fyzickou integraci jedince.“

(Valenta 2014, s. 231)

Taneční terapie je interakcí těla a mysli, kde pohyb slouží jako komunikační kanál. Tato aktivita slouží k nalezení radosti z pohybu těla, uvědomění si jednoty tělesných a duševních procesů, tvořivosti, nezávislosti, sebezřetiví, a také pomáhá při zvládnutí napětí v těle, při

kontrole impulzivního chování a při uvědomění si hranic těla a jeho vztahu k prostoru (Valenta 2014, s. 231).

Taneční terapii je možné doporučit dětem s SPU, které mají oslabenou motoriku či senzomotoriku, pro něž může být tanec náročnou činností, vyžadující sladění pohybu s rytmem hudby. Při této aktivitě dochází k rozvoji koordinace těla a vnímání tělesného schématu, a také k vnímání rytmu a celkovému uvolnění (Palounková 2014, s. 54, 55).

4.4 Stimulace mozkových hemisfér

Při reedukaci strategie čtení dítěte je třeba zvolit vhodnou stimulaci mozkových hemisfér (Pokorná 2001, s, 113). Bakker (2006, s. 4, 5) vytvořil metodu HHS a metodu HAS zaměřené na stimulaci méně aktivní hemisféry při diagnostice dyslexie typu L a dyslexie typu P.

Metoda HSS (Hemisphere-Specific Stimulation)

Metoda HSS je založená na stimulaci hemisfér prostřednictvím vizuálních, taktilních či auditivních funkčně neurologických cest (Pokorná 2001, s, 113).

1. Dyslexie typu L

Stimulaci pravé hemisféry u dítěte s dyslexií typu L lze provádět prostřednictvím hmatu pravé ruky, sluchem pravého ucha či zrakem pravého oka. Tyto způsoby stimulace lze kombinovat s vnímáním levým okem, uchem či levou rukou.

2. Dyslexie typu P

Během stimulace levé hemisféry je do pravého ucha vysláno slovo, zatímco levé ucho je blokováno poslechem melodie. Tato stimulace je podpořena taktilní stimulací hmatem pravé ruky.

Metoda HAS (Hemisphere-Alluding Stimulation)

Tato metoda vychází z předpokladu, že během čtení jsou specifickým způsobem aktivovány obě hemisféry (Pokorná 2001, s, 118).

1. Dyslexie typu L

Děti s levohemisférovou dyslexií čtou rychle a s mnoha chybami, při reedukaci se pracuje s písmeny různého typu a tvarů, aby docházelo k jejich dekódování pomocí pravé hemisféry.

2. Dyslexie typu P

Děti s dyslexií pravohemisférovou čtou relativně pomalu a nesouvisle, při reedukaci je vhodné pracovat s významem slov a s rytmem, což stimuluje levou hemisféru.

4.5 Programy zaměřené na stimulaci dětí s SPU

KUPREV

Primárně preventivní individuální program Kuprev je určen dětem zdravým i dětem s obtížemi pro usnadnění adaptace při zahájení školní docházky. Tento program je veden psychologem či kvalifikovaným speciálním pedagogem a je založen na každodenní domácí práci rodiče s dítětem. Cílem programu je získání základních dovedností a návyků využitelných hlavně ve školní práci, posílení základní orientace, ale také získání osobní jistoty a pozitivního přístupu ke vzdělávání (KUPROG, 2017).

KUMOT

Program Kumot je zaměřen na rozvoj sociálního chování dětí od 5 do 8 let v kolektivu vrstevníků a zároveň je zaměřen na rozvoj jemné a hrubé motoriky. Tento program je veden terapeutem spolu s koterapeutem a je realizován prostřednictvím sestavy lekcí, při nichž se střídají aktivity skupinové, párové a individuální. Cílem programu Kumot je zlepšení verbální i nonverbální komunikace dítěte, zlepšení v oblasti hrubé i jemné motoriky a uvolnění dítěte (KUPROG, 2017).

MAXÍK

Program Maxík je určen předškolákům a dětem s obtížemi v učení v 1. a 2. ročníku základních i speciálních škol. Tento program vedený trenérem je založen na každodenní domácí práci rodiče s dítětem spolu s pravidelností režimu, dodržováním pravidel chování, uvědoměném sezení dítěte a jasném a srozumitelném zadávání pokynů dospělým. Lekce jsou věnovány činnostem zaměřeným na nácvik nových pohybových stereotypů, rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj dílčích oblastí, grafomotorických dovedností a koncentrace pozornosti. Cílem programu Maxík je změna podmínek, za kterých může dítě podávat lepší výkon (Prodys, 2017).

KUPOZ

Kupoz je programem pro rozvoj pozornosti určený dětem s ADHD, s pomalejším psychomotorickým tempem, s neurotickými obtížemi, s poruchami učení, aj. Tento program je

veden psychologem či kvalifikovaným speciálním pedagogem a je založen na každodenní domácí práci rodiče s dítětem. Cílem programu je nejen zrychlení pracovního tempa a zklidnění křivky pozornosti, ale také zlepšení komunikace mezi rodičem a dítětem, zažití úspěchu dítěte a tvorba pravidelných pracovních návyků. Program rozvíjí, kromě pozornosti a sociálního citění, zrakové a sluchové vnímání, paměť, logické myšlení a vyjadřovací schopnosti dítěte (KUPROG, 2017).

Program MDS (metoda dobrého startu)

Tento program je určen dětem s problémovou řečí a komunikací či nerovnoměrně rozvinutými funkcemi s odkladem školní docházky i dětem v 1. a ve 2. třídě, před zahájením výuky čtení, psaní a matematiky je doporučen dětem z minoritních skupin, v případě diagnózy SPU je doporučován dětem až do 12 let. Lekce skupin dětí jsou vedeny speciálním pedagogem, který využívá při rozvoji pohybových, řečových a grafomotorických dovedností rytmus, melodii a slova lidové písně dané, pro jednotlivé lekce. Cílem programu MDS je rozvoj zrakové, sluchové i pohybové složky, vyhranění laterality a zlepšení orientace v tělesném schématu i prostoru (Program MDS, 2011).

5 Hudební teorie z pohledu reedukace SPU

Hudební výchova představuje v základním vzdělávání samostatný předmět, který může být pro děti přínosný krom všeobecného rozhledu také z hlediska pracovního tempa, paměti, uvolňovacích cviků pro jemnou i hrubou motoriku. Pro děti s SPU je toto cvičení důležité, protože mohou díky hudební výchově procvičovat problémové oblasti prostřednictvím hry v kolektivu třídy. Prvky hudební výchovy lze aplikovat v předmětech český jazyk i matematika, v nichž mají děti s SPU největší problémy, ale také v hodinách tělesné či výtvarné výchovy.

Hudební pedagožka Alena Tichá (2009, s. 49) zdůrazňuje propojení rozvoje hudebního sluchu a rozvoje sluchového vnímání. Reedukace SPU může takto probíhat společně s výukou HV, která pomocí soustředěného vnímání hudebních podnětů podporuje také vnímání vlastního hlasu, jeho sílu, délku, barvu, rytmus a výšku.

Tón

Tón je základním stavebním prvkem hudby, který vzniká pravidelným chvěním pružného tělesa a jeho základními vlastnostmi jsou výška, délka, barva a dynamika (Šindlová 1983, s. 13). Zvuky vznikající nepravidelným chvěním zdrojem zvuku jsou označovány jako šumy, hluky a šramot.

Tón má čtyři vlastnosti: výšku, délku, dynamiku a barvu. Výška tónu je závislá na velikosti kmitajícího tělesa a na rychlosti chvění strun, sloupce vzduchu, aj. Délka tónu je závislá na době chvění pružného tělesa. Dynamika označuje šíři rozkmitu, která se projevuje zněním tónu velmi slabě (*pianissimo*), velmi silně (*fortissimo*) a celou škálou mezistupňů (Hurník 2000, s. 37). Barva tónu závisí na složení alikvótních tónů, které samostatně nelze slyšet, ale s jejichž pomocí lze určit hudební těleso či hlas.

Tón je základním stavebním prvkem nejen hudby, ale také mluvy. Aby mohlo dítě začít mluvit, musí se naučit tento tón tvořit a prostřednictvím nápodoby a sluchového vnímání se jej učí tvořit tak, aby se tóny, neboli zvuky, stávaly jeho prostředníky ke komunikaci. Děti s nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním nedokáží rozlišovat tyto zvuky v míře, v jaké je to společností vyžadováno a právě cvičení v oblasti základních vlastností tónů může pomoci dětem vnímat rozdílnost mezi výškou, délkou, dynamikou a barvou hlasu. Prostřednictvím tónu dítě procvičuje poslechem sluchové vnímání a reprodukcí správnou artikulaci. Tichá (2009, s. 134) uvádí, že vhodné spojení hlásek procvičuje nejen mluvidla a pružnost

dechových svalů žáků, ale také aktivizují rezonanční dutiny. Výslovnost a pěvecká technika spolu úzce souvisí, protože „*správně vyslovené je z větší části i dobře zazpívané*“ (Tichá 2009, s. 123).

Nota

Nota představuje hudební písmo, které slouží ke grafickému značení melodie. Délku tónů i pomlk lze vyjádřit různým typem not: celá, půlová, čtvrt'ová, osminová, šestnáctinová, atd.

Vyjádření délky not ukazuje dětem, že délka not je daná a neměnná, stejně jako v případě délky samohlásek, slabik, slov či vět. Typy not mohou být využity nejen v českém jazyce, ale také v matematice. Sčítání, odčítání a porovnávání not lze doplnit počítání se zlomky, které využijeme při vysvětlování triol či různých druhů taktu (dvoučtvrt'ový, tříčtvrt'ový, čtyřčtvrt'ový). Znalost hudebního zápisu a jeho čtení rozvíjí abstraktní myšlení a zrakovou diferenciaci.

Tónová řada

Tónová řada označuje sedm tónů, které jsou podle výšky řazeny do oktáv. Oktáv je celkem devět: subkontra, kontra, velká, malá, jednočárkovaná, dvoučárkovaná, tříčárkovaná, čtyřčárkovaná a pětičárkovaná. Děti se setkají ve zpěvnících s oktávou malou (c – h), jednočárkovanou (c1 – h1) a dvoučárkovanou (c2 – h2).

Stupnice je označení pro řadu tónů, seřazených podle výšky od základního tónu k jeho oktávě (Grigová 2003, s. 68). Protikladné durové či mollové stupnice jsou podkladem tóniny, která určuje charakter skladby či písně a je zaznamenána v předznamenání pomocí posuvek na daných místech.

Jakkoli se zdá hudební abeceda složitá, má dítě alespoň z počátku oporu v písni. Pokud písničku zná, může tóny přibližně odvodit. Vzhledem k tomu, že je hudba vnímána převážně pravou hemisférou, mohou v hudební výchově zažít úspěch děti, které mají problémy s látkou z důvodu špatné komunikace levé a pravé hemisféry. Pokud pochopí alespoň základy hudební teorie, mohou se dítěti otevřít nové možnosti v podobě kreativního projevu a rozšíření možností budoucího uplatnění.

Melodie

„Melodie je uzavřeným a samostatným útvarem, který se plynule rozvíjí, aby mohla být vnímána jako celek“ (Hurník 2000, s. 63).

Tento útvar může dětem nabídnout rozvoj pozornosti. Pokud dítě dokáže soustředit pozornost a naslouchat melodii písně, později skladby, dokáže svoji pozornost využít i v případě čtení s porozuměním. Vnímání melodie napomáhá rozvoji empatie a také nabízí prostor pro tvorbu vlastního názoru a k diskuzi.

Rytmus

Rytmus je založen na střídání delších tónů s kratšími a ovlivňuje hudební výraz.

Rytmus je součástí práce, hry i jakékoli jiné činnosti. Rytmičtější schopnost má každý jedinec a může ji vyjadřovat jakýmkoli motorickým způsobem (Sacks 2015, s. 239). Z toho plyne nejen fakt, že se v hudební výchově nohou uplatnit i děti, které nechtějí či nemohou zpívat, ale také možnost pro děti s problémy v hrubé a jemné motorice. Tyto děti mohou obtíže procvičovat v rámci hudební výchovy pomocí rytmického vedení pohybu.

Pokud se dítě naučí pracovat s rytmem, dokáže jej vidět v každé činnosti a rytmus mu pomůže najít v činnosti smysl a řád. Dítě se dokáže naučit vnímat rytmus pomocí nejvýraznějšího a zároveň nejpřirozenějšího způsobu, prostřednictvím písně. Rytmus dítěti poskytne důležitý moment opakování, který udrží v činnosti potřebnou informaci tak dlouho, dokud nedojde k přenosu informace z krátkodobé paměti do dlouhodobé, až k automatizaci dané činnosti.

Metrum

Metrum vzniká pravidelností přízvukných a nepřízvukných dob (Hurník 2000, s. 42). Často se shoduje s rozdělením not do taktů.

Metrum je důležitou součástí hudby i poezie. Pro zapamatování textu básně se může dítě spoléhat na svoji paměť, ale také na metrum, které mu napoví, která slova by mohla následovat. Souží tedy nejen k rozvoji paměti, ale také sluchové analýzy a kreativity.

Dynamika

Dynamika představuje v hudbě střídání síly v průběhu přednesu písně či skladby. Dynamika může být zapsána jako síla přednesu od velmi slabě (pianissimo) po velmi silně (fortissimo), jako zesilování (crescendo) či zeslabování (decrescendo), ale také jako vyjádření celkového výrazu a nálady hudebního díla, např. sladce (dolce), živě (vivace), pochodem (alla marcia)

(Šindlová 1983, s. 24). O tom, jakou dynamiku má hudebník použít rozhoduje skladatel či dirigent a slouží nejen ke zdůraznění melodie, ale také k vyznění hlasů jednotlivých hudebních těles (Hurník 2000, s. 46).

Děti se mohou prostřednictvím dynamiky písni naučit řídit svůj hlas, což se týká nejen hlasitosti, ale také vázanosti, výslovnosti a projevu. Zpěv umožňuje více možností než čtení a právě tyto hry se slovy, které umožňuje hudební výchova, mohou rozvíjet jemnou motoriku mluvidel, nebo jemnou motoriku rukou při hře na nástroje. Dynamika je zde důležitým prvkem, protože dává hudebnímu přednesu energii a tato energie pomáhá dětem udržovat rytmus, pozornost i sociální vnímání třídního kolektivu.

Barva

Barvu tónu lze definovat jako „*vzájemný amplitudový poměr alikvótních tónů. Každý hudební nástroj zdůrazňuje alikvoty v jiném poměru, takže má svoje barevné specifikum, podle kterého jej poznáme*“ (Kolafa 2009, s. 60). Tato definice popisuje hlavní rozdíl v barevnosti akustických hudebních nástrojů, v případě elektronických nástrojů je nezbytné ještě elektronické zpracování tónu.

Tradiční evropská hudba je psána pro akustické nástroje, které jsou, jak popisuje Kolafa (2009, s. 60-61), děleny do skupin:

- (1) dřevěné dechové nástroje,
- (2) žest'ové dechové nástroje,
- (3) klávesové a drnkací nástroje,
- (4) bicí nástroje,
- (5) smyčcové nástroje,
- (6) sbor lidských hlasů různého obsazení a sólisté.

Rozpoznání specifického zvuku každého hudebního nástroje je nejen součástí všeobecného vzdělání, ale také důležitým ukazatelem sluchové diferenciacce jedince. Analýza výšky, tónu i barvy hlasu je důležitou součástí konverzace a ukazatelem empatie. V průběhu rozvoje sluchové analýzy a syntézy u dítěte nastává vývoj emocionální, a tím pádem i motivační.

6 Reeducace SPU pomocí hudební výchovy

Hudební výchova je součástí základního vzdělání a může nabídnout velkou oporu dětem, které mají problémy spojené s vybranými výukovými předměty. Nemusí sloužit pouze jako odpočinkový předmět, ale také jako další metoda výuky předmětů na 1. stupni ZŠ.

Rytmus vnáší do pohybu koordinaci, během které spolupracují obě mozkové hemisféry, a propojení rytmu, metra a řeči přináší dítěti nedocenitelnou službu z hlediska rozvoje sluchové percepce, automatizace, paměti, koncentrace pozornosti a rozvoje motoriky a prostorové orientace. Všechny zmíněné oblasti rozvoje bývají narušeny zejména při specifické poruše pravopisu, dysortografii, ale mohou být součástí všech specifických poruch učení (viz kapitola 3.2 Druhy specifických poruch učení a jejich projevy).

Technika řetězení (viz kapitola 2.1 Paměť a pozornost) umožňuje zapamatovat si pojmy pomocí vizuální představivosti. Prvky hudební výchovy vizuální představivost podporují a umožňují snadnější zapamatování, protože rým, metrum a píseň jsou nejefektivnějšími prostředky k zapamatování velkého množství informací (viz kapitola 2.2 Rytmus a tempo). Informace obsažená v písni či rýmu utváří vizuální představu, kterou je možné kdykoli vyvolat.

6.1 Rozvoj sluchové percepce

Bartoňová (2012, s. 41) uvádí, že nejčastější příčinu obtíží dětí i dospívajících s SPU představuje deficit ve fonologii. Na základě novějších výzkumů popisuje dyslexii jako poruchu projevující se deficitem fonologických schopností, což vyzdvihuje důležitost sluchového vnímání jedince v oblasti specifických poruch učení (Bartoňová 2012, s. 30).

Pro úspěšnou reeducaci je třeba znát úroveň fonetického uvědomění dítěte, protože čtení hláskového písma předpokládá, že si čtenář uvědomuje vnitřní fonetickou strukturu slova. Fonemické uvědomění je nutné dětem co nejúčinněji zprostředkovat, jelikož přispěje k jejich lepšímu čtení. V případě, že má dítě špatnou krátkodobou paměť pro verbální informace, není schopno si toto uvědomění osvojit. I. Libermanová se pozastavila nad otázkou, co se od dítěte při čtení požaduje navíc oproti mluvení a naslouchání mluvené řeči a došla k závěru, že nejde o problém ve zrakovém rozlišování tvarů ani ve spojování jednotlivých písmen s jednotkami řeči a není to důsledek nedůslednosti. Jde o fonetické uvědomění vnitřní struktury jazyka, protože čtení vyžaduje k zvládnutí principu abecedy i určitý stupeň jazykové vyspělosti. Začít výuku čtení v okamžiku, kdy je dítě v tomto uvědomění slabé, proto přináší riziko.

A. Halamová zkoumala schopnosti chápat rýmy a tím i zvukovou stránku slova a její dělení na zvukové části u dětí v 1. třídě základní školy a došla k závěru, že na konci první třídy není u většiny dětí stále náležitě vyvinuta (Smolík, Seidlová Málková 2014, s. 132).

Wimmer, Landerl a Schneider (1994, s. 469-484) provedli sérii testů sluchové diferenciacce dětí mladšího školního věku, kdy navazovali na předchozí výzkum L. Bradleyho a P. Bryanta. Bradley a Bryant provedli výzkum týkající se role rytmu při učení se čtení a psaní a došli k závěru, že zaostalí čtenáři jsou horší v odhalování a produkování rýmů, než obvyklí čtenáři. Podle výsledků je rytmus důležitý pro úspěšné čtení a psaní na konci 1. třídy pouze minimálně, protože děti se spoléhají na grafémy. Oproti tomu na konci 3. třídy je rytmus velmi důležitý pro úspěch při rychlém psaní a správném hláskování. Na tento výzkum navázali fonologové H. Wimmer, K. Landerl a W. Schneider souborem testů prováděných na dětech ve dvou skupinách, 4-5 let a 8-9 let. První i druhá skupina měla rozlišovat slova, která do řady slov nepatří podle počátečního písmene nebo podle rýmu. Výsledky testů podpořily předchozí tvrzení, že na počátku učení se čtení děti čerpají ze známých slov, na nichž do určité míry spontánně zakládají čtení slov nových a čím je jazyk složitější, tím více je potřeba používat rytmus, který umožňuje plynulé čtení dlouhých textů (Wimmer, Landerl, Schneider 1994, s. 469-484).

Tyto výzkumy poukazují na skutečnost, že schopnost číst je závislá na dostatečném rozvoji sluchového uvědomění. Přesto umí děti již od raného věku zpívat dlouhé písničky a recitovat básničky. To nás vede k poznatku, že sluchová percepce se vyvíjí dříve, ale děti ji nedokáží spojit s levou hemisférou. Oproti tomu sluchovou percepci dokáží děti zapojit s pravou hemisférou pomocí zpěvu. Využití pravé hemisféry může umožnit plynulejší přechod nejen z fonémů na slabiky (viz kapitola 1.2 Absolutní sluch). Zpěv a také další hudební projevy děti vykonávají zcela automaticky a pokud dostanou možnost, dokážou se v tomto ohledu rychle rozvíjet.

Součástí rozvoje sluchové percepce je zpěv a hra lidových písní. Přestože jsou lidové písně často podceňovány, jejich důležitost je nejen v předávání kulturního dědictví, rozvoji slovní zásoby a emocionálním prožívání, ale je nutné zaměřit se na melodii hlasu a vnímání dynamiky i tempa písně, protože tyto složky jsou součástí fonetického uvědomění a ústního projevu každého jedince.

6.2 Rozvoj paměti

Paměť umožňuje osvojení informací, jejich uchování a následné vybavení (viz kap. 2.1 Paměť a pozornost). Epizodická, neboli vědomá paměť se u dítěte rozvíjí během dozrávání mozkového systému a děti, které nemají epizodickou paměť rozvinutou při nástupu školní docházky, se proto potýkají s problémy s osvojením nových poznatků. Pro tyto děti je velmi důležité opakování, nácvik, načasování a posloupnost jednotlivých pracovních úkonů.

Při práci s dětmi se SPU je důležité zjištění, zda je jedinec názorově obrazový typ, či slovně logický typ. Typ názorově obrazový si osvojuje informace na základě zraku, sluchu, hmatu, čichu či prostřednictvím motoriky. Rozvoj paměti dětí s pamětí názorově obrazového typu probíhá na základně smyslových zkušeností a pohybu, zatímco u dětí s pamětí slovně logickou, které si pamatují informace na základě myšlenky a logiky, probíhá rozvoj paměti pomocí myšlenkových map a logických úvah (Kholová 2016).

Rozvoj paměti je pro děti velmi důležitým vzdělávacím prvkem, který zabezpečuje rozvoj citu a vůle, protože jejím prostřednictvím jsou informační podněty jedincem přijímány, ukládány a vybavovány.

Aby došlo k přijetí informace pamětí, musí dojít v obou případech k synchronizaci pravé a levé hemisféry, čehož můžeme dosáhnout zařazením her, využívajících prvků HV, např. melodii, rytmus, orientaci či sluchovou diferenciaci. Tyto hry mohou být zařazeny do výuky formou relaxace, ale hlavně jsou alternativou výukových metod pro opakování nové látky.

6.3 Rozvoj automatizace

V průběhu dne provádí každý jedinec řadu činností a zásluhou jejich automatizace může tyto činnosti provádět bez vědomé kontroly. Pedagožka a dětská psycholožka Věra Pokorná (2010, s. 85) uvádí, že automatizace má důležitý význam v čase a rychlosti procesu čtení. Tento proces dále Pokorná rozděluje do dvou etap. V první etapě přesnosti se jedinec soustředí na rozpoznání slova, což jej stojí značné úsilí, zatímco ve druhé etapě zautomatizování čte jedinec přesně i s menším úsilím, což mu umožňuje plně se soustředit na obsah čteného.

Automatizace je pouze prvním krokem k porozumění textu, je důležité využívat také mentální slovník, který je rozvíjen pomocí slovní zásoby jedince, a výběr vhodného významu slova dle kontextu (Pokorná 2010, s. 86-87). „*Automatizace uvolňuje intelektuální energii člověka pro jinou, náročnější činnost.*“ (Hejný, Kuřina 2001, s. 117). Vzhledem k rychlému a trvalému

využití zautomatizovaných činností v běžném životě je důležité tento proces rozvíjet pečlivě a důsledně, protože jsou poté často obtížně kontrolovatelné a modifikovatelné (Pokorná 2010, s. 87-88).

„Automatizované spoje nám ulehčují práci, protože uvolňují intelektuální energii na náročnější mentální operace. Na druhé straně však tyto spoje nevypovídají nic o kvalitě artikulované znalosti. Ta může být silně formální. Z toho, že žák odpoví hbitě, správně a jistě, neplyne, že jeho odpověď je podložena příslušnou představou.“ (Hejný, Kuřina 2001, s. 102)

Samotná automatizace je možná na základě zkušeností jedince a individuální potřebou jedince je potřebný počet zkušeností k zvládnutí konkrétní dovednosti. Potřebnou informaci udrží rytmus v činnosti tak dlouho, dokud opakováním nedojde k přenosu informace z krátkodobé paměti do dlouhodobé, až k automatizaci dané činnosti.

6.4 Rozvoj koncentrace pozornosti

Pozornost rozlišujeme bezděčnou a volní, kde volní pozornost, která je úmyslná se formuje v průběhu života je cílem vzdělávacího procesu.

Pro rozvoj koncentrace pozornosti je důležitý aktivní poslech hudby, který umožňuje propojení všech prvků hudby najednou. Děti vnímají melodii, dynamiku a rytmus skladby i barvu hudebních nástrojů, a znalosti o skladbě a vhodně položené otázky pedagoga mohou děti motivovat k využití těchto prvků hudby k analýze a syntéze skladby, kde mohou hledat odpověď na otázky typu: Který tón byl vyšší? Kolik hrálo v ukázce hudebních nástrojů? Které zvíře představuje tento úryvek? Co si představíte pod touto skladbou? Uvedené ukázky musí být přizpůsobeny věku posluchačů, kde by poslech skladby či úryvku neměl u dětí na 1. stupni ZŠ přesáhnout 3 minuty.

Další formou rozvoje koncentrace pozornosti je hra na nástroj. V rámci výuky HV by děti měly umět zacházet s nástroji Orffova instrumentáře, kam patří např. zvonkohry (metalofony, xylofony) s vyjmutelnými kameny, ozvučné kameny, bubínky, tamburíny, ozvučná dřívka, triangl a činely. Společná hra na nástroje podle zadání na tabuli či v sešitě podporuje pozornost svoji variabilitou. Čtení a orientace v notovém zápisu je pro děti jiná zkušenost oproti společnému čtení v hodinách literatury. V případě společné hry na nástroje jsou všechny děti aktivní a pedagog je schopný zaznamenat jakékoli nesrovnalosti s plněním úkolu. Určování hudebních nástrojů podporuje zapojení všech žáků a jednoduchost zápisu umožňuje

soustředění dětí na rytmus a pravidelný zrakový pohyb v zápisu. Děti se formou hry naučí udržet pozornost po celou dobu písně (Michna 2006).

6.5 Rozvoj motoriky a prostorové orientace

Potíže v prostorové orientaci dětí se SPU se projevují obtížemi při rozlišení posloupnosti písmen v prostoru a čase (Bartoňová 2012, s. 160). Rozvoj prostorové orientace úzce souvisí s pohybem, což může být ve školním prostředí realizováno prostřednictvím tělesné, výtvarné i hudební výchovy. Bohužel se často setkáváme s tím, že pedagog nevyužívá veškeré možnosti hudební výchovy, což znamená, že děti sedí většinu času v lavicích a zpívají.

Prostorovou orientaci lze rozvíjet kromě pohybu také poslechem. Poslech dokáže tuto funkci plnit v případě, že se jedná o hru na nástroj či zpěv (viz kapitola 1.1 Absolutní sluch), kde děti mohou vnímat vzdálenost zdroje hudby a rozlehlosti místnosti. Vlastnosti tónů jsou určovány na základě orientace na hudební stupnici i ve skladbě. Pro názornější vysvětlení je proto důležité mít k dispozici hudební nástroj, na kterém pedagog ukáže a vysvětlí termíny: hluboko/vysoko, pomalu/rychle, silně/slabě, krátce/dlouze, stoupající/klesající melodie, zeslabení/zesílení, pravidelnost/nepravidelnost (Herden 1992, s. 11).

Praktická část

7 Cíl a výzkumné otázky

Cílem této diplomové práce je **zjištění možnosti propojení hudební výchovy s předměty, kde se specifické poruchy učení projevují nejčastěji a navrhnout zapojení hudebních aktivit do reedukačního procesu u dětí se specifickými poruchami učení.**

Pro stanovení výzkumného problému byla prostudována teoretická stránka problematiky z písemných zdrojů, a výsledky výzkumů jsou stručně popsány v teoretické části práce. Vzhledem ke stanovenému cíli práce, ověřující vztah mezi reedukací SPU a výukou HV na prvním stupni ZŠ, byl stanoven relační výzkumný problém, zkoumající uvedené jevy a činitele ve vzájemném vztahu (Gavora 2000, s. 24-27), formulovaný prostřednictvím hypotéz.

Hypotéza 1: Hudební výchova může být účinným prostředkem pro reedukaci dětí se specifickými poruchami učení.

Hypotéza 2: Pedagogové nevzdělávají žáky v hudební teorii.

Hypotéza 3: Pedagogové vnímají HV převážně jako odpočinkový předmět.

Ověření hypotéz probíhalo prostřednictvím písemných zdrojů, analýzou výsledků výzkumů zaměřených na reedukaci dětí se SPU a vlivů prvků hudby na člověka, a prostřednictvím dat shromážděných za použití zvolených metod sběru dat, dotazníku a interview.

8 Volba metody sběru dat pro pedagogický výzkum

Pro účely této diplomové práce byly vybrány metody kvantitativně orientovaného výzkumu (Gavora 2000, s. 70), které posloužily jako výzkumné nástroje pro zjištění postoje pedagogů vůči hudební výchově, a údaje získané shromážděním dat prostřednictvím těchto metod přispívají k popisu současného vzdělávání v HV na prvním stupni a k formulaci doporučení pro propojení HV s ostatními předměty.

8.1 Dotazník

Dotazník popisuje Chráska (2007, s. 163) slovy: „*Dotazník je soustava předem připravených a předem formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“. Dotazník byl vytvořen na podkladě hypotézy, že je hudební výchova ve výuce odsouvána jako okrajový předmět a že hodiny hudební výchovy slouží především k odpočinku žáků. Při volbě položek dotazníku bylo vycházeno z tématu diplomové práce a z dosavadní pedagogické praxe.

Dotazníky byly dodány respondentům prostřednictvím školních schránek a anonymitu dotazníků podpořila možnost vyplněný dotazník odevzdat opět prostřednictvím školní schránky. Návratnost dotazníků byla 56%, kdy z 55 dotazovaných vyplnilo a odevzdalo dotazník 31 respondentů. Získaná data byla shromážděna a tříděna podle znaků nominálních, pořadových, intervalových a poměrových (Chráska 2007, s. 174-175). Poté byla data analyzována a interpretována tříděním prvního a druhého stupně (Chráska 2007, s. 178-179).

Při konstrukci dotazníku bylo dbáno na jasnost a srozumitelnost otázek, jednoznačnost formulace položek, vhodný rozsah a nesuggestivnost celého dotazníku, motivaci respondentů úvodem dotazníku a poskytnutí jasných pokynů k vyplňování. Také byl kladen důraz na snadnost třídění, tabelování a zpracování získaných dat (Chráska 2007, s. 169-170). Z hlediska formy požadované odpovědi byly do dotazníku zařazeny položky otevřené, uzavřené dichotomické i uzavřené polytomické a polouzavřené. V dotazníku jsou zařazeny také položky výčtové, kdy tato skutečnost byla sdělena respondentovi ve znění otázky (Chráska 2007, s. 166-167).

Uzavřené položky dichotomické

Uzavřené položky dichotomické se vyznačují předložením respondentovi dvou vzájemně se vylučujících odpovědí. Tyto položky byly zařazeny na počátek dotazníku (viz graf 2, 3)

(Chráska 2007, s. 164-166). Uvedené otázky jsou z hlediska obsahu položkami zjišťujícími fakta a tyto položky vyjadřují nominální znaky, čímž vypovídají „pouze“ o příslušnosti respondenta k určité skupině (Chráska 2007, s. 175). Získaná data byla využita během interpretace výsledků druhého stupně u otevřených otázek.

Otevřené položky dichotomické

Otevřené položky dichotomické předkládají respondentovi dvě vzájemně se vylučujících odpovědí s otevřenou položkou v případě volby kladné odpovědi. Data z této položky měla vysokou vypovídající hodnotu o mínění, postojích a motivech respondenta (Chráska 2007, s. 166-168) a tato položka vyjadřuje znaky intervalové, které ukazují rozdílnost názorů respondentů na HV (Chráska 2007, s. 176). Výhodou otevřené položky je názor respondenta neovlivněný předloženými možnostmi. Nevýhodou je velké množství odpovědí, což při dodatečné kategorizaci vede ke ztrátě části informací (Chráska 2007, s. 165).

Uzavřené položky polytomické

Součástí dotazníků bývají uzavřené polytomické položky, kde respondent manipuluje s již navrženými odpověďmi, kterých je v dotazníku předloženo více než dvě (Chráska 2007, s. 166). Z hlediska třídění shromážděných materiálů jsou tyto položky označovány jako pořadové, protože „vypovídají o vzájemném pořadí respondentů podle určitého hlediska“ (Chráska 2007, s. 176). Tyto položky byly zařazeny na začátek dotazníku.

Otevřené položky

Otevřené položky jsou sestavené tak, že respondent vytvoří odpověď sám. Tato forma položek má výhodu v hlubším proniknutí do sledovaných jevů a v lepším vystihnutí skutečného mínění respondentů. Nevýhodou této formy je oproti uzavřeným položkám nutnost provedené dodatečné kategorizace, která umožní počet individuálních odpovědí přenést na zvolené kategorie. Touto manipulací se část informací ztrácí (Chráska 2007, s. 165-166).

Uzavřené položky výčtové

Výčtové položky umožňují respondentovi vybrat více možností z předem připravených odpovědí uzavřené položky. Zpracování dat z těchto položek bývá obtížné z důvodu různé výpovědní hodnoty u různých kombinací odpovědí (Chráska 2007, s. 166-168), proto bylo při interpretaci údajů nahlíženo na údaje z více pohledů.

Polouzavřené položky výčtové

U polouzavřené položky výčtové má respondent možnost vybrat z více předem připravených odpovědí, které může respondent doplnit o vlastní odpověď. Zpracování dat z těchto položek bývá obtížné z důvodu různé výpovědní hodnoty u různých kombinací odpovědí, proto byla provedena dodatečná kategorizace odpovědí, která umožnila převedení většího počtu odpovědí na menší počet zvolených kategorií (Chráska 2007, s. 165-168).

8.2 Interview

Tato metoda shromažďování dat spočívá v bezprostřední verbální komunikaci respondenta a výzkumného pracovníka. Navázání osobního kontaktu umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondenta a úspěšnost interview je závislá na schopnosti výzkumníka vytvořit příjemnou atmosféru. Pro účely diplomové práce bylo zvoleno interview strukturované, které navazuje na předchozí dotazníkové šetření. Strukturované interview je sestaveno z předem formulovaných a seřazených otázek (Chráska 2007, s. 182).

Při sestavování podoby interview je důležité dbát vhodného seřazení otázek od obecnějších k otázkám zjišťujících údaje potřebných ke splnění výzkumného záměru (Chráska 2007, s. 164). Přesný záznam interview má velký význam, ale zápis odpovědí je z pohledu náležitého navození kontaktu problematický. Proto bylo zvoleno zaznamenávání heslovitých odpovědí respondentů v průběhu interview a doplnění odpovědí až po skončení interview, což je z psychologického hlediska lepší a zároveň tento postup snižuje riziko zkreslení výsledků vlivem zapomenutí informací výzkumníkem (Chráska 2007, s. 183-184). Otázky v interview sestaveného pro účely splnění výzkumného záměru této diplomové práce, bylo zaměřeno na úroveň očekávaných výstupů v hodinách HV na 1. stupni ZŠ. Narozdíl od dotazníku bylo interview zaměřeno pouze na pedagogy vyučující HV na 1. stupni ZŠ.

Interview bylo realizováno s šesti respondenty a skládá se z devíti otázek, jejichž cílem je hlubší pohled respondentů na využití HV ve výuce dalších předmětů a na znalosti a vědomosti, které od žáků při hodnocení tohoto předmětu očekávají. Během všech rozhovorů byly pokládány otevřené otázky ve stejném znění i pořadí. Případné vynechání otázky výzkumníkem proběhlo, pokud otázka již byla zodpovězena v předchozí odpovědi nebo respondent dal najevo v předchozí odpovědi, že by tuto otázku nedokázal erudovaně odpovědět.

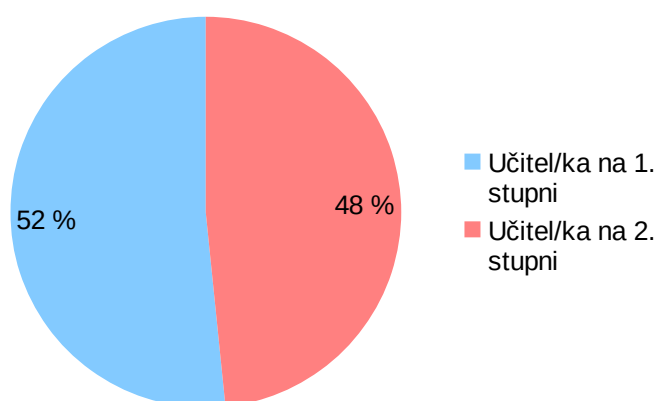
9 Výzkumný vzorek

Výběr respondentů pro tento pedagogický výzkum probíhal na pracovišti Základní škola Louny, Prokopa Holého 2632, příspěvková organizace, kde v současné době působím jako školní asistent. Toto místo bylo vybráno kvůli snadnému přístupu k pedagogům a osobní znalosti pedagogického sboru, což podporuje navození příjemného kontaktu výzkumníka s respondenty (Chrásková 2007, s. 183-184) a motivuje je k vyplnění a odevzdání dotazníků. Respondenti, se kterými bylo uskutečněno interview byli vybráni na základě pedagogického působení a na základě účasti na dotazníkovém šetření, na které interview navazuje.

Položky zjišťující pracovní pozici (viz graf 5) a zařazení mezi třídní učitele (viz graf 6) ukazují, kolik pedagogů působících na 1. a 2. stupni se zúčastnilo výzkumu. Vzhledem k neúčasti pedagogů vyučujících cizí jazyk na třídnictví ve zkoumané škole lze ze získaných údajů říci, kolik respondentů vyučuje na prvním stupni cizí jazyk a kolik se věnuje výhradně výuce předmětů prvního stupně. Shromážděná data ukazují také zájmově nejbližší předměty respondentů (viz graf 4).

Položka: Na které pracovní pozici pracujete? (viz příloha 1, položka č. 1)

První položka dotazníku, z hlediska formy zařazená mezi položky uzavřené dichotomické, je zaměřená na pracovní pozici respondentů. Data shromážděná z odpovědí na tuto položku ukazují na zapojení do výzkumu respondenty z 1. i z 2. stupně základní školy (viz graf 2). Ze záznamů školy (Třídní učitelé ve školním roce 2016/2017 2017) uvádějících pracovní náplň pedagogů na prvním (22 pedagogů) a na druhém stupni (23 pedagogů), plyne skutečnost, že na dotazník odpovědělo vyšší procento pedagogů působících na prvním stupni ZŠ (viz tab. 2).



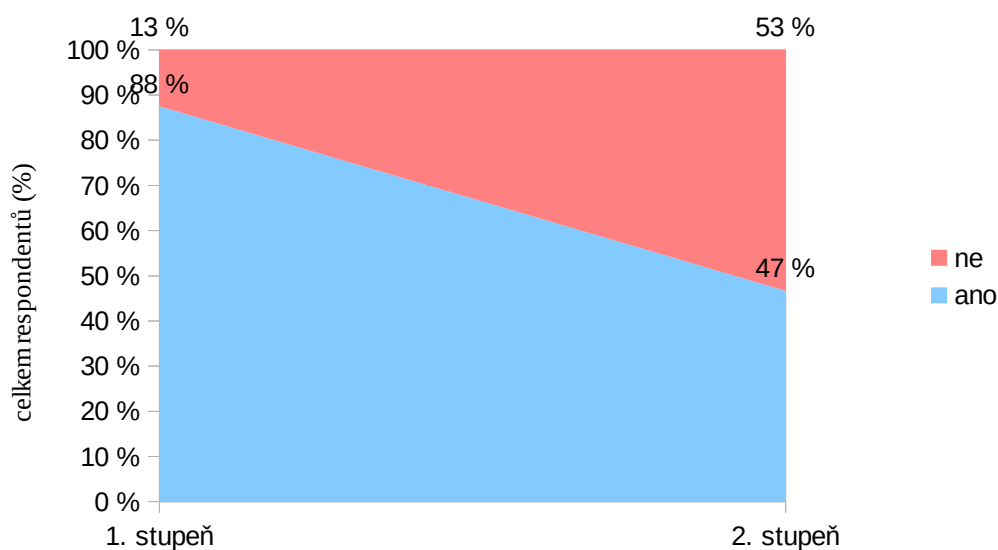
Graf 2: Pracovní pozice

Tab. 2 Procento respondentů ZŠ Louny

	Respondenti (Absolutní četnost)	Respondenti (Relativní četnost v %)	Pedagogové celkem (Absolutní četnost)	Pedagogové celkem (Relativní četnost v %)
pedagogové 1. stupně	16	73 %	22	100 %
pedagogové 2. stupně	15	62 %	23	100 %

Položka: Jste v současnosti třídním učitelem/třídní učitelkou? (viz příloha 1, položka č. 4)

Vzhledem k formě vyučování žáků na prvním stupni, které je na této škole vedeno převážně třídním učitelem a na základě dat shromážděných z odpovědí na položku, z hlediska formy zařazená mezi položky uzavřené dichotomické, zabývající se působením respondentů na pozici třídního učitele lze určit, že dva respondenti působící na 1. stupni (12,5 %) jsou pedagogové vyučující cizí jazyk (viz graf 3).

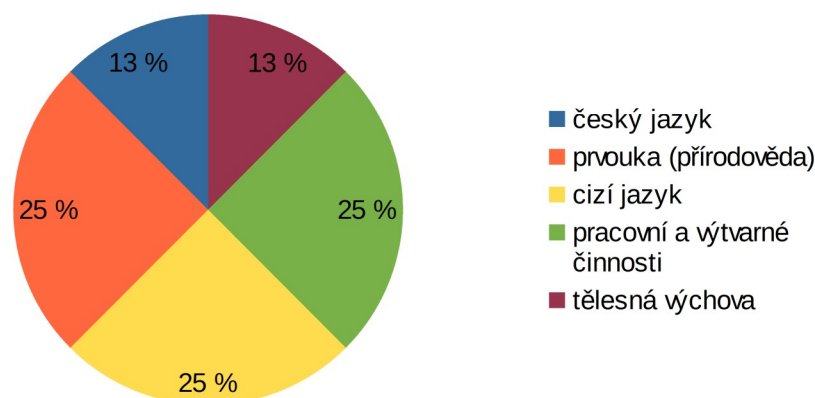


Graf 3: Třídní učitel/ka

Položka: Který předmět je Vám zájmově nejbližší? (Viz příloha 2, položka č. 1)

Tato položka je zařazena na začátek interview, a přestože slouží k navázání kontaktu výzkumníka s respondentem, data shromážděná z této položky ukazují na znalosti a vědomosti respondentů. Z dat shromážděných prostřednictvím položky dotazující se na zájmově nejbližší

předmět respondentů (viz graf 4) vyplývá, že zúčastnění respondenti interview jsou zájmově odlišní (13 % respondentů je nejbližší český jazyk, 25 % prvouka, 25 % pracovní a výtvarná výchova, 25 % cizí jazyk a 13 % tělesná výchova) a pro tento výzkum optimální.



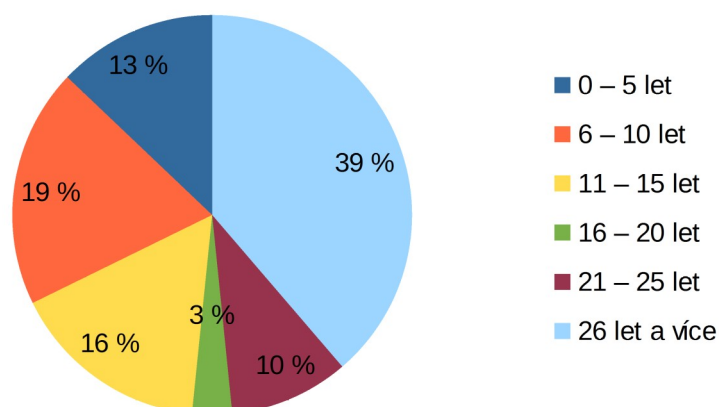
Graf 4: Zájmově blízký předmět

Položka: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? (viz příloha 1, položky č. 2)

Položka: Kolik let praxe máte na této pracovní pozici? (viz příloha 1, položky č. 3)

Položky sloužící k navození kontaktu s respondentem a k navození příjemné atmosféry před přechodem k obsahovým položkám výzkumného záměru jsou umístěné na počátku dotazníku či interview. Data shromážděná prostřednictvím těchto položek doplňují informace o výzkumném vzorku respondentů.

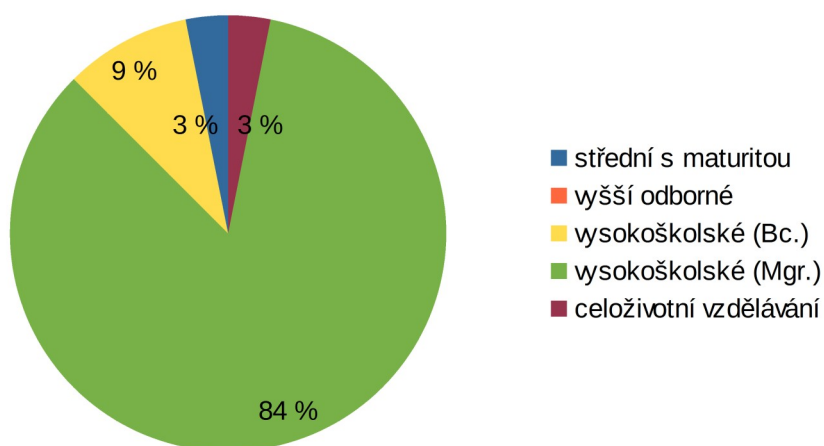
Údaje, které byly získány z těchto položek dotazníku, vypovídají o složení pedagogů na této škole s poloviční převahou dvacetileté praxe (viz graf 5), která je výraznější na 1. stupni. (viz tab. 3) a také poukazují na splnění podmínky ukončeného magisterského vzdělání u 27 pedagogů, na studium čtyř respondentů pro doplnění kvalifikace a na jednoho absolventa programu celoživotního vzdělávání (viz graf 6).



Graf 5: Délka praxe

Tab. 3 Délka praxe

	1. stupeň	2. stupeň
0 – 5 let	2	2
6 – 10 let	2	4
11 – 15 let	4	1
16 – 20 let	0	1
21 – 25 let	3	0
26 let a více	5	7



Graf 6: Dosažené vzdělání

Respondenti vybraní pro pedagogický výzkum pocházejí z jednoho pracoviště a vzhledem k tomu, že výsledky výzkumu jsou tímto omezené, nelze výsledky výzkumu generalizovat. Pedagogové, kteří se výzkumu zúčastnili působí na 1. (73 % respondentů) i na 2. stupni (62 % respondentů) základní školy. Tato data také udávají 88% podíl třídních učitelů mezi respondenty působících na 1. stupni (viz graf 3), 49% složení pedagogického sboru z pedagogů z více než dvacetiletou praxí (viz graf 5) a ukončené vzdělání u 84 % respondentů.

10 Výsledky pedagogického výzkumu

Pro účel tohoto šetření jsou položky dotazníku a interview členěny podle zjištěných dat, která charakterizují současný stav vzdělávání na 1. stupni ZŠ a dat sloužících k tvorbě doporučení využití hudební výchovy ve výuce a reedukaci dětí se SVP na 1. stupni ZŠ.

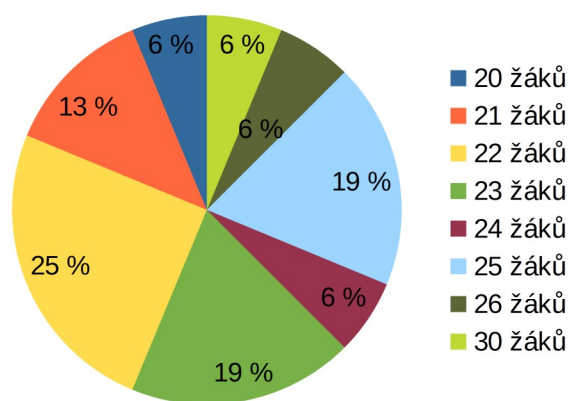
10.1 Položky zjišťující informace týkající se žáků

Položka: Kolik dětí máte ve Vaší třídě? Pokud nejste třídní učitel, popište prosím třídu, ve které učíte nejčastěji. (viz příloha 1, položka č. 5)

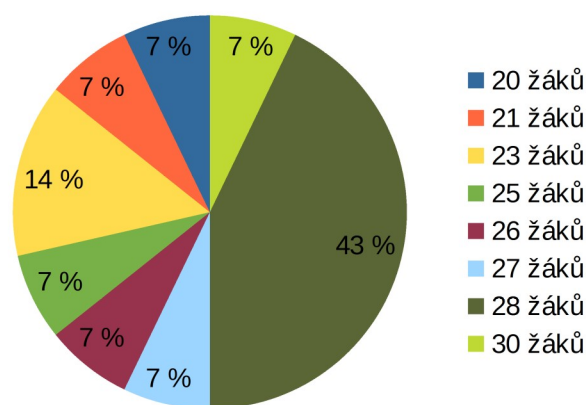
Z výsledků zkoumané položky je patrné, že počet žáků ve třídách je nevyrovnaný a pohybuje se od 20 do 30 žáků na jednu třídu (viz tab. 4). Při pohledu na počet žáků ve třídách na 1. a na 2. stupni, je téměř v polovině tříd na 2. stupni žáků 28, zatímco na 1. stupni je průměrně ve třídě 22–23 žáků (viz graf 7 a 8). Tento nepoměr je velkou měrou způsoben tím, že na prvním stupni škola preferuje nižší počet dětí ve třídě, aby byla podpořena možnost individuální přístup ke každému žákovi.

Tab. 4 Počet žáků

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
20 žáků	2	7 %
21 žáků	3	10 %
22 žáků	4	13 %
23 žáků	5	17 %
24 žáků	1	3 %
25 žáků	4	13 %
26 žáků	2	7 %
27 žáků	1	3 %
28 žáků	6	20 %
29 žáků	0	0 %
30 žáků	2	7 %
celkem	30	100 %



Graf 7: Počet dětí ve třídě na 1. stupni ZŠ

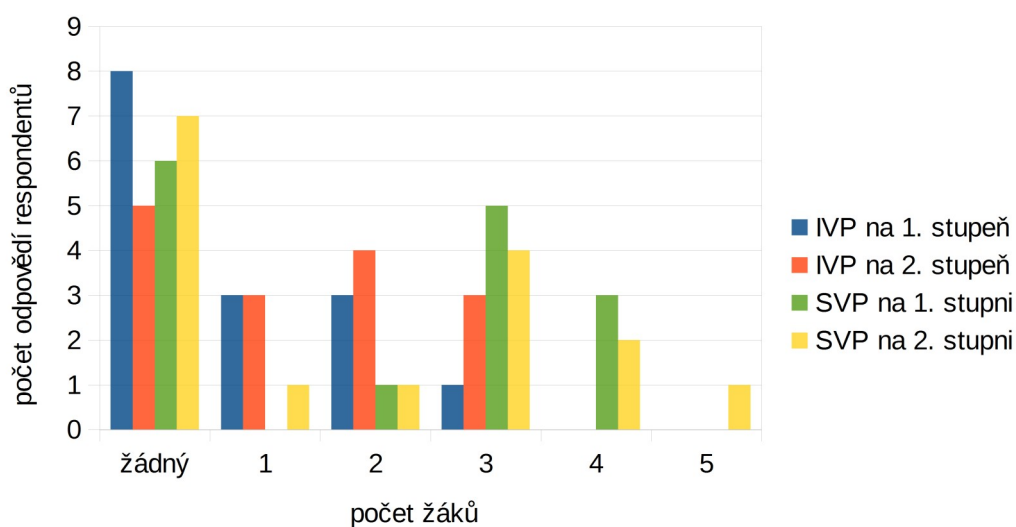


Graf 8: Počet dětí ve třídě na 2. stupni ZŠ

Položka: Kolik dětí ve Vaší třídě pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu? (viz příloha 1, položka č. 6)

Položka: Kolik dětí ve Vaší třídě má specifické vzdělávací potřeby? (viz příloha 1, položka č. 7)

Otevřené položky zkoumající počet žáků s IVP a se SVP ve třídě byly vzhledem k získaným informacím vyhodnoceny společně. Na údajích, které jsou z odpovědí patrné, můžeme vidět, jaký je na této škole průměrný počet žáků v IVP a s SVP (viz graf 9). Počet žáků s IVP se na 1. i na 2. stupni pohybuje mezi žádným až třemi v jedné třídě a počet žáků se SVP se pohybuje na 1. i na 2. stupni mezi žádným až pěti na jednu třídu. Na druhém stupni je těchto žáků více, jak se dalo vzhledem k časté době zjištění SPU v pozdějším věku předpokládat, a nejvíce pedagogů odpovědělo, že ve třídě jsou žáci bez IVP i bez SVP.

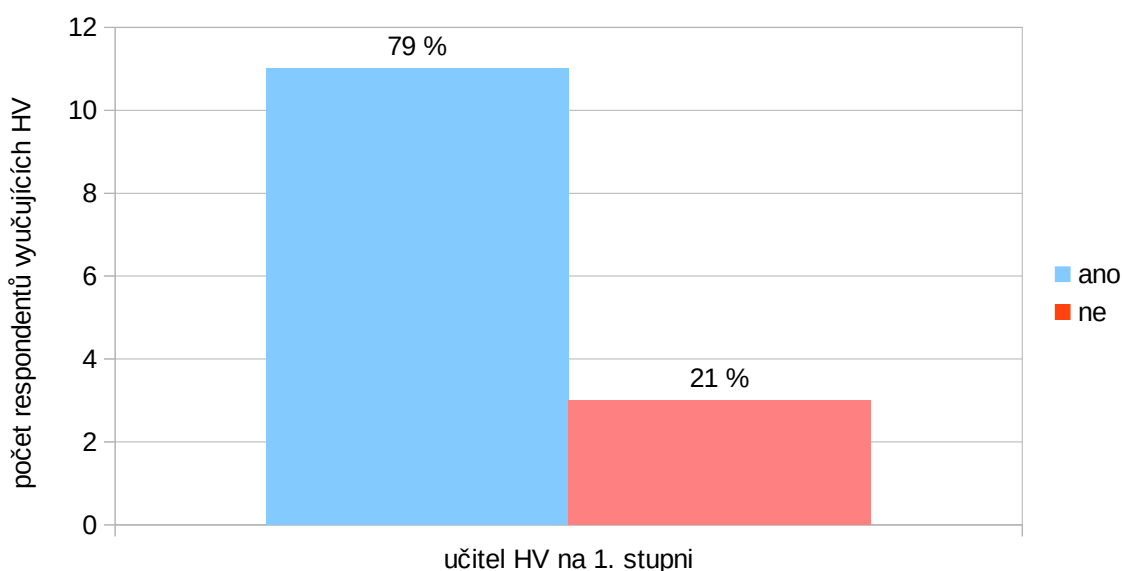


Graf 9: Počet dětí se SVP ve třídě

10.2 Položky zkoumající postoj respondentů k HV

Položka: Vyučujete HV ve Vaší třídě? (viz příloha 1, položka č. 10)

Údaje získané v položce zjišťující výuku HV, jsou důležitá pro interpretaci třídění dat z otázek zjišťujících mínění, postoje a motivy respondentů (viz příloha 1, položky č. 12, 13, 17) je zaměřená na pedagogy, kteří působí jako třídní učitelé. Přestože dle údajů získaných prostřednictvím spolupráce s pedagogy mají na 1. stupni kromě cizího jazyka na této škole veškerou výuku obvykle v kompetenci třídní učitelé, vyučuje HV ve své třídě na 1. stupni pouze 85 % respondentů (viz graf 11), což vzhledem k údajům získaných sběrem dat (viz graf 3) znamená, že ze 14 respondentů působících jako třídní učitelé na prvním stupni vyučuje HV pouze 11 respondentů (79 %). Data shromáždění od respondentů působících na 2 stupni jsou pro tento výzkum nepodstatná.

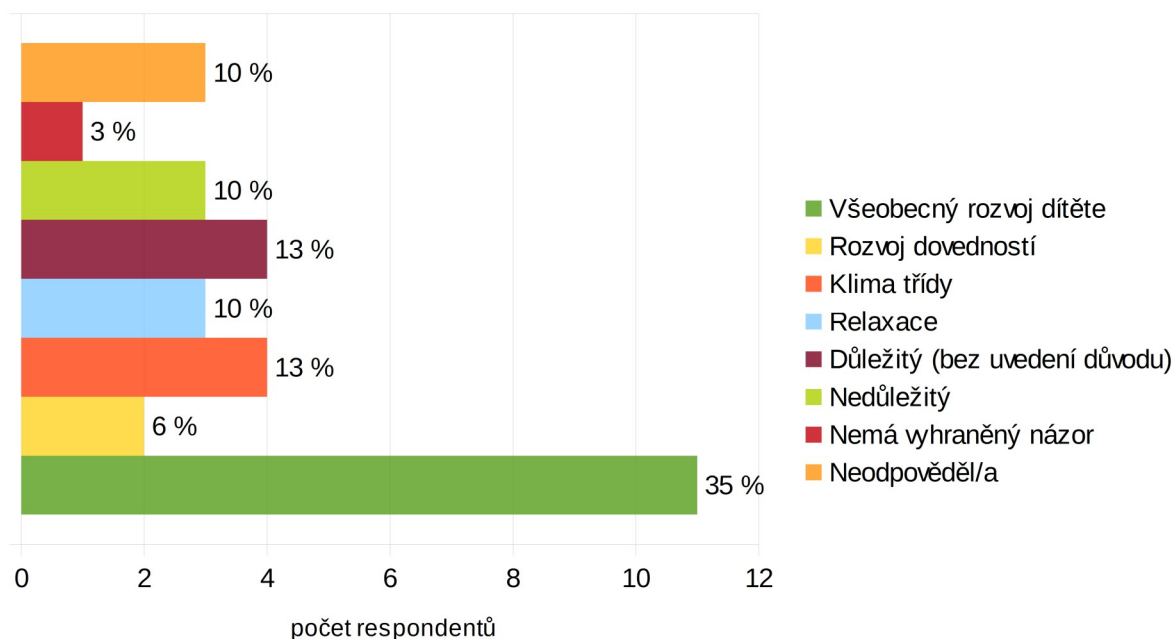


Graf 10: Učitel HV

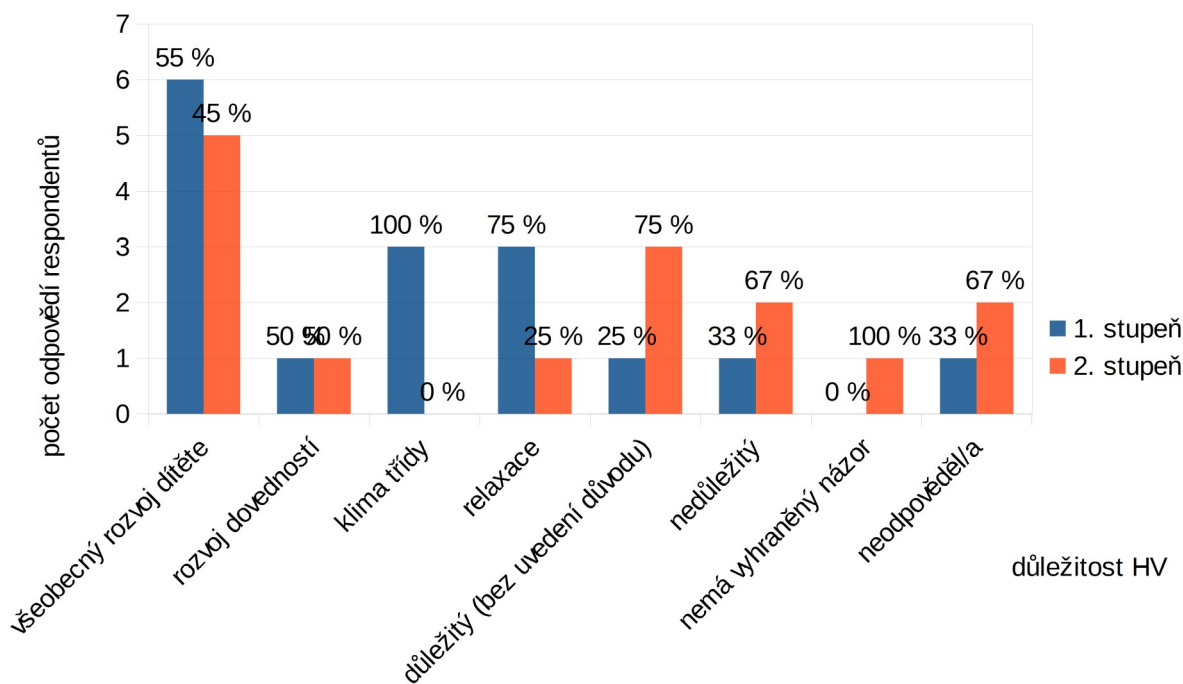
Položka: Jak vnímáte předmět HV a jeho důležitost pro děti? (viz příloha 1, otázka č. 13)

Položka zjišťující postoj k předmětu HV patří mezi klíčové položky pro tento pedagogický výzkum (viz graf 12). Většina respondentů (35 %) uvádí, že je HV důležitá pro všeobecný rozvoj dítěte, 4 respondenti (13 %) odpověděli pouze „důležitý“ a 2 respondenti (6 %) odpověděli, že je důležitá pro rozvoj dovedností. 7 respondentů (23 %) uvedlo, že HV slouží k relaxaci a tvorbě klimatu třídy a 3 respondenti (10 %), mezi nimiž byl i pedagog vyučující HV, uvedli, že je HV nedůležitá. Z odpovědí na tuto položku (viz odpovědi 1) je možné

tříděním dat podle stupně, na kterém respondenti působí říci, že respondenti vnímající důležitost HV ve všeobecném rozhledu jsou zastoupeni na 1. (55 % odpovědí) i na 2. stupni (45 % odpovědí) a že důležitost HV vidí v relaxaci a tvorbě klimatu třídy respondenti především v 1. stupně (viz graf 12).



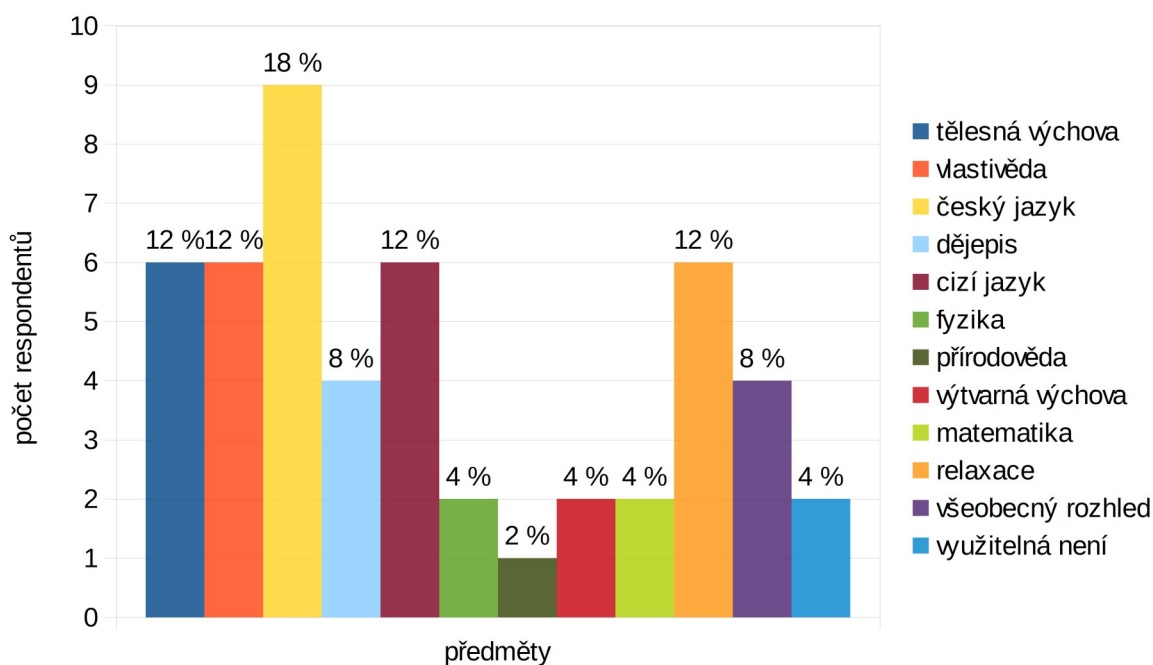
Graf 11: Důležitost HV



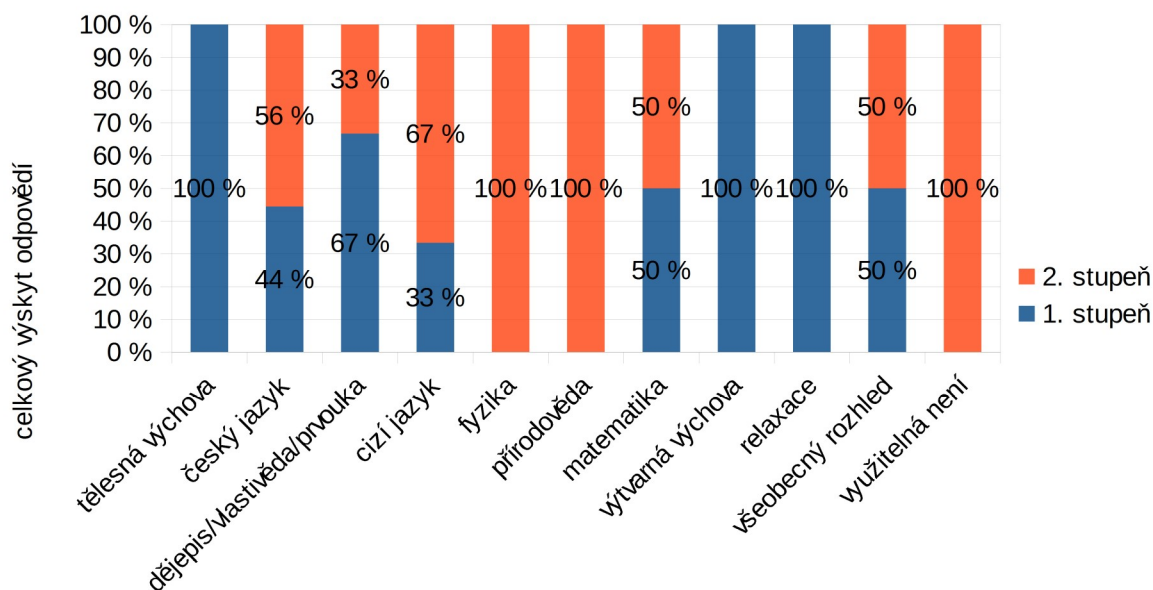
Graf 12: Důležitost HV podle místa působení respondentů

Položka: Je podle Vás HV využitelná i v jiných předmětech? (viz příloha 1, položka č. 17)

Data získaná pomocí položky ujišťující názor respondentů na využitelnost HV v jiných předmětech ukazují, že názory respondentů jsou velmi odlišné (viz odpovědi 2). Pouze jeden respondent odpověděl na položku „ne“, jeden respondent uvedl pouze „ano“ bez vysvětlení a jeden respondent uvedl „ano – ne pro moji aprobaci“. V ostatních případech byly odpovědi na tuto položku jasné a pro účely této diplomové práce zajímavé. Při interpretaci třídění prvního stupně byla zvolena kategorizace odpovědí podle uvedených předmětů či aktivity (viz graf 13) a při interpretaci třídění druhého stupně byla zvolena kategorizace podle uvedených předmětů s ohledem na pedagogické působení respondentů (viz graf 14). Tato data ukazují na oblast zájmu konkrétního pedagoga, kdy se vyučující zaměřil na vlastní obor, což je výrazné u pedagogů 2. stupně. Pedagogové na 1. stupni spojují HV nejčastěji s relaxací, tělesnou výchovou, výtvarnou výchovou (100% výskyt odpovědí u respondentů působících na 1. stupni) a vlastivědou (67% výskyt odpovědí u respondentů působících na 1. stupni), zatímco pedagogové na 2. stupni vnímají užitečnosti HV ve výuce jazyků (56% výskyt českého jazyka a 67% výskyt cizího jazyka u respondentů působících na 2. stupni), odporných předmětů (fyzika, přírodověda) nebo vnímají HV jako předmět nevyužitelný (2 respondenti, viz graf 13).



Graf 13: Využitelnost HV v jiných předmětech

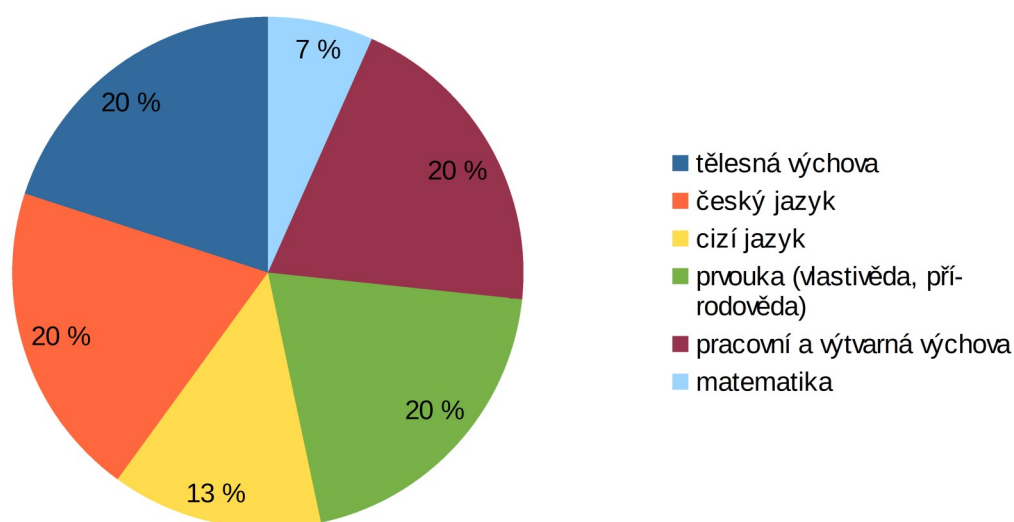


Graf 14: Využitelnost HV v jiných předmětech podle pedagogického působení respondentů

Položka: Využíváte znalosti a dovednosti žáků nabyté v hodinách HV ve výuce dalších předmětů? (viz příloha 2, položka č. 5)

Položka: Jakým způsobem využíváte ve výuce dalších předmětů znalosti, které si žáci osvojí v hodinách HV? Uveďte prosím příklady ke konkrétním předmětům. (viz příloha 2, položka č. 6)

Tyto položky interview slouží k dalšímu sběru informací k údajům shromážděným z položky dotazníku zabývající se využitelností HV v jiných předmětech (viz graf 5). Ze shromážděných dat (viz graf 15) je zřejmé, že respondenti propojují HV se všemi předměty a z HV využívají nejčastěji znalost písní, tj. vokální činnost (viz odpovědi 3).



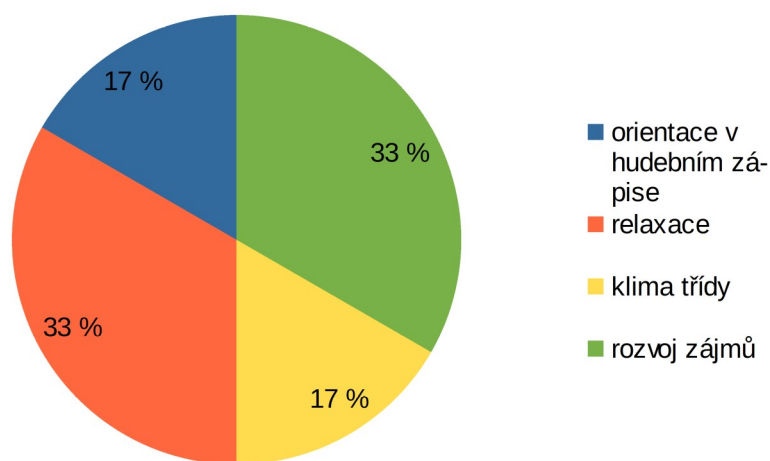
Graf 15: Využití HV ve výuce

Položka: Jakou roli má, podle Vás, HV v systému vzdělávání na základní škole? (viz příloha 2, položka č. 9)

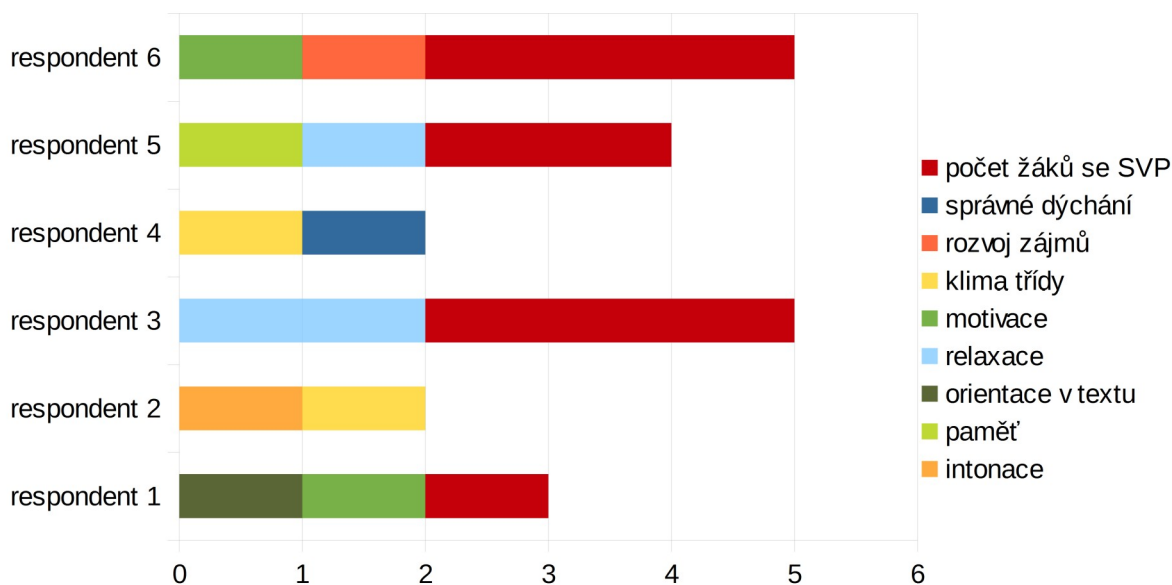
Položka: Kterou dovednost rozvíjenou v hodinách HV považujete za nejdůležitější a proč? (viz příloha 2, položka č. 4)

Vzhledem k neúplné výpovědní hodnotě položky zjišťující využitelnost HV v jiných předmětech byla do interview zařazena otázka zkoumající názory respondentů na HV v systému vzdělávání na ZŠ (viz odpovědi 4), a přestože respondenti uvádějí, že HV vnímají jako důležitý předmět (viz graf 12), který zle využít ve výuce jiných předmětů (viz graf 13), nemají jednotnou představu o roli tohoto předmětu ve vzdělávání (viz graf 16).

Položka zaměřená na dovednosti rozvíjené pomocí HV navazuje na položku zabývající se rolí HV v systému vzdělávání, a na základě porovnání odpovědí na tyto položky lze určit, jaký přínos tohoto předmětu pro žáky respondenti vnímají. Porovnání je zobrazeno pomocí grafu (viz graf 17), který zobrazuje odpovědi respondentů na porovnávané položky spolu s odpovědi respondentů na položku dotazníku zkoumající počet žáků se SVP ve třídě (viz graf 9). Výsledkem porovnání těchto položek interview je zjištění, že respondenti vnímající HV jako předmět především odpočinkový (relaxace, motivace a klima třídy udává 50 % respondentů), nevnímají jeho potenciál pro rozvoj dovedností, a tím ztrácí smysl jeho samostatné místo ve vzdělávání (viz odpovědi 5). Respondenti vnímající HV jako předmět relaxační (viz graf 17) udávají vyšší počet žáků se SVP ve třídě (1 – 3 žáků, respondent 3 a 5) než respondenti vnímající HV jako další možnost pro rozvoj žáků (0 žáků, respondent 2 a 4).



Graf 16: Role HV

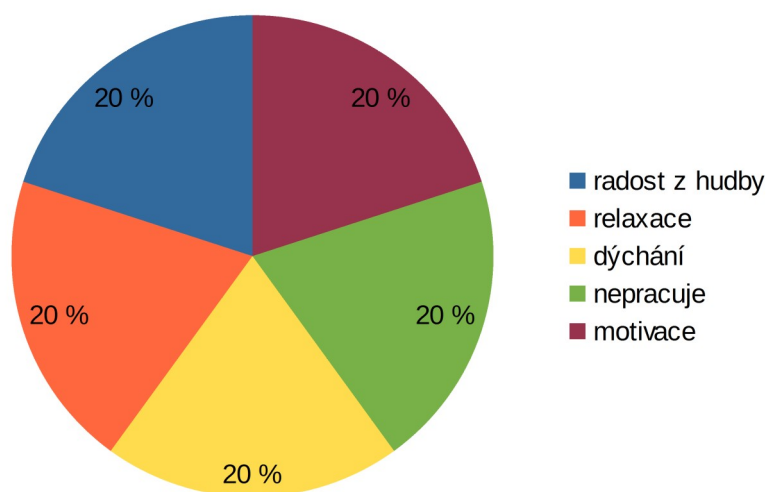


0 - 1 značí roli HV, 1 - 2 rozvíjenou dovednost, 2 a více počet žáků se SVP ve třídě

Graf 17: Porovnání role HV a rozvíjených dovedností

Položka: Uvedte, jakým způsobem pracujete v HV s žáky se SPU či se SVP, a jaké jsou jejich výsledky oproti spolužákům. (viz příloha 2, položka č. 3)

Data shromážděná pomocí interview z položky týkající výuky žáků se SPU a SVP (viz graf 18) ukazují, že i na malém vzorku respondentů lze pozorovat rozdílný přístup k žákům se SPU, který je zaměřena na motivaci, odpočinek, ale i reedukaci (viz odpovědi 6). Zaměření respondentů na rozvoj dovedností získaných v HV je zaměřeno především na rozvoj vokální činnosti a paměti (viz odpovědi 1).



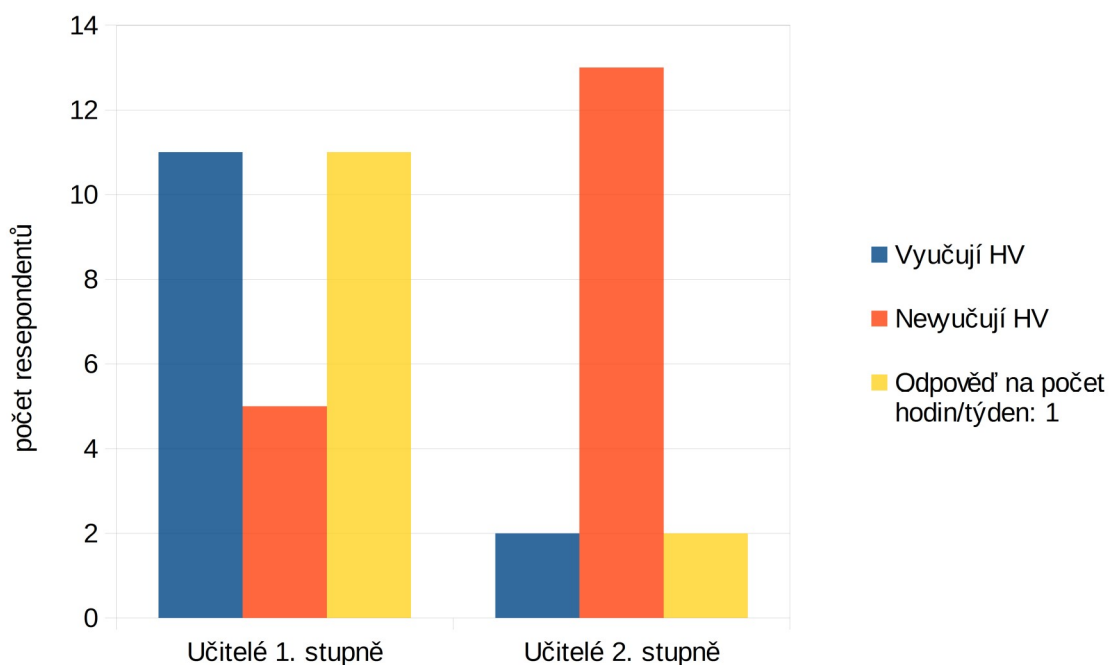
Graf 18: Práce s žáky se SPU

10.3 Položka zjišťující rentabilitu dotazníkového šetření

Položka zjišťující četnost výuky HV má v dotazníku funkci kontrolní (Chráska 2007, s. 165).

Položka: Kolik hodin týdně vyučujete ve Vaší třídě HV? Odpovídají pouze učitelé vyučující HV. (viz příloha 1, položka č. 11)

Data shromážděná z odpovědí na tuto položku ukazují reliabilitu dotazníkového šetření při porovnání odpovědí na položku (viz příloha 1, položka č. 10) se stejným výsledkem (Chráska 2007, s. 171-172), kdy respondenti, kteří odpověděli na druhou zmíněnou položku kladně, odpověděli na otevřenou otázku týkající se počtu hodin výuky HV: jedna, což, jak bylo zjištěno, je počet hodin výuky HV ve všech třídách. Shromážděná data rentabilitu této položky potvrdila a tímto položka splnila svůj účel (viz graf 10).



Graf 19: Výuka HV

10.4 Položky zjišťující znalosti a vědomosti respondentů

Položky zjišťující znalosti a vědomosti respondentů v oblastech speciální pedagogiky a hudební výchovy jsou pro ucelený pohled na problematiku reedukace a výuku hudební výchovy důležité, protože údaje získané shromážděním dat z těchto položek ukazují, jakým způsobem získali respondenti své znalosti a vědomosti ve zmíněných oblastech.

Položka: Jaké jsou Vaše znalosti v oblasti speciální pedagogiky? (viz příloha 1, položka č. 8)

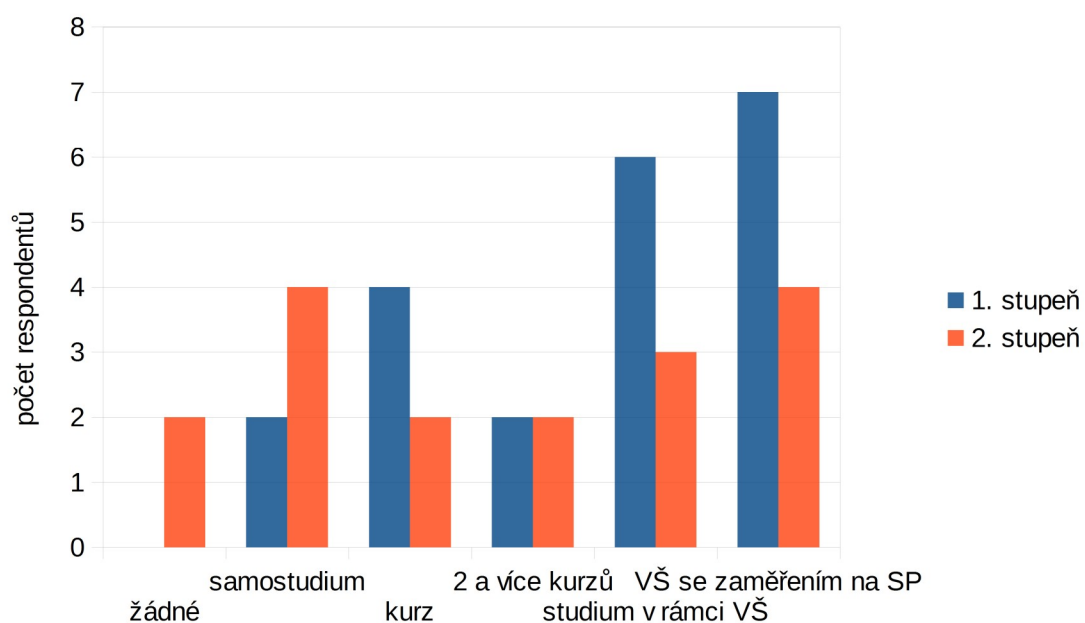
První položka z této skupiny položek zjišťuje znalosti v oblasti speciální pedagogiky. Shromážděné údaje byly tříděny podle pedagogického působení respondentů a uvedeny v tabulce, ze které je možné vyčíst nejen jaké znalosti pedagogové 1. a 2. stupně získali v oblasti speciální pedagogiky, ale také lze vidět, které způsoby vzdělávání tito respondenti vyhledávají (viz graf 20). Podle dat v tabulce (viz tab. 5) je zjevné, že respondenti získali své znalosti v oblasti SP převážně prostřednictvím studia pedagogiky na VŠ, absolvování kurzů na toto téma je oproti studiu na VŠ poloviční. Data v tabulce (viz tab. 6) ukazují na menší procento respondentů působících na 2. stupni, kteří se setkali se SP v průběhu svého studia na VŠ a své znalosti v oblasti SP získali ve velké míře prostřednictvím kurzu či samostudia.

Tab. 5. Vzdělání v oblasti SP u respondentů působících na 1. stupni

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
žádné	0	0 %
samostudium	2	10,5 %
kurz	3	16 %
2 a více kurzů	2	10,5 %
studium v rámci VŠ	8	42 %
VŠ se zaměřením na SP	4	21 %
celkem	19	100 %

Tab. 6 Vzdělání v oblasti SP u respondentů působících na 2. stupni

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
žádné	2	12 %
samostudium	4	23,5 %
kurz	4	23,5 %
2 a více kurzů	1	6 %
studium v rámci VŠ	3	17,5 %
VŠ se zaměřením na SP	3	17,5 %
celkem	17	100 %



Graf 20: Znalosti v oblasti SP

Položka: Jaké jsou Vaše znalosti v oblasti hudební výchovy (dále jen HV)? Možno více odpovědí. (viz příloha 1, položka č. 9)

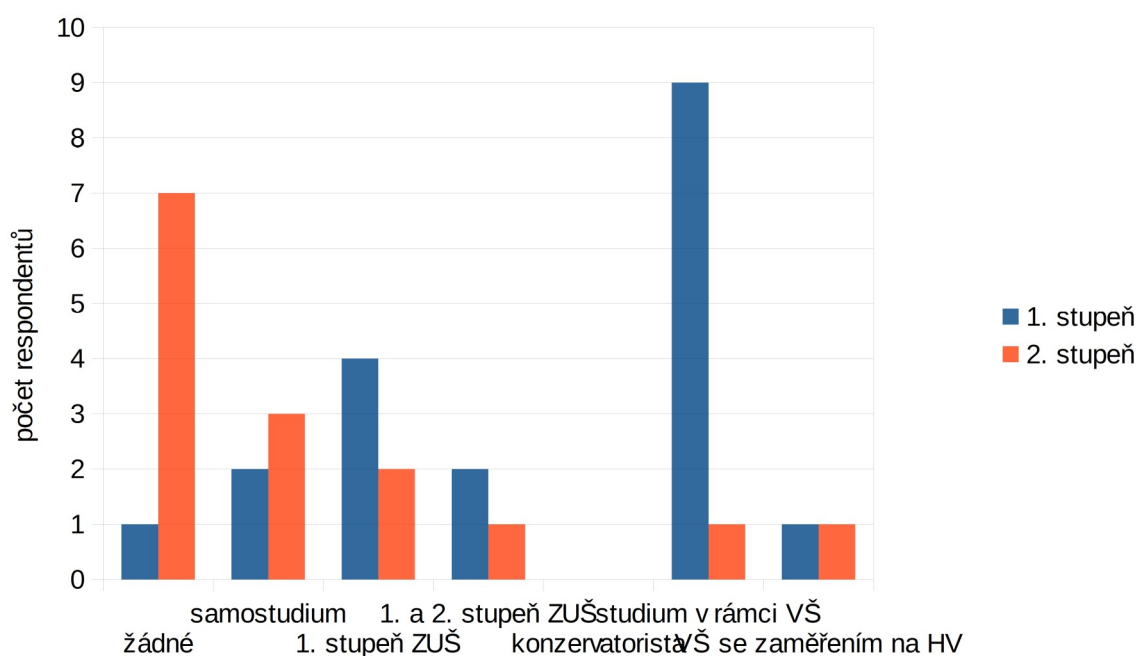
Druhá uzavřená výčtová položka patřící mezi pokožky zjišťující znalosti a vědomosti je zaměřená na oblast hudební výchovy. Shromážděné údaje byly stejně jako v prvním případě tříděny podle pedagogického působení respondentů a uvedeny v tabulce, ze které je možné vyčíst, jak hluboké znalosti v oblasti HV pedagogové mají a jakým způsobem je dotazovaní pedagogové 1. a 2. stupně získali (viz graf 21). Z interpretace třídění dat z položek (viz

příloha 1, položka č. 1 a 9) do tabulky (viz tab. 7) je zjevné, že respondenti působící na 1. stupni získali své znalosti v oblasti HV ve většině případů (75 %) prostřednictvím studia pedagogiky na VŠ, ale také je zde vysoké procento (31 %) absolventů 1. stupně ZUŠ.

Data získaná od respondentů působících na 2. stupni (viz tab. 8) vypovídají o skutečnosti, že více než polovina této skupiny respondentů této skupiny nemá žádné hudební vzdělání. Stojí za povšimnutí skutečnost, že respondenti působící na 1. stupni mají větší hudební přípravu ze ZUŠ, která probíhá již útlém dětství a právě tito respondenti si zvolili všeobecný rozvoj žáků 1. stupně.

Tab. 7 Vzdělání v oblasti HV u respondentů působících na 1. stupni

	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
žádné	1	6 %
Samostudium	2	12,5 %
1. stupeň ZUŠ	5	31 %
1. a 2. stupeň ZUŠ	2	12,5 %
Studium v rámci VŠ	12	75 %
VŠ se zaměřením na HV	0	0 %
celkem	22	100 %



Graf 21: Znalosti v oblasti HV

Tab. 8 Vzdělání v oblasti HV u respondentů působících na 2. stupni

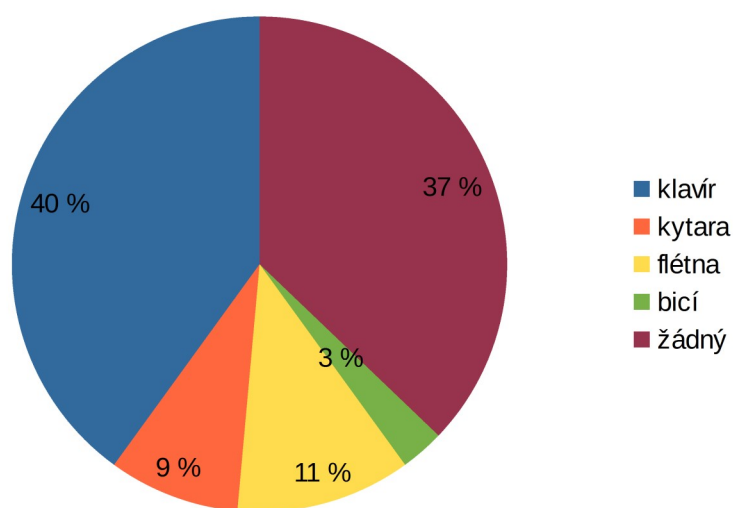
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
žádné	8	53 %
Samostudium	3	20 %
1. stupeň ZUŠ	1	6,5 %
1. a 2. stupeň ZUŠ	1	6,5 %
Studium v rámci VŠ	1	6,5 %
VŠ se zaměřením na HV	1	6,5 %
Celkem	15	100 %

10.5 Využití hudebního nástroje ve výuce HV a hodnocení žáků v HV

Zkoumáním vlivu hudby na rozvoj dovedností bylo zjištěno, že zařazení hry na nástroj do výuky HV je důležité pro rozvoj problémových oblastí žáků. Pro zjištění míry zapojení nástrojů do výuky je nutné také znát, které nástroje respondenti ovládají a jakého hudebního vzdělání dosáhli.

Položka: Na který hudební nástroj umíte hrát velmi dobře? (viz příloha 1, položka č. 14)

Položka zjišťující znalosti respondentů ve hře na nástroj je zaměřená na posouzení vlastní dovednosti hrát na hudební nástroj. Shromážděná data byla interpretována tříděním prvního stupně podle druhu ovládaného hudebního nástroje, a nejčastějším uváděným hudebním nástrojem (40 %) je klavír (piano) (viz graf 22).

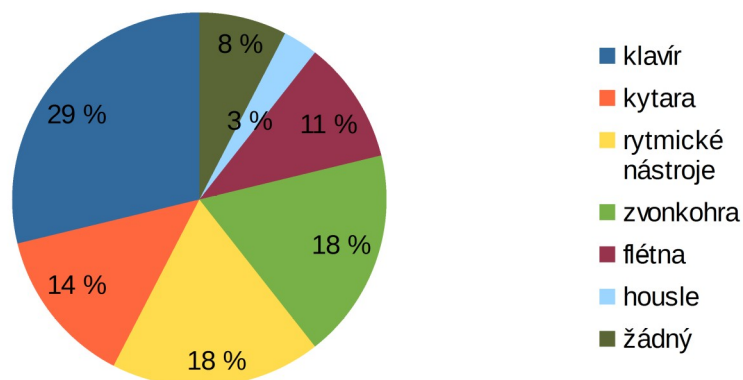


Graf 22: Ovládaný hudební nástroj

Položka: Umíte zahrát (doprovodit) píseň na následující nástroje? Možno více odpovědí. (viz příloha 1, položka č. 15)

Položka zaměřená na ovládané hudební a doprovodné nástroje ukazuje, že přestože byl jako hlavní hudební nástroj označen ve 40 % klavír a 37 % respondentů uvedla, že nehraje na žádný hudební nástroj velmi dobře (viz graf 21), při otázce položené s menším důrazem na sebehodnocení jsou respondenti ochotni označit více hudebních nástrojů, které ovládají (viz graf 22). Při interpretaci dat shromážděných v položkách (viz příloha 1, č. 9 a 13) je zřejmé,

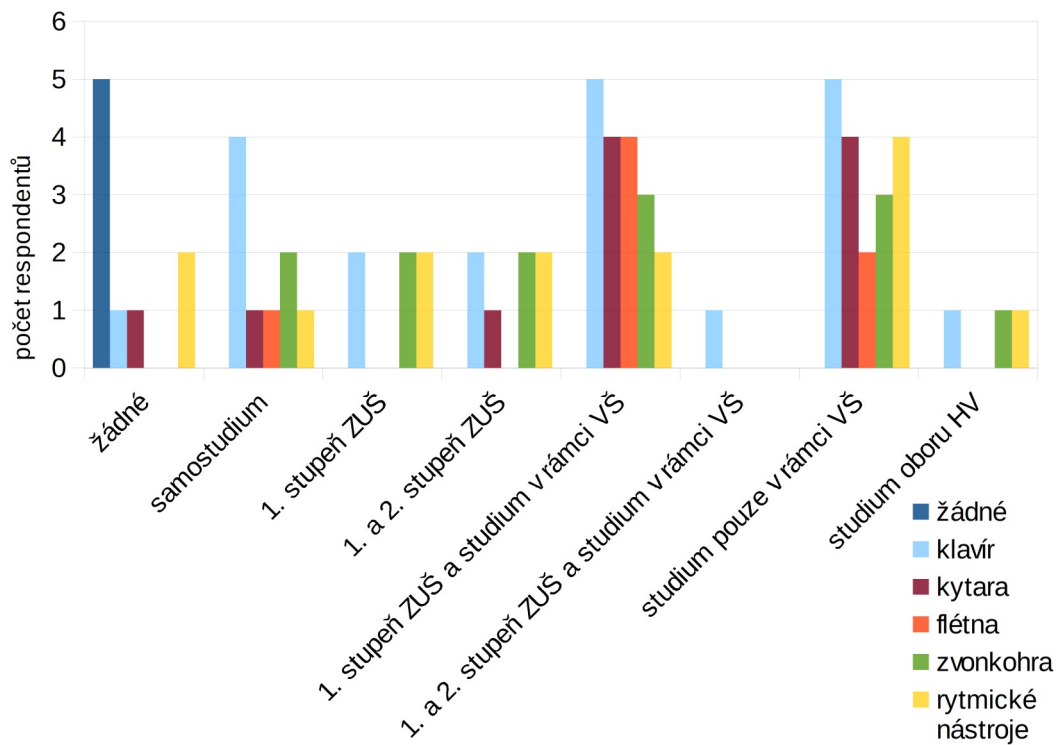
že největší část respondentů se naučila hrát na hudební nástroje během studia na VŠ a během studia 1. stupně na ZUŠ (viz graf 21), z nichž všichni působí na 1. stupni ZŠ (viz tab. 7). Také je zde menší procento pedagogů, kteří nehrají na žádný hudební nástroj. Oproti uváděnému počtu 53 % z pedagogů působících na 2. stupni (viz tab. 8) jich tuto skutečnost potvrdila pouze polovina (26 %), což potvrzuje ochotu označit ovládaný hudební nástroj na nižším stupni reprodukce (viz graf 23 a 24).



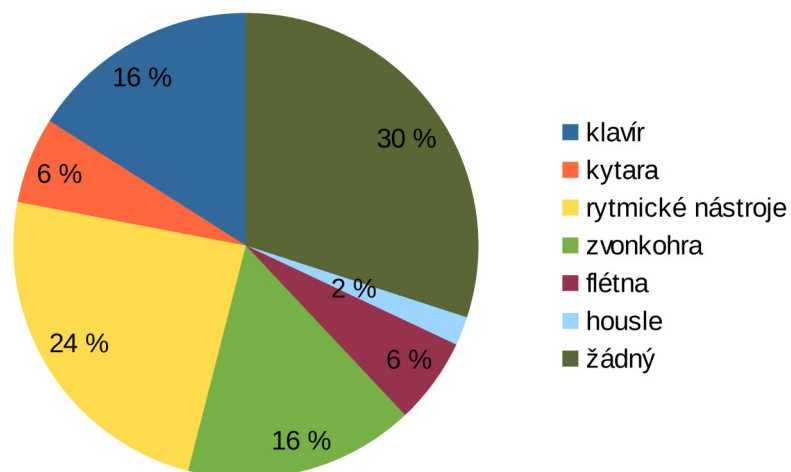
Graf 23: Hra na nástroj

Položka: Využíváte během výuky HV následující nástroje? Možno více odpovědí. (viz příloha 1, položka č. 16)

Položka zaměřená na využití hudebních a doprovodných nástrojů ve výuce HV ukazuje, že přestože u nástrojů ovládaných respondenty převažuje klavír (29 %) a spolu s rytmickými nástroji zvonkohra (19 %) (viz graf 25), v hodinách HV jsou nejčastěji používány rytmické nástroje (24 %) a klavír je spolu se zvonkohrou používán méně (16 %).



Graf 24: Hra na nástroj 2



Graf 25: Využití nástrojů ve výuce

10.6 Hodnocení žáku v předmětu HV

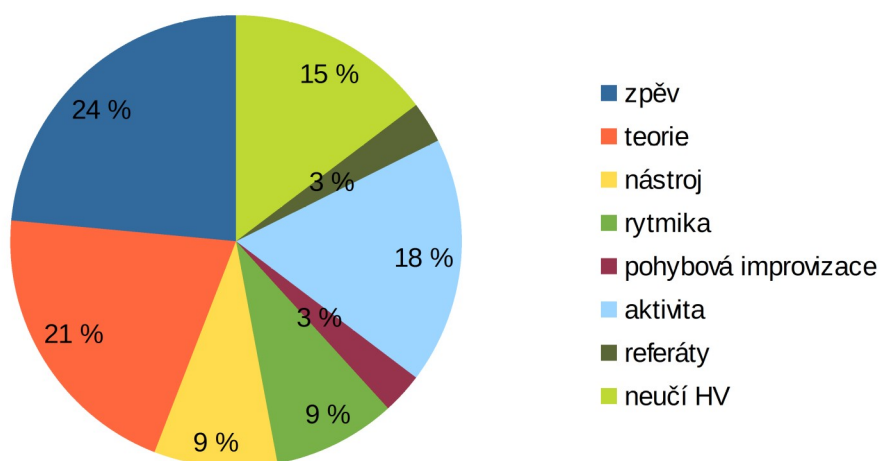
Hodnocení žáků má ve vzdělávacím procesu důležité místo, jeho prostřednictvím je možné žáky motivovat a zhodnotit jejich úroveň dosažených znalostí. Hodnocení ovlivňuje kvalitu výuky a proto je nezbytné.

Položka: Podle jakého kritéria hodnotíte děti z HV? Možno více odpovědí. (viz příloha 1, č. 12)

Data shromážděná z odpovědí na položku zaměřenou na hodnocení žáků z předmětu HV vypovídají o vyváženém způsobu hodnocení respondentů ze zpěvu, teorie a aktivity v hodině (viz graf 26).

Položka navazuje na předchozí položky zabývající se využitím hudebních nástrojů ve výuce. Data získaná prostřednictvím této položky dokládají, že 9 % respondentů hodnotí rytmiku a 9 % hodnotí nástroj (viz graf 26). Tyto položky lze chápat jako jednu kategorii, která se týká také položky využití nástrojů ve výuce HV, kde 24 % zvolilo rytmické nástroje. Je otázkou, proč pouhých 18 % respondentů hodnotí žáky z rytmiky, přestože ji využívá ve výuce 24 % respondentů (viz graf 25).

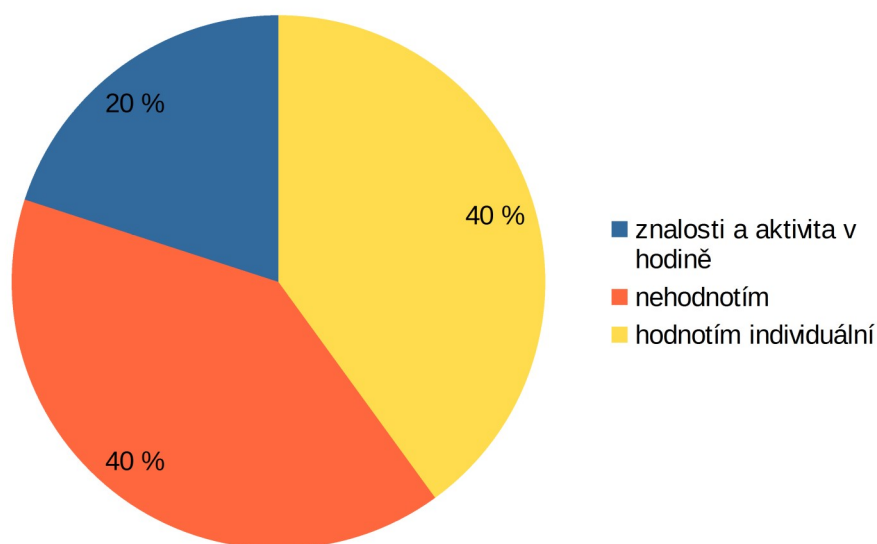
Vzhledem k malému prostoru pro odpověď na položku dotazníku zaměřenou na hodnocení žáků (viz příloha 1, č. 12), byla tato položka rozšířena a zařazena do interview v podobě otevřených položek, zjišťujících způsob hodnocení žáků a očekávané znalosti hudební teorie od žáků na prvním stupni (viz příloha 2, položka 2, 8, 7).



Graf 26: Hodnocení

Položka: Jakým způsobem hodnotíte žáky v hodinách HV? (viz příloha 2, položka č. 2)

Z odpovědí na položku zabývající se způsobem hodnocení žáků v HV vidíme, že respondenti odpovídali obdobně, jako v dotazníkovém šetření. Tyto odpovědi (viz odpovědi 7) mají ale větší vypovídající hodnotu, protože respondenti nevolili s odpovědí již předepsaných, jak tomu bylo v dotazníků, ale odpovídali pomocí vlastních slov. Tato položka byla během interview položena pouze respondentům vyučujícím HV (viz graf 27). Ze shromážděných dat vyplývá, že každý respondent hodnotí žáky v HV jinak, a že výuka HV je závislá na pedagogovi více, než výuka jiných předmětů, které vyžadují jasnou návaznost na výuku předmětů druhého stupně.

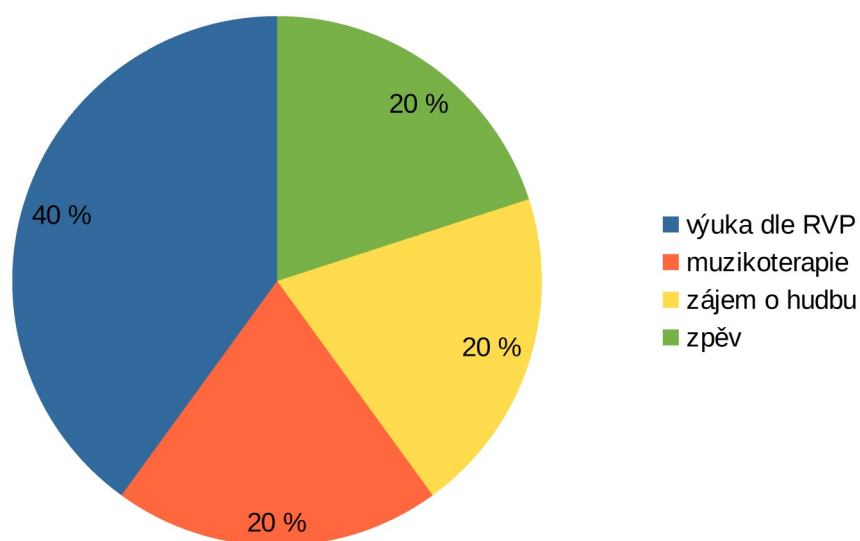


Graf 27: Způsob hodnocení žáků v HV

Položka: Jaké znalosti z hudební teorie očekáváte u žáků v: 1. třídě, 2. třídě, 3. třídě, 4. třídě, 5. třídě? (viz příloha 2, položka č. 8)

Data shromážděná prostřednictvím položky zjišťující očekávané výstupy z HV ukazují, stejně jako odpovědi na předchozí položku (viz příloha 2, položka č. 2), že výuka HV je závislá na pedagogovi více, než výuka jiných předmětů a výuka hudební teorie je, podle výsledků tohoto šetření, převážně chápána jako oblast důležitá pouze pro žáky studující hru na nástroj. Zatímco dva respondenti se ve výuce HV opírají o RVP ZV, další respondenti věnují tyto hodiny relaxaci a budování kladného vztahu k hudbě (viz graf 28). Přestože není možné brát odpovědi respondentů na položky interview zabývající se hodnocením žáků jako směrodatné

(viz odpovědi 8), ukazují na čtyři typy pedagogů, kteří jsou v dotazníkovém šetření nejvíce zastoupeni respondenty působících na prvním stupni (viz graf 26).



Graf 28: Očekávané znalosti

Položka: Lze, podle Vašeho názoru, hodnotit všechny žáky v předmětu HV podle stejných měřítek, a proč? (viz příloha 2, položka č. 7)

Přestože tato položka byla zamýšlena pouze jako položka doplňující data o postojích respondentů k hodnocení žáků z HV, údaje které byly touto položkou zjištěny ukazují na vyhýbání se plnohodnotnému hodnocení žáků z důvodu přeceňování vlivu hudebního sluchu ve výuce HV. Všichni respondenti, se kterými bylo provedeno interview, vnímají HV jako výjimečný předmět, který nelze hodnotit komplexně, ale pouze na základně snahy. V tomto případě není potřeba uvádět znázornění výsledků, jelikož všechny odpovědi jsou založené na stejném předpokladu, že žáky nelze v HV hodnotit podle stejných měřítek (viz odpovědi 9).

11 Zhodnocení výsledků výzkumu

Na základě údajů získaných z odborných výzkumů a literatury zabývajících se vlivem hudby na člověka a reedukací SPU byla v této práci jednoznačně potvrzena hypotéza, že **hudební výchova může být účinným prostředkem pro reedukaci dětí se specifickými poruchami učení**. Aby mohla být tato reedukace na základní škole součástí výuky, je důležitá aktivní účast pedagogů na vzdělávání žáků v předmětu HV, jehož součástí je rozvoj problémových oblastí, zasažených SPU nejčastěji. Zda je tento předpoklad reálný bylo zjišťováno prostřednictvím sběru dat, která mapovala současné znalosti a postoje pedagogů vůči výuce hudební výchovy na základní škole. Největším překvapením výzkumného šetření bylo zjištění, že někteří pedagogové, přestože jsou dle platné legislativy (Zákon č. 561/2004 Sb.) pro výuku předmětů prvního stupně plně kvalifikovaní studiem na VŠ se zaměřením na 1. stupeň (viz tab. 6), vyučují všeobecný rozhled na 1. stupni vyjma HV, kterou takto separují od ostatních předmětů svoji neúčastí na vzdělávání žáků (viz graf 4). Díky tomu nemůže využít prvky HV ve výuce předmětů, ve kterých se často projevují SPU a dokonce nemůže tento čas využít ani na často prosazovanou relaxaci či tvorbu klimatu třídy.

Data shromáždění pedagogickým výzkumem vedou k závěru, že pedagogové působící na základní škole vnímají HV převážně jako předmět nedůležitý oproti ostatním předmětům či odpočinkový (viz graf 28), ale také jako příliš náročný pro plnohodnotnou výuku (viz odpovědi 1). Žáci se v průběhu prvního stupně učí znát a používat abecedu, gramatická pravidla, zlomky, základy geometrie, historie a přírodovědy, ale základy hudební teorie opomíjejí s tím, že je tato látka pro žáky příliš těžká. Zůstává otázkou, proč žák, jehož rodiče aktivně podporují například v matematice, jazyce, vlastivědě, ale i tělesné a výtvarné výchově, je hodnocen podle stejných měřítek, jako žáci vzdělávání pouze ve škole, ale žáci studující hudební teorii či hru na nástroj žádné výhody nemají, protože v případě HV pedagogové v 33 % předmět nehodnotí (viz graf 27) a chápou jej jako předmět sloužící u 66 % respondentů k uvolnění žáků (viz graf 28).

Odpovědi, která byly získány shromážděním dat z dotazníkového šetření (viz graf 16) i z interview (viz odpovědi 4) se různí do takové míry, že nelze pravit, jakým způsobem pedagogové plošně hodnotí HV a jaké výstupy z tohoto předmětu očekávají. Toto může být chápáno jako základní nedostatek pedagogů při výuce HV i dalších výchov. V případě nehodnocení těchto předmětů dochází k poklesu kvality výuky i k poklesu další využitelnosti získaných znalostí a vědomostí žáky.

RVP ZV udává úrovně očekávaných výstupů, kterým má pedagog během výuky u žáků dosáhnout (Vzdělávací oblast – Umění a kultura, 2015). Přestože jsou tyto výstupy formulovány poměrně jasně, pedagogové se výuce HV vyhýbají a žáci, kteří by mohli v těchto hodinách vyniknout, nemají ve většině případů v pedagogovi dostatečnou oporu. Základním kritériem pro možnosti využití HV při reedukaci SPU je, aby pedagog děti vzdělával v HV v míře, která je obsažena v RVP a znalosti nabyté v těchto hodinách mohou být využité nejen v hodinách předmětů, ve kterých se SPU projevují nejčastěji, ale také při tvorbě třídního klimatu. Během své pedagogické praxe jsem se setkala se situací, kdy školní speciální pedagog nemohl s žáky pracovat prostřednictvím pohybových aktivit, protože žáci nezvládali splnit ani jednoduché rytmické cvičení. V tomto případě už zanedbání výuky HV narušuje práci dalších pedagogů a žákům brání v dalším sociálním rozvoji.

Ve výuce předmětů 1. stupně a především na počátku školní docházky, je pro rozvoj žáků důležitý přístup vyučujícího pedagoga k výuce a zařazení metod využívajících hudebních prostředků do výuky (viz kap. 4 Terapie a metody využívající hudebních prostředků).

Expresivní terapie jsou využitelné ve výuce VV, HV a TV. Vhodné vedení výuky pedagogem může vést k rozvoji dovedností žáků potřebných pro jejich budoucí vzdělávání. Zařazení expresivní terapie do výuky je náročné, protože předpokládá dostatečné znalosti, vnímavost a zaměření vyučujícího pedagoga. Také je třeba dbát na širší začlenění hudebních prostředků, aby nedocházelo k využití pouze prvků relaxačních, které nemají širší využití při reedukaci SPU na 1. stupni ZŠ. Naproti tomu programy zaměřené na stimulaci dětí se SPU jsou vedeny programově s cílem rozvíjet konkrétní dovednosti. Tyto programy jsou obvykle vedeny individuálně speciálním pedagogem nad rámec výuky a jejich využití ve výuce je časově i personálně náročné. Metodou reedukace využitelnou ve všech předmětech je stimulace mozkových hemisfér, která stimuluje méně aktivní hemisféru či podporuje spolupráci obou hemisfér. Tato činnost je důležitá především propojením zrakového a sluchového vnímání, které je z pohledu dalšího vzdělávání pro žáky nezbytné. Melodicko-intoniční terapie je činnost nenáročná na vzdělání pedagoga a má předem stanovený sled kroků. Nevýhodou této terapie využívající hudebních prostředků je individuální přístup k žákům, který nedovoluje tuto terapii provádět skupinově.

Z pohledu použitelnosti programu využívajícího hudebních prostředků v běžné výuce žáků 1. třídy ZŠ, je v současné době podle mého názoru ideální metoda *Sfumato*, která zařazuje prvky HV do výuky a má na pedagoga nároky hlavně v komplexním přijetí nové výukové

metody. Tato metoda rozvíjí sluchovou analýzu, koncentraci pozornosti, paměť, automatizaci a motoriku, které jsou pro reedukaci SPU nepostradatelné.

Cílem výzkumného šetření je potvrzení hypotéz:

Hypotéza 1: Hudební výchova může být účinným prostředkem pro reedukaci dětí se specifickými poruchami učení.

Na základě dat shromážděných z písemných zdrojů lze tuto hypotézu jednoznačně potvrdit. Data shromážděná prostřednictvím dotazníků a interview udávají vyšší výskyt žáků se SVP (1 – 3 žáci) ve třídách respondentů vnímající HV jako relaxační předmět než u respondentů využívajících prostředky HV k rozvoji žáků (0 žáků)(viz graf 17). Cílený rozvoj sluchové percepce v hodinách HV může podpořit proces reedukace dětí se SPU, jejichž příčinou obtíží je deficit ve fonologii, jak dokládá výzkum Wimmera, Landerla a Schneidera (1994, s. 469-484). Využití prvků HV lze podpořit také rozvoj paměti (Kholová 2016), automatizace (Hejný, Kuřina 2001, s. 102), koncentrace pozornosti (Michna 2006), motoriky i prostorové orientace (Herden 1992, s. 11).

Hypotéza 2: Pedagogové nevzdělávají žáky v hudební teorii.

Údaje shromážděné prostřednictvím metod pedagogického výzkumu vypovídají o různém postoji pedagogů vůči HV. Tato hypotéza je tedy vyvrácena. Respondenty pedagogického výzkumu je uvedeno 40% vzdělávání podle RVP ZV, 20 % respondentů hodnotí zpěv a 40 % respondentů uvedlo očekávání zájmu o hudbu a uvolnění žáků (viz graf 28). Zpracované údaje z odpovědí na položku dotazníku ukazují, že teorii hodnotí pouze 21 % respondent (viz graf 26), a údaje získané během interview dokládají nehodnocení HV v případě 40 % respondentů (viz graf 27).

Hypotéza 3: Pedagogové vnímají HV převážně jako odpočinkový předmět.

Na základě shromážděných dat prostřednictvím metod pedagogického výzkumu, uvádějící vnímání HV pedagogy, je možné hypotézu 3 potvrdit. Přestože je respondenty dotazníku udávána důležitost HV u 77 % respondentů (viz graf 11), jeho důležitost je vnímána především v utváření klimatu třídy (17 %), rozvoji zájmů (33 %) a relaxaci (33 %)(viz graf 16).

12 Návrhy na využití dosažených výsledků v praxi

Hudba je přítomna v dějinách lidstva, byla součástí každého hnutí a konkrétně symbolizovala každou dobu. HV je důležitá z historického i kulturního hlediska. Přesto patří mezi nedoceňované předměty, které ale přitom mají vychovávat estetické i vlastenecké cítění žáků. Lidové písně rozvíjejí slovní zásobu a deklamaci. Rytmus podporuje paměť, rozpoznání melodie dětem tříbí sluchovou analýzu a syntézu a hra na nástroj rozvíjí motoriku. Otázkou zůstává, proč nevyužívají dnešní pedagogové hudební výchovu tak, aby žákům usnadnili orientaci ve výuce a rozvíjeli jejich úroveň kognitivních funkcí, mezi které patří řeč, rychle jmenování prvků, sluchová percepce, zraková percepce, pravolevá a prostorová orientace, paměť, automatizace, koncentrace pozornosti, orientace v čase a sebehodnocení (Zelinková 2005, s. 18-25). Dotazníkové šetření ukazuje, že hudba je pedagogy chápána jako příliš složitá, než aby ji bylo možné učit v rámci vzdělávání na základní škole. Protože tuto určenou hodinu týdně chápou jako odpočinkovou, neprobírají látku, která by v tu dobu probíraná být měla. Pokud by byla HV vyučována včetně hudební teorie, bylo by možné využívat tyto znalosti a dovednosti i v jiných předmětech a tím by byla možná jejich prostupnost.

Předmět hudební výchovy (dále jen HV) je v dnešní době všeobecně chápán jako předmět sloužící k relaxaci žáků. Domněnka, kterou prosazuje řada odborníků, že má tento předmět žáky hlavně bavit, je ale podle mne mylná. Pokud dítě navštěvuje instituci, která mu poskytuje základní vzdělávání, mělo by toto vzdělávání být rozvrženo rovnoměrně, tudíž tento čas nelze naplánovat na určenou hodinu jednou do týdne. Odpočinek a zábava by měly být přítomny ve výuce tak, aby žáci byli rovnoměrně zatíženi po celou dobu vyučování. HV tudíž tuto úlohu plnit nemůže.

HV může poskytnout prostředek k utváření klimatu školní třídy. Aby tyto prostředky mohly být využity, je třeba je znát a umět použít. Samotná relaxace formou hudby je nedostačující, stejně jako nedostatečně vedený sborový zpěv. Sborový zpěv soustřeďuje pozornost a nenásilně uplatňuje sílu kolektivu, jednání jednotlivců se podřizuje zájmům skupiny (Sedlák 1974, s. 47). Aby tyto cíle mohly být naplněny, musí být žáci seznámeni se základy hudební teorie prostřednictvím HV. Poté lze začlenit hudbu jako účinný prostředek proti duševní únavě a přetěžování žáků. S těmito problémy se žáci potýkají často a prvky HV mohou na tyto děti působit relaxačně a optimisticky. Proto není cílem předmětu HV plnit tyto potřeby, ale dát učitelům i žákům prostředky a schopnosti k jejich naplnění.

Na základě určitých životních zkušeností dochází u každého člověka převážně k jednostrannému zatěžování mozkových hemisfér. Toto zatěžování může vést ke zvýrazněné dominanci jedné hemisféry, které má vliv na psychosociální chování. Dominance hemisféry podporuje zatěžování této hemisféry tím tuto dominanci stále posiluje. Pro optimální učení je důležité rovnoměrné používání obou hemisfér, což může být prováděno pomocí „Křížového cvičení“ zařazeného do běžného vyučování (Kret 1995, s. 34-35). Ernst Kret (1995, s. 37) zabývající se vývojovou psychologií, popisuje tato cvičení jako jednoduché aktivizující pohyby těla zatěžující rovnoměrně obě hemisféry. Tato cvičení by dle Kreta měla být prováděna vždy před velkou psychickou nebo fyzickou zátěží, ale i během ní.

Využití prvků HV při výuce předmětů, ve kterých se SPU projevují lze realizovat také u žáků netrpících amúzií či dysmúzií. Tito jedinci mají narušené vnímání hudby, a protože je řeč méně náročná na intonaci než hudba a ve svých požadavcích na sluchovou analýzu je méně náročná, projevuje se tato porucha nervového systému pouze v hudebním vnímání (viz kap. 1.2 Absolutní sluch). V případě reedukace žáků se SPU je proto využití HV značně omezené, podle individuálních možností žáků s amúzií či dysmúzií.

12.1 HV a český jazyk

Využití HV v českém jazyce je velmi rozsáhlé. Nejčastěji zmiňované prvky HV, které jsou využitelné ve výuce českého jazyka, jsou melodie (melodie řeči), tempo (intonace), motorika (artikulace) a paměť. Lidové písně prostřednictvím melodie rozvíjejí melodii řeči, která je pro každý národ typická, a prostřednictvím textů rozvíjející slovní zásobu. Ústní projev i čtení jsou pohybem, který má fáze přípravy, akce a obnovy (Lýsek 1977, s. 117-118). Propojením těchto fází vznikne rytmus, který pomáhá při osvojení nových a upevnění starých dovedností. Součástí českého jazyka je také úprava psaní, která se odvíjí např. od jemné motoriky, koncentrace pozornosti, zrakového vnímání i koordinace levé a pravé hemisféry. Všechny tyto složky lze rozvíjet pomocí HV, která, jak již bylo řečeno v předchozích kapitolách, umožňuje propojení hemisfér, rozvíjí koncentraci pozornosti a proces automatizace i motoriku. V českém jazyce je také velmi důležitá sluchové vnímání, která je v HV rozvíjena neustále.

12.2 HV a matematika

Přestože byla matematika označena za předmět propojitelný s HV pouze u dvou respondentů (viz graf 5), lze u obou předmětů najít mnoho společných znaků. V hudbě je jednou z nejdůležitějších podmínek umět počítat. Hudební takty jsou plné rovnic, při jejichž dekódování využíváme analýzu i syntézu, rozvíjíme abstraktní myšlení a při hudebním provedení i kreativitu. Nejdůležitějším úkolem matematiky je rozvoj samostatného a kritického myšlení (Hejný, Kuřina 2001, s.162), a tohoto cíle lze dosáhnout s využitím hudební výchovy, která umožňuje rozvoj kritického myšlení poslechem a reprodukcí písní. Prostřednictvím vlastní zkušenosti je možné zhodnotit skutečnost (skladbu) z více pohledů a nahlížet na ni současně kriticky i subjektivně. Při výuce nové látky žáci přistupují k problému systematicky, využívají předchozí zkušenosti a jsou podporováni pedagogem, který zde působí jako průvodce, nikoli vůdce. Výuka HV a matematiky je z pohledu rozvoje žáka stejně účinná, a proto by mezi těmito předměty měla být velká provázanost. Cokoli se žáci naučí v hodinách matematiky, mohou uplatnit v HV, a naopak. Během výuky matematiky můžeme použít řadu příkladů vyskytujících se v hudebním prostředí, od rytmiky (pracovní rytmus) a tempa (převody, dělení) po skupiny nástrojů (rozvoj kategorizace).

12.3 HV a výtvarná výchova

Pro žáky je výtvarný projev důležitým vyjadřovacím prostředkem, pomocí kterého mohou rozvíjet svoji neverbální komunikaci (Hejný, Kuřina 2001, s. 14). S využitím prvků HV ve výuce výtvarné výchovy (dále jen VV), se lze setkat v podobě arteterapie, které by se dle mého názoru mělo ve výuce objevovat pouze minimálně, protože se jedná pouze o působení hudby na podvědomí s cílem vyjádřit prožitek. Tento způsob propojení předmětů HV a VV je zajímavý, ale není pro žáky přínosný s odborného hlediska. Druhý způsob výuky, který využívá prvky HV i VV je artefiletika (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 120-126), která používá konkrétní příklady reálného zobrazení předmětů v situaci, kterou evokuje hudební doprovod. V tomto případě je pracovní postup jasný a žáci s využitím svých schopností a dovedností nabytých v hodinách VV v hudebním kontextu vyobrazují konkrétní věc. Tímto způsobem žáci rozvíjejí své výtvarné kompetence, ale také představivost, časovou orientaci a empatii.

12.4 HV a tělesná výchova

Tělesná výchova (dále jen TV) má veliký význam pro rozvoj prostorové orientace, pohybové koordinace i motoriky obecně. Tuto problematiku již podrobně zkoumala pedagožka Zuzana Palouňková (2014, s. 54-55) a došla k závěru, že nedostatečné rozvíjení těchto složek může vést k výraznějším projevům SPU. Během TV mohou žáci posilovat rovnoměrně obě hemisféry a prostřednictvím pohybu mají možnost osvojit si širokou zásobárnu pohybových vzorů, které usnadňují zapamatování pohybů nových (Palouňková 2014, s. 5). Přestože pedagogové, podle výsledků dotazníkového šetření, vidí propojení TV s HV především prostřednictvím tance (viz graf 5), propojení HV s TV může probíhat také prostřednictvím hry na nástroj, který umožňuje přinejmenším rozvoj stejných složek, jako TV. V hodinách TV lze využít rytmus, metrum i dynamiku při převádění akustických signálů do pohybových činností (Palouňková 2014, s. 10). Pro účinnou reedukaci SPU musí být zapojení pohybových vzorců cílené, aby došlo k rozvoji potřebných nebo k uvolnění či relaxaci. Pro děti se SPU může být toto propojení důležité nejen pro rozvoj prostorové orientace, koordinace, motoriky a vnímání tělesného schématu, ale také pro rozvoj sluchového vnímání a procesu automatizace (viz kap. 1.3 Přínos nástroje).

12.5 HV a vlastivěda

Hudba je součástí kulturního dědictví (viz kap. 6.1 Rozvoj sluchové percepce) a český národ má bohatou hudební tradici. Z této tradice pochází řada celosvětově uznávaných osobností a součástí všeobecného vzdělání je povědomí o hudební historii českého národa i o historii světové hudby. Tyto znalosti a vědomosti žáci získávají zpravidla v hodinách vlastivědy, a právě v době probírání látky zaměřené na hudební historii je ideální propojení předmětu vlastivěda s HV, která může nabídnout žákům ukázky dobové hudby. Přestože výhody propojení výuky vlastivědy (či dějepisu) a HV v dotazníkovém šetření poznamenalo 20 % respondentů, nabízí HV v případě výuky dějin hudby také rozvoj žáků prostřednictvím poslechu. Poslech rozvíjí sluchové vnímání, ale také prožívání a myšlení, prostřednictvím smyslového a emocionálního působení hudby. HV tak může působit jako prostředek k ujasnění a začlenění konkrétního tématu ve vlastivědě, který podporuje zapamatování nové látky, ale také jako nástroj k poznání hudebních směrů, se kterými žáci neměli možnost v dosavadním životě přijít do styku.

12.6 HV a cizí jazyk

Při výuce cizího jazyka je HV využitelná ve stejné míře jako v českém jazyce. Melodie řeči, intonace, artikulace i rozvoj paměti jsou při výuce cizího jazyka základními předpoklady pro úspěšné zvládnutí předmětu i budoucí uplatnění získaných znalostí a dovedností. Propojení HV a cizího jazyka často probíhá formou písni či her pro zpestření výuky a usnadnění zapamatování si nové látky. V cizím jazyce je často užívané označení „cit pro jazyky“, stejně jako „cit pro hudbu“ v HV. Tento cit je ovlivněn predispozicemi žáka, způsobem zpracování hlásek rodného jazyka (viz kap. 1.2 Absolutní sluch) a počáteční dobou cíleného poslechu. Z tohoto pohledu je pro úspěšné zvládnutí cizího jazyka včasné započetí výuky přibližně do osmého roku (Sacks 2015, s. 129), které probíhá obdobným způsobem, jako výuka mateřského jazyka, a osvojení si melodie řeči a intonace prostřednictvím zkušeností, které žák zpracovává především pomocí sluchové analýzy. Rozvoj sluchové analýzy v hodinách HV proto pomáhá rozvíjet dovednosti v cizím jazyce.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjištění možnosti propojení hudební výchovy s předměty, kde se specifické poruchy učení projevují nejčastěji a navrhnout zapojení hudebních aktivit do reedukačního procesu u dětí se specifickými poruchami učení.

U žáků se specifickými poruchami učení, jejichž problémy ve výuce jsou způsobeny kooperací pravé a levé mozkové hemisféry, mohou pedagogové využít prvky hudební výchovy k rozvoji potřebných dovedností a reedukace problémových oblastí. Zmapování vědeckých poznatků zabývajících se vlivem melodie, rytmu a intonace na úroveň kognitivních procesů jedince vedlo k závěru, že hudba má vliv na úroveň kognitivních procesů i na emocionální rozvoj osobnosti. Závěry učiněné na základě výzkumů zkoumajících vliv jazyka na vnímání hudby potvrzují, že doba započatí vzdělávání v oblasti hudební výchovy má z hlediska vnímání rytmu, melodie a dynamiky stejný vliv jako ve výuce rytmu, melodie a intonace v mateřském či cizím jazyce. Během výuky hudební výchovy je pro další rozvoj důležité vzdělávání v oblasti teorie, ale také zpěvu a hry na nástroj (dirigování). Samotný zpěv pomáhá rozvíjet mimo jiné motoriku mluvidel, artikulaci, intonaci a práci s dechem. Hra na hudební nástroj nebo dirigování naproti tomu rozvíjí sluchovou diferenciaci a koordinaci, a rozvoj těchto dovedností podporuje kooperaci levé a pravé hemisféry.

Sledováním příčin specifických poruch učení a jejich druhů pomohlo vytyčit problémové oblasti a navrhnout jejich reedukaci s použitím hudebních prostředků, mezi které patří tón, nota, tónová řada, melodie, rytmus, metrum, dynamika či barva. Zařazením cílené výuky hudebních prostředků ve výuce hudební výchovy lze docílit rozvoje problémových oblastí u žáků se specifickými poruchami učení, což se promítne i v předmětech, které činí žákům se specifickými poruchami učení problémy z důvodu nedostatečné kooperace obou mozkových hemisfér. Na základě získaných poznatků z vědeckých výzkumů zaměřených na vliv hudby na člověka nebo na reedukaci specifických poruch učení byly podrobně popsány oblasti sluchové percepce, paměti, automatizace, koncentrace pozornosti, motoriky a prostorové koncentrace, u kterých lze uplatnit prvky hudební výchovy.

Pedagogický výzkum zjišťující mínění pedagogů působících na ZŠ o významu a důležitosti předmětu hudební výchova, a také mapující zaměření výuky hudební výchovy byl sestaven na základě znalostí získaných studiem výzkumů vlivu hudby na jedince se specifickými poruchami učení a zkušeností získaných během práce. Účelem výzkumu bylo charakterizovat

současný stav výuky hudební výchovy na prvním stupni základní školy a navrhnout doporučení pro využití prvků hudební výchovy ve výuce žáků na prvním stupni a jejich případnou reedukaci. Přestože výsledky shromážděných dat vypovídaly o tom, že pedagogové považují hudební výchovu za důležitý předmět, jeho důležitost spatřují v odpočinku žáků od výuky a tvorbě třídního klimatu. Opomíjení důležitosti plnění výstupů předmětu ze strany pedagogů, vede k nedostačujícím hudebním znalostem a dovednostem, a žáci ani pedagog nemohou tyto znalosti a dovednosti využít v další výuce a v rozvoji jedince.

Na základě údajů získaných při zkoumání této problematiky byla vytvořena doporučení pro zařazení prvků hudební výchovy ve výuce ostatních předmětů vyučovaných na prvním stupni ZŠ, a také byly uvedeny možnosti využití reedukačních metod a terapií využívající hudebních prostředků v běžné výuce. Tato doporučení jsou závislá na znalostech, vlastnostech a dosavadních zkušenostech pedagoga. Ze shromážděných dat na téma této diplomové práce plyne, že pro rozvoj dovedností žáků je důležité věnovat předmětu hudební výchova dostatečnou pozornost.

Seznam použitých zdrojů

- SACKS, O., 2015. *Musicophilia: Příběhy o vlivu hudby na lidský mozek*. 2. vyd. Praha: Dybbuk ISBN 978-80-7438-132-4
- BARTOŇOVÁ, M., 2012. *Specifické poruchy učení*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-232-1
- JUCOVIČOVÁ, D., aj, 2001. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. 1. vyd. Praha: D+H. ISBN 978-80-903579-7-6
- PALOUNKOVÁ, Z., 2014. *Dyspraxie aneb vývojová porucha koordinace*. 1. vyd. Liberec: Technická Univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7469-163-4
- ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7
- POKORNÁ, V., 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2b
- POKORNÁ, V., 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9
- HEJNÝ, M, KUŘINA, F., 2001. *Dítě, škola a matematika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-581-4
- MATĚJČEK, Z., 1995. *Dyslexie: Specifické poruchy učení*. 3. vyd. Praha: H&H. ISBN 80-85787-27-X
- VALENTA, M., aj, 2014. *Přehled speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6
- LÝSEK, F., 1977. *Metodika hudební výchovy v 1.-5. ročníku ZŠ*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ZELINKOVÁ O., 2005. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Tobiáš: Havlíčkův Brod. ISBN 80-7311-022-9
- SEDLÁK, F., aj, 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2060-2
- BENÍČKOVÁ, M., 2011. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3520-7
- ZELEIOVÁ, J., 2007. *Muzikoterapie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-237-9
- JURKOVIČ, P., 2012. *Od výkřiku k písničce*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-750-3

- ČAPEK, K., 1971. *Marsyas čili na okraji literatury /1919-1931/*. 4. vyd. Praha: Československý spisovatel. ISBN 22-028-71
- BLAŽKOVÁ, R., aj, 2000. *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-89-3
- NOVÁK, J., 2004. *Dyskalkulie – metodika rozvíjení základních početních dovedností*. 3. vyd. Havlíčkův Brod: Tobíáš. ISBN 80-7311-029-6
- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4
- KRET, E., 1995. *Učíme (se) jinak*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-030-8
- GEIST, B., 1970. *Původ hudby*. 1. vyd. Praha: Bratislava. ISBN 02-192-70
- MILLAR, S., 1978. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama
- READ, H., 1967. *Výchova uměním*. 3. vyd. Praha: Odeon. ISBN: 01-521-67
- ŠINDLOVÁ, E., 1983. *Hudební výchova*. 1. vyd. Praha: Avicenum. ISBN 08-059-83
- HURNÍK, L., 2000. *Tajemství hudby odtajněno*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-278-6
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. 2007. *Dívej se, tvoř a povídej!* 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-322-2
- ZELINKOVÁ, O., 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X
- KUCHARSKÁ, A., aj., 2013. *Školní speciální pedagog*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262 0497-8
- GRIGOVÁ, V., 2003. *Všeobecná hudební nauka*. 1. vyd. Olomouc: Alda. ISBN 80-85600-46-3
- TICHÁ, A., 2009. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-562-2
- SEDLÁK, F., 1974. *Hudební vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha: Supraphon. ISBN 02-289-74
- KOLAFA, J., 2009. *Hudební nauka pro nehudebníky*. 3. vyd. Praha: Nakladatelství AMU. ISBN 978-80-7331-144-5
- PARNCUTT, R., MCPHERSON, G. E., 2002. *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. 1. vyd. New York: Oxford University Press. ISBN 0-19-513810-4

- WIMMER, H., LANDERL, K., 1994. The role of rhyme awareness in learning to read a regular orthography. *British Journal of Developmental Psychology*, roč. 12, č. 4, s. 469-484. ISSN 2044-835X
- HERDEN, J., 1992. *Hudba pro děti*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-522-X
- SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4240-3
- BAKKER, D., J., 2006. Testament of developmental dyslexia: A review. *Pediatric Rehabilitation*, roč. 9, č. 1, s. 3-13, ISSN 1363-8491
- PATEL, A. D., aj, 2004. Musically tone-deaf individuals have difficulty discriminating intonation contours extracted from speech. *Brain and Cognition*, roč. 59, č. 3, s. 310-313. ISSN 0278-2626
- AYOTTE, J., aj, 2002. Congenital amusia: A group study of adults afflicted with a music-specific disorder. In: *Oxfordjournals.org* [online]. 1. 2. 2002 [vid. 8. 10. 2016]. Dostupné z: <http://brain.oxfordjournals.org/content/125/2/238>
- SAUVÉ, M. R., 2005. Isabelle Peretz veut trouver le gène de l'amusie. In: *Libre de penser* [online]. 16. 12. 2005 [vid 10. 10. 2016]. Dostupné z: <http://www.ledevoir.com/non-classe/95203/forum-vous-detestez-la-musique-c-est-genetique>
- HOUSER, P., 2015. Lidské jazyky závisejí na klimatu. In: *Science world* [online]. 17. 2. 2015 [vid 10. 10. 2016]. Dostupné z: <http://www.scienceworld.cz/clovek/lidske-jazyky-zaviseji-na-klimatu/>
- POLÁCHOVÁ S., 2012. *Využívání melodicko-intonační teraoie u osob s afázií* [online]. Brno: Masarykova Univerzita v Brně. [vid. 8. 10. 2016]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/322135/pedf_b/
- DEUTSCH, D., GREGORY, A., H., 1978. Deutsch's octave illusion. In: *Nature*. č. 274, s. 721. Dostupné z: <http://deutsch.ucsd.edu/psychology/pages.php? I=202>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Platný od 1. 9. 2016 [vid. 31. 12. 2016]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
- Vzdělávací oblast – Umění a kultura, 2015. In: *Metodický portál RVP* [online]. Aktualizováno 3. 12. 2015 [vid. 12. 3. 2017]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php? Id=10642>
- Třídní učitelé ve školním roce 2016/2017, 2017. In: *Základní škola Louny Prokopa Holého* [online]. [vid. 22. 4. 2017]. Dostupný z: <http://www.zslounyholeho.cz/cs/ucitelsky-sbor/>
- 12 klíčových principů metody, 2017. In: *Hejného metoda* [online]. [vid. 21. 4. 2017]. Dostupné z: <http://www.h-mat.cz/hejneho-metoda>

- Kuprog [online]. [vid. 10. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.kuprog.cz/>
- Prodys [online]. [vid. 22. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.prodys-bubenickova.cz/kurzy.htm>
- Program MDS, 2011. In: *Privátní pedagogická poradna Česká Lípa* [online]. [vid. 23. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.pedagogicka-poradna.cz/pedagogicke-programy/pedagogicky-program-mds.html>
- KHOLOVÁ, Z., 2016. *Hry a náměty pro rozvoj pozornosti a paměti*. PC Most: seminář. 28. 4. 2016
- POLECHOVÁ, P., 2015. *Metoda Hejného pro mírně pokročilé*. PC Most: seminář. 27. 4. 2015
- NAVRÁTILOVÁ, M., 2016. *Sfumato (Splývavé čtení) aneb Čtení pro všechny děti. ABC Music*: seminář. 28. 5. 2016, 18. 6. 2016
- DOLÁKOVÁ, S., 2016. *Angličtina od začátku – JAK začít?, JAK dál?* PC Most: seminář. 13. 4. 2016
- HURDOVÁ, E., 2016. *Písničky Pavla Jurkoviče se hrou na zvonkohry a pohybem*. PC Most: seminář. 18. 3. 2016
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. [vid. 2. 3. 2017]. Dostupné z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=85705&nr=27~2F2016&rpp=15#local-content>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Portál veřejné správy* [online]. [vid. 1. 3. 2017]. Dostupné z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=58471&nr=561&rpp=15#local-content>
- POLSTER, P., 2009, *Jak (úspěšně) napsat závěrečnou práci*. 1. vyd. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem: Ústá nad Labem. ISBN 978-80-7414-203-1
- GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Paido: Brno. ISBN 80-85931-79-6
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80- 7367-474-8
- POKORNÁ, V., 2007. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-350-5
- MICHNA, P. V., 2006. *Didaktika popularizace hudby*. UJEP: seminář

Seznam příloh

1 Dotazník.....	99
2 Interview.....	103
3 Odpovědi.....	104
Odpovědi 1.....	104
Odpovědi 2.....	105
Odpovědi 3.....	106
Odpovědi 4.....	107
Odpovědi 5.....	108
Odpovědi 6.....	108
Odpovědi 7.....	109
Odpovědi 8.....	109
Odpovědi 9.....	111

Přílohy

1 Dotazník

Dobrý den,

prosím Vás o věnování několika minut Vašeho času k vyplnění následujícího dotazníku. Tento dotazník je zaměřen na problematiku hudební výchovy na základní škole a zpracovaná data použiji pro praktickou část mé diplomové práce.

Předejte mi je, prosím, osobně, nebo do mé schránky ve sborovně do 15.2.2017. Předem děkuji za Vaši ochotu.

Petra Vojtěchová

1. Na které pracovní pozici pracujete?

- (a) Učitel/ka na 1. stupni
- (b) Učitel/ka na 2. stupni

2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- (a) střední s maturitou
- (b) vyšší odborné
- (c) vysokoškolské (Bc.)
- (d) vysokoškolské (Mgr.)

3. Kolik let praxe máte na této pracovní pozici?

- (a) 0 – 5 let
- (b) 6 – 10 let
- (c) 11 – 15 let
- (d) 16 – 20 let
- (e) 21 – 25 let
- (f) 26 let a více

4. Jste v současnosti třídním učitelem/učitelkou?

(a) ano

(b) ne

5. Kolik dětí máte ve Vaší třídě? Pokud nejste třídní učitel, popište prosím třídu, ve které učíte nejčastěji.

.....

6. Kolik dětí ve Vaší třídě pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu?

.....

7. Kolik dětí ve Vaší třídě má specifické vzdělávací potřeby?

.....

8. Jaké jsou Vaše znalosti v oblasti speciální pedagogiky?

(a) Žádné.

(b) Samostudium.

(c) Absolvent kurzu se zaměřením na děti se speciálními potřebami.

(d) Absolvent dvou a více kurzů se zaměřením na děti se speciálními potřebami.

(e) Studium v rámci studia pedagogiky na VŠ.

(f) Studium VŠ programu se zaměřením na speciální pedagogiku.

9. Jaké jsou Vaše znalosti v oblasti hudební výchovy (dále jen HV)? Možno více odpovědí.

- (a) Žádné.
- (b) Samostudium.
- (c) Absolvent 1. stupně na ZUŠ.
- (d) Absolvent 1. a 2. stupně na ZUŠ.
- (e) Konzervatorista.
- (f) Studium HV v rámci studia pedagogiky na VŠ.
- (g) Studium VŠ programu se zaměřením na hudební výchovu.

10. Vyučujete HV ve Vaší třídě?

- (a) ano
- (b) ne

11. Kolik hodin týdně vyučujete ve Vaší třídě HV? Odpovídají pouze učitelé vyučující HV.

.....

12. Podle jakého kritéria známkujete děti z HV? Možno více odpovědí.

- (a) zpěv
- (b) teorie
- (c) nástroj
- (d) jiný, doplňte.....

13. Jak vnímáte předmět HV a jeho důležitost pro děti? Odpovídají opět všichni.

.....
.....

14. Na který hudební nástroj umíte hrát velmi dobře.

.....

15. Umíte zahrát (doprovodit) píseň na následující nástroje? Možno více odpovědí.

- (a) klavír
- (b) kytara
- (c) bubínek
- (d) tamburína
- (e) zvonkohra (xylofon/metalofon)
- (f) ozvučná dřívka
- (g) triangel
- (h) činely
- (i) jiný, doplňte

16. Využíváte během výuky HV následující nástroje? Možno více odpovědí.

- (a) klavír
- (b) kytara
- (c) bubínek
- (d) tamburína
- (e) zvonkohra (xylofon/metalofon)
- (f) dřívka
- (g) triangel
- (h) činely
- (i) jiný, doplňte

17. Je podle Vás HV využitelná i v jiných předmětech?

- (a) ano, jak.....
- (b) ne

Děkuji Vám za Váš čas a za Vaše odpovědi.

2 Interview

1. Který předmět je Vám zájmově nejbližší?
2. Jakým způsobem hodnotíte žáky v hodinách HV?
3. Uveďte, jakým způsobem pracujete v HV s žáky se SPU či se SVP, a jaké jsou jejich výsledky oproti spolužákům.
4. Kterou dovednost rozvíjenou v hodinách HV považujete za nejdůležitější a proč?
5. Využíváte znalosti a dovednosti žáků nabyté v hodinách HV ve výuce dalších předmětů?
6. Jakým způsobem využíváte ve výuce dalších předmětů znalosti, které si žáci osvojí v hodinách HV? Uveďte prosím příklady ke konkrétním předmětům.
7. Lze, podle Vašeho názoru, hodnotit všechny žáky v předmětu HV podle stejných měřítek, a proč?
8. Jaké znalosti z hudební teorie očekáváte u žáků v: 1. třídě, 2. třídě, 3. třídě, 4. třídě, 5. třídě?
9. Jakou roli má, podle Vás, HV v systému vzdělávání na základní škole?

3 Odpovědi

Odpovědi 1

Položka: Jak vnímáte předmět HV a jeho důležitost pro děti?

- Důležitý – naladit, vhodně motivovat děti pro oblast hudby, poskytnout hravou formou základní dovednosti a znalosti.
- Důležitý.
- Je důležitý pro osobnostní rozvoj, uvolnění se, stmelení kolektivu.
- Základní znalosti hudebních žánrů patří k všeobecné inteligenci.
- Pro nás je to poslední hodina v týdnu. Vždy se na ni těšíme. Děti se vždy uvolní. Zpívají a tančí rády. Důležitost – správné dýchání, výslovnost, spojení zpěvu s pohybem, hra na tělo, nauka na nástroj – doprovody. Uvolnění, projev emocí. Poslech a výběr hudby, kterou dítě rádo poslouchá (zájem o to, kdy žáci hudbu poslouchají, při jaké příležitosti – relax, sport). Pro mě je zařazení HV určitě správné. 1h/týden myslím stačí.
- Ne příliš důležitý.
- Méně důležitý.
- Odpočinek, radost z HV.
- Důležitý.
- HV je dle mého názoru velmi důležitý předmět pro všeobecný a hlavně emocionální rozvoj dítěte.
- Kulturní.
- Nutnost všestranného vzdělávání dítěte.
- Velmi důležitý.
- Důležitý – uvolnění, estetické cítění, cit pro rytmus a koordinaci, hudební aktivity přispívají k tmelení kolektivu, HV často odsouván jako předmět okrajový.
- Omlouvám se, ale nemám vyhraněný názor.
- Všestranně je rozvíjí, tak je důležitá.
- HV vnímám jako důležitý předmět, neboť během hodin mohou žáci rozvíjet své dovednosti a vnímavost.
- Oddychový předmět, podpora dobré nálady.

- Nedůležitý.
- Je to odpočinkový předmět sloužící ke zklidnění mysli, i tak by měli žáci získat povědomí o stupnicích, rytmu.
- Důležité – vnímání hudby může děti dovést k pohybu, kterého mají v současnosti málo, vnímání hudby posiluje estetiku a kulturu osobnosti, chování, znalost hudební historie posiluje vlastenectví.
- Vnímání krásy, zklidnění, radost ze zpívání.
- Důležitý pro citění i osobnostní rozvoj dítěte.
- Relax – nic víc, odpočinek od psaní, čtení, počítání (kdo chce trávit čas hudbou, chodí do ZUŠ), kulturní rozhled současné hudby.
- Důležitý, opomíjený, jako všechny výchovné předměty.
- Předmět, který má ve výuce své důležité místo. Přispívá k všeobecnému vzdělávání – rozhledu.
- Důležitá, hudební vnímání, citová výchova, estetická výchova.
- Měl by dát dětem všeobecný rozhled a vztah k hudbě a zpěvu. Pro hlubší znalosti slouží ZUŠ.
- 3x nevyplnil/a

Odpovědi 2

Položka: Je podle Vás HV využitelná i v jiných předmětech?

- VV, ČJ, D, OV – historie, vývoj, kultura, inspirace, meditace, M – počítání dob, FY – frekvence, Biologie – slyšitelnost.
- Neustále – terapie (odpočinek) hudbou.
- V literatuře, v cizích jazycích – melodie řeči.
- VV – vyjádření pocitu ze skladby, melodie – linie (pastelky, tempery...), TV – nácvik tance (v současnosti propojení HV/TV – nácvik na akademii – využití youtube).
- V jazycích jsou písničky důležité pro lepší osvojení slovní zásoby a výslovnosti.
- VL – součást historie, v jiných předmětech uvolnění v průběhu hodiny ap., TV – tanec.
- ČJ – texty, TV – tanec.
- ČJ, VL.
- TV a relaxační chvílky, jednotlivé předměty podle obsahu písně, například Měla babka – matematika, Když jsem já sloužil – prvouka, aj.
- V jazycích.
- Rytmizace slov.

- Zpěv písně na nějaké probírané téma, navození atmosféry například při VV.
- V literatuře – zhudebněné básně významných autorů, „zhudebněné“ prózy přetvořené formou muzikálu.
- Historie vánočních koled.
- Nejvíce v TV, jinak záleží na tvořivosti učitele (ve všech předmětech).
- Jazyky – zpestření výuky.
- Písně na vyjmenovaná slova – ČJ, v AJ, písně o panovnících – VL.
- Když nevím kudy kam, začnu s dětmi zpívat.
- Pro zpestření, pro všeobecný rozhled – ČJ, D.
- Motivace, relaxace.
- Mezipředmětové vztahy, relaxační chvílky, podpora pozitivního naladění žáků.
- Intonace, melodie jazyka, písně v cizím jazyce.
- FY – kapitola o zvuku a šíření zvuku.
- Mezipředmětové vztahy, doplněk výuky.
- Zpěvem.
- TV, VV.
- Mezipředmětové vztahy ČJ, VL.
- Mezipředmětové vazby (ČJ, Vlastivěda).

Odpovědi 3

Položka: Využíváte znalosti a dovednosti žáků nabyté v hodinách HV ve výuce dalších předmětů? (viz příloha 2, položka č. 5)

Položka: Jakým způsobem využíváte ve výuce dalších předmětů znalosti, které si žáci osvojí v hodinách HV? Uveďte prosím příklady ke konkrétním předmětům. (viz příloha 2, položka č. 6)

- Určitě. Například výuka dějin hudby souvisí s Vlastivědou a naopak dělení not se dobře objasňuje pomocí matematiky. V hodinách PV a VV je pro děti uvolňující si při práci zazpívat. Při TV je dobré zařadit i pohyb podle hudby.
- Ano, při výuce anglického jazyka. Zpěv písní v anglickém jazyce, anglické písně – propojení s realitou, individuální i kolektivní vystoupení před ostatními.
- Ano, zpíváme (posloucháme hudbu) s žáky kdykoliv se nám to ve výuce hodí. Především o výtvarnou výchovu a pracovní činnosti, kdy hudba dotváří tu správnou kreativní atmosféru. Dále zpíváme kdykoliv jsou žáci unavení. Zpíváme tématicky k učivu (např. písně na vyjmenovaná slova o ČJ). Pokud jsou žáci unaveni, zazpíváme si v jakémkoliv předmětu (odreagování).

- ČJ: Například rychle si zapamatovat vyjmenovaná slova (píseň na ně), správně dýchají, využívají znalostí při poznávání lidových tradic a seznamují se s tradicemi různých etnických skupin.

AJ: Motivace jakoukoli anglickou písní k učení se překladu (nejlépe moderní písní, kterou znají z rádia).

TV: Jakýkoliv aerobní pohyb na hudbu (tanec, zumba), děti se snaží o správné držení těla.

VL: Zpěv české hymny (důstojně).

PŘ: Jakékoliv písně o zvířatech (4 koně ve dvoře), o rostlinách (Šel zahradník do zahrady).

VV: Výtvarné ztvárnění hudby (veselá hudba/smutná/vážná/rap).

- Využívám a to velmi často. Při českém jazyce využívám rytmus, intonaci, práci s hlasem, práci s textem, různé hry – pantomima, hra na hudební nástroje. Ve výtvarné výchově a pracovních činnostech využívám písničky (malba, kresba a jiné ztvárnění děje, hudební nástroje z modelíny). V prvouka vyjadřujeme roční období, živočichovy a rostliny, člověka, osobní vztahy. Zde slouží písničky jako motivace. Spojení melodie zpěv s oslavami a se svátky. V matematice máme slovní úlohy s hudební tematikou a během tělesné výchovy využíváme tempo, rytmus, doby, takty, cvičení s poslechem skladeb, využití hudebních nástrojů, tanečky.

Odpovědi 4

Položka: Jakou roli má, podle Vás, HV v systému vzdělávání na základní škole?

- Pomoci dětem vnímat hudbu jako přirozený projev, který člověka provází o samého počátku. Naučit základní orientaci v notovém zápisu.
- Uvolnění napětí z ostatních předmětů, využití pro práci v kolektivu, rytmická cvičení, ztráta ostychu, národní tradice a bohatství. Bere se ale většinou jako okrajový předmět, těžko se shánějí aprobovaní učitelé na 2. stupeň, vyučují i učitelé, kteří nemají k předmětu osobní vztah i na 1. stupni.
- Pro někoho je to naprosto zbytečný předmět. Pro někoho je to stejně důležitý předmět jako ČJ, M, AJ. Pro mě (budu se opakovat) je to předmět, kde prostřednictvím hudby učíme žáky individuálně vnímat umění a učíme žáky prostřednictvím hudby relaxovat.
- Myslím, že HV žáky pohybově rozvíjí, utužuje kolektiv a přispívá k rozvoji zájmu i v mimoškolních zařízeních.

- Jeho roli vnímám nejvíce v odpočinku a relaxaci žáků.
- Podle mého názoru HV hraje důležitou roli. O tom by se dalo polemizovat velmi dlouho. Hudba a zpěv patří k životu, dělá lidi lepšími. Ve škole dává dětem větší a hlubší rozhled, také je může nasměrovat k dalšímu hudebnímu vzdělání a na další školy s tímto zaměřením.

Odpovědi 5

Položka: Kterou dovednost rozvíjenou v hodinách HV považujete za nejdůležitější a proč?

- Smysl pro rytmus, který se velice dobře pěstuje pomocí jednoduchých hudebních nástrojů. Děti jsou tak sami aktivní a vnímají hudbu jako zábavu. Lze tak dobře zapojit i děti, které se zpívat stydí.
- Smysl pro rytmus a melodii - využití při výuce cizího jazyka.
- Poslechnout si oblíbenou hudbu jako zdroj uvolnění a dokázat si zazpívat pro radost (nestresovat se tím, zda zpívám čistě/falešně). Jedná se mi tedy o prožitek, aby hudbu žáci vnímali jako možnost relaxace, oddechu od všedních nutností. Brát hudbu i jako lék např. při špatné náladě.
- Preferuji hudebně – pohybovou činnost, při které dochází ke správnému držení těla, chůze. V současné době mají děti časté zdravotní problémy, mají málo pohybu, a proto se na tuto činnost v hodinách zaměřuji. Také si myslím, že postupně dochází ke zkvalitnění vztahů v kolektivu.
- Paměť, protože se děti učí velké množství textu nazpaměť.
- Kladný vztah k HV, zpívat rád a s chutí, pro radost si zazpívat oblíbené písničky, zvládnout melodii a rytmus.

Odpovědi 6

Položka: Uved'te, jakým způsobem pracujete v HV s žáky se SPU či se SVP, a jaké jsou jejich výsledky oproti spolužákům.

- Co se zpěvu týká, snažím se o nenásilné zapojování, které přináší radost z hudby a potěšení ze zpěvu.
- HV beru jako relaxaci od studijních předmětů jako je ČJ, M, VL, PŘ..., takže učíme se hlasové hygieně, zpíváme, hrajeme na doprovodné hudební nástroje, povídáme si o současných hudebních interpretech, zkoušíme poslouchat vážnou hudbu a další hudební žánry, které nejsou žákům představovány tak často v televizi, na internetu

a v rádiu. V těchto hodinách nemají žáci se SPU, SVP problémy, je to pro ně často relaxace.

- S žáky se zaměřujeme na správné dýchání, neustále opakujeme a snažíme se o pestré hodiny.
- Žáci se SVP nemají v tomto předmětu problémy, zapojují se spolu s ostatními.
- Výsledky se výrazně neliší od ostatních spolužáků, tyto žáky více chválím a povzbuzuji, také hodně motivuji.

Odpovědi 7

Položka: Jakým způsobem hodnotíte žáky v hodinách HV?

- Částečně dle teoretických znalostí v daném ročníku a pak podle aktivity a projevu – zpěvu.
- Dá se říci, že výchovy nehodnotím. Jde mi o to, aby v těchto hodinách žáci rozvíjeli svůj individuální rozhled v umění. Občas je vyzkouším ze zpěvu písně, kterou si sami vyberou (vyberou si i, zda ji zazpívají sólo/ve dvojici/ve skupině, aby jim HV nepřinášela zbytečný stres), ze základní znalosti hudební nauky (noty – jméno, zápis, délka, pomlky, tyto známky pro mě však nemají významnou roli), z doprovodu na hudební doprovodné nástroje, z prezentace oblíbeného hudebníka. Domnívám se, že hodnotících předmětů mají žáci dost, zde mi jde o prožitek a možnost výběru (např. písně, doprovodného hudebního nástroje).
- V hodinách HV hodnotím žáky individuálně, dle jejich možností a schopností, oceňuji zájem jednotlivce.
- Žáky hodnotím na závěr každé hodiny pochválením za práci, nadávám jiné známky než jedničky.
- Velmi často hodnotím slovně, ráda chválím, každého žáka hodnotím individuálně, hodnotím i známkou, žáci hodnotí i sami sebe i ostatní spolužáky.

Odpovědi 8

Položka: Jaké znalosti z hudební teorie očekáváte u žáků v: 1. třídě, 2. třídě, 3. třídě, 4. třídě, 5. třídě?

- 1. třída: rozlišovat různé hudební znaky – nota, osnova, jednoduché hudební nástroje – ozvučná dřívka atp. 2. třída: prohlubování znalostí 1. třídy, další nástroje – triangl, činely, tamburína, zvonkohra, flétna. 3. třída: délka not, klíče, stupnice řada tonů, pomlka, zápis do notové osnovy. Hudební skladatelé – Dvořák, Smetana a seznámení

s operou. 4. třída: prohlubování učiva, stupnice C-dur, čeští skladatelé a jejich díla, poslech. 5. třída: italské názvosloví – tempové a dynamické označení, poznávání hudebních děl podle poslechu.

- Neočekávám vůbec nic, jak jsem řekla, nepovažuji znalosti hudební teorie za důležité pro žáky, kteří na žádný hudební nástroj nehrají. Ano, občas se to učíme, ale nepovažuji to za zásadní obsah tohoto předmětu. Žáci na prvním stupni jsou zahlceni učivem v jiných předmětech, a proto se domnívám, že by výchovy měly být pro relaxaci, nikoliv pro učení se teorií, které nikdy nevyužijí, pokud nebudou hrát na nějaký hudební nástroj. Žáci si potřebují odpočinout, odreagovat se hudbou (muzikoterapie). Základní vzdělávání by mělo žáky naučit i jak si odpočinout od každodenních povinností, aby časem dokázali předcházet syndromu jakéhokoli vyhoření (např. pracovního, osobního). Člověk, který neumí odpočívat, neumí si udržovat osobní hygienu, v dnešní uspěchané době jen těžko obstojí.
- Učím na prvním stupni 1. - 3. třídu. V prvních ročnících se děti snažím naladit k zájmu o HV. Děti se pokouší melodizovat říkadla, poznávají hudební nástroje, vytleskávají rytmus, učí se společně žít v kolektivu. V následujících ročnících se seznamují s lidovými tradicemi různých etnických skupin, seznamují se s díly hudebních skladatelů.
- Od žáků očekávám znalost a přednes písní přiměřeně věku žáka.
- 1.třída: hudební teorie, melodizace říkadel, vytleská rytmus, rozlišuje krátké a dlouhé tóny, porovnává tóny, rozpozná různé hudební styly, pohybem vyjadřuje metrum, tempo, vytváří pomocí orffových nástrojů doprovod k písním, vysvětlí význam not, notová osnova, melodie stoupavá a klesavá, poslech a hudební nástroje. 2.třída: noty a pomlky, reagovat na notový zápis, takty, repeticce, těžká a lehká doba, tónová řada, trojzvuk, nástrojový doprovod k písním, dvojhlas, kánon, hudební otázka a odpověď, naslouchání hudbě, houslový klíč. 3.třída: zpívat píseň podle not, notový zápis, noty zapisovat, znaménka v notovém zápisu (zesilovat, zeslabovat, slabě, silně, střední silou), mollová řada, dur, taktování, dvojhlas, pomlky, noty, synkopa, tvořivé hudební hry, doplňování melodie, předehra, mezihra, noty spojené obloučkem.
4.+ 5.třída: omlouvám se, tyto třídy jsem již neučila snad přes 20 let, stále točím 1.-3.ročník.

Odpovědi 9

Položka: Lze, podle Vašeho názoru, hodnotit všechny žáky v předmětu HV podle stejných měřítek, a proč? (viz příloha 2, položka č. 7)

- Na teorii se děti připravit mohou, ale praktická stránka souvisí s talentem a citem pro hudbu. Tady je potřeba přistupovat velmi citlivě a samozřejmě individuálně dle možností dítěte. A samozřejmě oceňovat snahu.
- Nelze, někdo má větší talent a schopnosti, další zase větší snahu, někdo má přípravu ze ZUŠ, někdo má zdravotní problém.
- V žádném případě nelze. Zpívat intonačně čistě považuji za individuální talentovou záležitost. Ano, teorii hudební nauky si každý žák může naučit, ale k čemu je to žákovi, který na žádný hudební nástroj nehraje?
- Žáky hodnotím individuálně, protože přicházejí do školy s různými znalostmi a talentem. Oceňuji především snahu a zájem.
- Žáky hodnotím za snahu a aktivitu v hodině.
- Nelze, důležitý je individuální přístup. Každé dítě je jiná osobnost s odlišným nadáním, ale každé by mělo v HV zvládnout osvojit si základní učivo, nadané děti rozvíjet rozšiřujícím učivem a v jejich hudebním nadání je podporovat.