

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Lucie Krejsová

Hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením“ vypracovala samostatně, pod odborným vedením PhDr. Kateřiny Kroupové, PhD. Dále prohlašuji, že všechny užití zdroje jsou zahrnuty v seznamu použité literatury.

V Olomouci

.....

Lucie Krejsová

Poděkování

Mé upřímné poděkování patří zejména vedoucí práce PhDr. Kateřině Kroupové, PhD. Za poskytnutí mnoha užitečných informací a rad, za její ochotný přístup a velkou podporu, jež tvorbu této práce doprovázela. Děkuji také mateřské škole za umožnění realizace praktické části práce.

Obsah

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 HUDEBNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	7
1.1 UKOTVENÍ HUDEBNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU.....	7
1.1.1 Dítě a jeho tělo.....	7
1.1.2 Dítě a jeho psychika	8
1.1.3 Dítě a ten druhý	9
1.1.4 Dítě a společnost.....	9
1.1.5 Dítě a svět.....	10
1.2 HUDEBNÍ VÝVOJ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	11
1.3 HUDEBNÍ ČINNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
1.3.1 Zpěv.....	13
1.3.2 Pohyb a hra na tělo	14
1.3.3 Rozvoj rytmického citění	15
1.3.4 Hra na nástroje.....	15
2 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ.....	17
2.1 KLASIFIKACE ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ	17
2.1.1 Klasifikace dle lékařské literatury	17
2.1.2 Speciálněpedagogická klasifikace	19
2.2 PŘÍČINY VZNIKU	23
2.3 DÍTĚ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	26
2.4 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	30
2.5 SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A JEHO ROZVOJ	33
3 HUDEBNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	35
3.1 ÚVOD.....	35

3.2	OBECNÁ SPECIFIKA HUDEBNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	37
3.3	SPECIFIKA HUDEBNÍCH ČINNOSTÍ	39
3.3.1	Zpěv	39
3.3.2	Pohyb a rytmus	39
3.3.3	Hra na nástroj	40
	PRAKTICKÁ ČÁST	42
4	UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY	42
4.1	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	42
4.2	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	43
4.3	CÍL PRÁCE A JEJÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	43
4.4	METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT	43
5	REALIZACE VÝZKUMU	45
6	ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	51
7	DISKUZE	54
8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	56
	ZÁVĚR.....	57
	SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ	58
	SEZNAM PŘÍLOH	62
	SEZNAM ZKRATEK	68
	ANOTACE	69

ÚVOD

Zrak patří mezi smysly, jež se významně podílí na zprostředkování informací z okolního prostředí. Významně ovlivňuje prostorovou orientaci, samostatný pohyb, oblast jemné i hrubé motoriky, ale také samotnou oblast vzdělávání a mnoho dalších. V případě, že je zrakové vnímání narušeno, a toto narušení významně ovlivňuje kvalitu lidského života, hovoříme o zrakovém postižení.

Hlavní motivací pro zvolení tématu bakalářské práce je osobní zájem o oblast hudby a zejména také častá práce s dětmi předškolního věku v rámci mateřské školy. Na základě těchto faktorů bude naše hlavní úsilí směřovat k osobnímu porovnání rozdílů mezi hudebním vzděláváním dětí intaktních a dětí se zrakovým postižením.

V této práci se zaměříme na hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením, jelikož právě i hudební činnosti mohou mít velký vliv na jednotlivé oblasti života dítěte se zrakovým postižením, jež jsou nezbytné pro jeho život a ovlivňují i život budoucí.

Práce je rozdělena do dvou částí, a to do části teoretické a praktické. V teoretické části nahlédneme do oblasti hudebního vzdělávání u dětí předškolního věku. Zmíníme, jaké je jeho teoretické ukotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, či jak se dítě předškolního věku rozvíjí po hudební stránce a jaké hudební činnosti se v předškolním vzdělávání nejčastěji využívají. Jakožto další oblast teoretické části popíšeme zrakové postižení, jaká jsou specifika dítěte právě se zrakovým postižením a jakými způsoby je možné rozvíjet jeho stěžejní sluchové vnímání. V poslední části poté popíšeme samotné hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením a jeho specifika.

Cílem praktické části bakalářské práce je odhalení specifik hudebního vzdělávání dětí předškolního věku se zrakovým postižením a cílem dílčím poté navržení materiálu pro hudební činnosti a jeho následné ověření. Cíl a jeho naplnění se dále řídí výzkumnými otázkami, ve kterých se zaměříme na samotná specifika hudebního vzdělávání dětí se zrakovým postižením, do jaké míry zrakové postižení ovlivňuje oblasti klíčové pro hudební činnosti či jaký přístup zaujímají pedagogové v konkrétní oční třídě mateřské školy.

V rámci praktické části budeme postupovat využitím metod zúčastněného pozorování, rozhovoru a přímé práce na základě navržených činností. Postup bude následně interpretován pomocí metodického materiálu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 HUDEBNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

V této kapitole a dalších podkapitolách se blíže zaměříme na hudební vzdělávání, které je nabízeno dětem v předškolním věku. Důraz bude kladen na ukotvení hudebního vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, a to v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí, které tento program zahrnuje. Dále blíže přiblížíme jednotlivé hudební aktivity, které jsou součástí předškolního vzdělávání a jejich bližší specifikaci, které budou, spolu s rámcovým vzdělávacím programem, východiskem pro praktickou část této práce.

1.1 UKOTVENÍ HUDEBNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) zmiňuje a blíže specifikuje jednotlivé vzdělávací oblasti, jejichž obsah je zpracován tak, aby byla nabídnuta srozumitelnost pro pedagogy a aby bylo možné dále s tímto obsahem pracovat. V rámci RVP PV se setkáváme s pěti vzdělávacími oblastmi, kterými jsou: „1. *Dítě a jeho tělo*; 2. *Dítě a jeho psychika*; 3. *Dítě a ten druhý*; 4. *Dítě a společnost*; 5. *Dítě a svět*“. (RVP PV, 2021, s. 14) Jednotlivé vzdělávací oblasti obsahují dále dílčí cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy. RVP PV tyto kategorie charakterizuje takto: „*Dílčí cíle vyjadřují, co by měl učitel v průběhu předškolního vzdělávání sledovat, co by měl u dítěte podporovat.*“ (RVP PV, 2021, s. 14) „*Vzdělávací nabídka jako prostředek vzdělávání představuje ve svém celku soubor (souhrn) praktických i intelektových činností, popř. příležitostí, vhodných k naplňování cílů a k dosahování výstupů.*“ (RVP PV, 2021, s. 14) „*Očekávané výstupy jsou dílčí výstupy vzdělávání, které je možno obecně považovat v této úrovni vzdělávání za dosažitelné. Jsou formulovány tak, aby měly charakter způsobilosti (kompetencí).*“ (RVP PV, 2021, s. 14)

1.1.1 Dítě a jeho tělo

Dítě a jeho tělo. Záměrem úsilí pedagoga v této oblasti je dle RVP PV: „*stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je ke zdravým životním návykům a postojům.*“ (RVP PV, 2021, s. 15) Hudební vzdělávání a aktivity s ním spojené, je

možno spatřit již v dílčích vzdělávacích cílech. Kdy je hudební vzdělávání spojeno s rozvojem a užíváním všech smyslů a rozvojem dýchání. Vzdělávací nabídka poté zahrnuje činnosti, které jsou zaměřené na stránku zdraví, kde se opět objevuje správné dýchání. Dále zde spatřujeme činnosti, které jsou zaměřeny na manipulaci s předměty, pomůckami či nástroji, což pro účely této práce může sloužit k práci s Orffovým instrumentárem. Ve vzdělávací nabídce jsou také zmíněny samotné „*hudební a hudebně pohybové hry a činnosti*“. (RVP PV, 2021, s. 15) V očekávaných výstupech je poté hudební vzdělávání zahrnuto například v následujících výstupech: „*sladit pohyb s rytmem a hudbou, ovládat dechové svalstvo; sladit pohyb se zpěvem; vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (sluchově rozlišovat zvuky a tóny)*“ (RVP PV, 2021, s. 16)

1.1.2 Dítě a jeho psychika

Dítě a jeho psychika, je vzdělávací oblastí, která zahrnuje další podoblasti a kdy je záměrem úsilí pedagoga následující: „*podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebnahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.*“ (RVP PV, 2021, s. 17)

Jazyk a řeč. V této podoblasti se setkáváme v rámci dílčích cílů s: „*osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházení čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické)*“ (RVP PV, 2021, s. 17) Ve vzdělávací nabídce v této podoblasti jsou zmíněny: „*artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti*“ (RVP PV, 2021, s. 17), kdy právě některé z mnohé činností jsou častou součástí hudebního vzdělávání u dětí předškolního věku. Dále je zde zmíněn samotný zpěv. Očekávané výstupy související s hudebním vzděláváním zde zahrnují správnou výslovnost a ovládání dechu, soustředěný poslech hudby. (RVP, 2021)

Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace. Jedná se o podoblast, která v rámci dílčích vzdělávacích cílů zmiňuje smyslové vnímání a jeho rozvoj, zpřesňování a kultivaci, dále se zde setkáváme s rozvojem pozornosti a paměti. Vzdělávací nabídka v rámci hudebního vzdělávání může obsahovat například: „*hry nejrůznějšího zaměření podporující tvořivost, představivost a fantazii (kognitivní, imaginativní, výtvarné,*

konstruktivní, hudební, taneční a či dramatické aktivity)“ (RVP PV, 2021, s. 19). Jako očekávané výstupy související s hudebním vzděláváním, lze vnímat například schopnost záměrného soustředění na činnost a udržení pozornosti či postupové učení se dle jednotlivých instrukcí. Dále zde můžeme zařadit schopnost zapamatování si krátkých textů (v našem případě písně). (RVP PV, 2021)

Sebepojetí, city, vůle. Jedná se o poslední podoblast. Zde můžeme ukotvení hudebního vzdělávání spatřovat ve vzdělávací nabídce, kdy jsou dětem nabízeny „*estetické a tvůrčí aktivity*“ (RVP PV, 2021, s. 19), ve kterých jsou samotné hudební aktivity zmiňovány. V rámci očekávaných výstupů v této podoblasti, lze zmínit v souvislosti s hudebním vzděláváním, „*prožívat radost ze zvládnutého a poznáního*“ či „*zachycovat a vyjadřovat své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby, hudebně pohybovou či dramatickou improvizací apod.)*“ (RVP PV, 2021, s. 19).

1.1.3 Dítě a ten druhý

Záměrem úsilí pedagoga v této vzdělávací oblasti je „*podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.*“ (RVP PV, 2021, s. 23) V rámci této oblasti je hudební vzdělávání dětí a aktivity, které s ním souvisí, zastoupeno jen v málo bodech. V rámci dílčích vzdělávacích cílů můžeme spařovat spojitost s rozvojem dovedností v oblasti komunikace a interakce, a to verbální i neverbální. Ve vzdělávací nabídce se poté objevuje nabídka her hudebních či hudebně pohybových. (RVP PV, 2021)

1.1.4 Dítě a společnost

Jedná se o vzdělávací oblast, ve které je záměrem úsilí pedagoga dle RVP PV „*uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.*“ (RVP PV, 2021, s. 25) Také v této vzdělávací oblasti můžeme spatřovat význam a ukotvení hudebního vzdělávání a aktivit s ním spojených. V rámci dílčích vzdělávacích cílů zde nacházíme například rozvíjení estetického vkusu nebo je zde zdůrazněno podporování seznámení dětí se světem kultury a umění. Ve vzdělávací nabídce, která je v této vzdělávací oblasti také obsažena, je zmínka o hudebním vzdělávání a jeho dalších aktivitách

zmíněna hned v několika bodech. Je zde zmíněna například nabídka tvůrčích hudebních a hudebně pohybových činností, které by měly dále podpořit, již zmíněné, vnímání estetiky či tvořivost dítěte. V předškolním věku by dále mělo být nabízeno hudební umění i mimo mateřskou školu. Poslední vzdělávací nabídkou jsou poté aktivity, ve kterých se dítě více setkává se světem umění a kultury, kam dle RVP PV spadají také hudební činnosti. V rámci očekávaných výstupů je zde zmíněno následující: „*vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností, zvládat základní hudební dovednosti vokální i instrumentální (zaspívat píseň, zacházet s jednoduchými hudebními nástroji, sledovat a rozlišovat rytmus)*“ (RVP PV, 2021, s. 26)

1.1.5 Dítě a svět

Poslední vzdělávací oblastí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je oblast Dítě a svět. Pedagog by měl v rámci této oblasti mít jako záměr svého úsilí „*založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.*“ (RVP PV, 2021, s. 27) V této vzdělávací oblasti není hudební vzdělávání či některá jeho oblast ukotvena.

1.2 HUDEBNÍ VÝVOJ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Hudební vývoj lze chápat jako „proces utváření poměrně stálých a nevratných změn v psychických strukturách a funkcích jedince, který je závislý na jeho osobní vybavenosti, komunikaci s hudebním prostředím, na intenzitě a kvalitě hudebně výchovných podnětů“ (Váňová, Sedlák, 2013, s. 355) Vývoj tedy postupuje od procesů hudby, které jsou jednodušší k procesům hlubším. Dochází tak ke zpracování hudby, hudebnímu vnímání, prožívání hudby, které je z hlediska kvality na stále vyšší úrovni a je plnější. V rámci hudebního vývoje se také setkáváme s určitými rysy, jež jsou pro, již zmíněný, vývoj typické. Jedná se například o vrozené předpoklady dítěte projevovat své schopnosti v oblasti hudby a dále je rozvíjet. Vývoj hudby je také vnímán jako neodlučitelná součást vývoje psychiky jedince, kdy je závislý na úrovni zrání struktur nervové soustavy. Velký vliv má poté osobnost jedince a jeho motivace, potřeby, zájmy, cíle a také dispozice nejen v hudební oblasti. V rámci rozvoje hudby je třeba také zmínit hudební výchovu, která je uskutečňována v rodině či mimoškolním a školním prostředí a má na hudební vývoj a utváření hudby u jedince velký vliv. (Váňová, Sedlák, 2013)

Hudební vývoj je dále členěn na čtyři etapy, které jsou dle Váňové a Sedláka (2013, s. 358) následující: „*předškolní věk (od narození do 6 let). Toto první šestiletí života, ukončené vstupem dítěte do základní školy, můžeme dále dělit na: období nemluvněte a batolete (od narození do dovršení 3. roku); období návštěvy mateřské školy (od 4 do 6 let); mladší školní věk, prepubescence (od 6 do 11let); střední školní věk, pubescence (od 12 do 15 roků); starší školní věk, postpubescence, dospělost (od 15 do 20 až 22 roků).*“ (Váňová, Sedlák, 2013, s. 358) Tyto etapy však slouží jako orientace, kdy je třeba brát vždy v potaz individuální zvláštnosti každého jedince. (Váňová, Sedlák, 2013)

Pro potřeby této práce uvádíme specifika hudebního vývoje pro období „návštěva mateřské školy“, jelikož je právě toto období hlavní náplní práce. Dle Liškové (2006) mají hudební činnosti a výchova v předškolním nezpochybnitelný „*vliv na celkový rozvoj osobnosti*“ (Lišková, 2006, s. 7) Autorka dále uvádí, že se nejedná pouze o rozvoj v oblasti hudby, ale také dalších oblastí. Hudební činnosti rozvíjí a ovlivňují osobnost jedince z v oblastech komunikace, myšlení, paměti nebo také tvořivosti. V sociální oblasti hovoříme o prohloubení tolerance, spolupráce, ale také úctě a respektu. Z pohledu individuálního poté o vliv na důvěru dítěte k sobě samému, prosazení své osoby. Dítěti hudební činnosti dále pomáhají vyjádřit pocity a působí často relaxačně. Zejména z výše uvedených faktů je znatelný vliv hudebních činností nejen na stránku fyzickou, ale také psychickou. (Lišková, 2006). Dle Váňové a Sedláka (2013) je toto období charakteristické rozvojem sluchu, hlasu a jejich orgánů. V tomto období nabývají

na síle svaly hlasivek. Dále je typická tvorba tónů, která se stává automatickou a tím dochází také k většímu upevňování dovedností pěveckých. Děti jsou v tomto věku také více schopné soustředěného poslechu a vnímání základních emocí v hudbě. Díky vývoji motoriky se také v tomto období rozvíjí užívání dětských nástrojů. Pro dětský hlas je poté typický slabší a lehký projev. (Váňová, Sedlák, 2013) Rozsah dětského hlasu závisí na velikosti hlasivek, která je obecně u dětí předškolního věku kratší. Z tohoto důvodu je nevhodné užívat písně v nižších polohách hlasu, a to c^1 a tóny nižší. Vhodné jsou poté polohy v rozmezí tónů d^1 až a^1 . (Lišková, 2006) Pro toto období je také typické, že se jedná o „jednu z nejdůležitějších etap hudebního vývoje, která je-li zanedbána, ovlivní negativně celkový vztah dítěte k hudbě i možnosti jeho úspěšného hudebního rozvoje v základní škole.“ (Váňová, Sedlák, 2013, s. 364)

1.3 HUDEBNÍ ČINNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Tato se kapitola blíže zaměřuje právě na základní hudební činnosti, které jsou v mnoha případech náplní hudebního vzdělávání dětí v předškolním věku. Specifické činnosti jsou v zmíněny z toho důvodu, že právě některé z nich jsou náplní praktické části této práce a pro děti předškolního věku představují velký význam pro jejich další vývoj.

1.3.1 Zpěv

Lišková (2006) hovoří v rámci zpěvu o činnosti, jež je „*přirozeným lidským projevem stejně tak jako řeč.*“ (Lišková, 2006, s. 21) Zpěv a s ním spojené činnosti jsou základem hudební výchovy dětí předškolního věku. (Lišková, 2005) Díky zpěvu dochází k rozvoji osobnosti dítěte. Jedná se nejen o psychický, ale také fyzický vývoj, který by byl v důsledku absence této činnosti negativně ovlivněn. Pěvecké činnosti mají vliv na dětskou řeč, její vývoj, kvalitu, slovní zásobu. Díky zpěvu také dochází k pozitivnímu ovlivnění dýchání. V mnoha případech zpěv napomáhá také k lepší soustředěnosti či jako prostředek ke zklidnění. Díky pěveckým činnostem dochází k rozvoji paměti, fantazie či pozornosti. (Lišková 2006)

Při nácviu písně a následném zpěvu je třeba brát v potaz fakt, že v tomto směru je pedagog pro dítě vzorem. Dítě předškolního věku se učí píseň zejména nápodobou, kdy dochází k osvojení nejen melodie a textu písně, ale také rytmu. (Synek, 2004) Při samotném výběru písně je třeba respektovat schopnosti dětí, hudební i pěvecké. Výběr by se měl dále řídit „*tónovým rozsahem písničky, její rytmickou strukturou, melodickou obtížností, hudební formou a obsahem písně.*“ (Lišková, 2006, s. 23) V rámci tónového rozsahu se jedná o ideální rozpětí dvou až tří tónů. U rytmu písně je třeba respektovat, že pro děti předškolního věku je vhodné využívat rytmus, který má stále stejnou opakující se podobu a nedochází k výrazným změnám. Ve výběru písní dle melodie je vhodné volit skladby, ve kterých je melodie sestupná. Pokud bychom hovořili o hudební formě, u dětí předškolního věku jsou ke snadnějšímu zapamatování vhodné písně, které jsou ve svém členění pravidelné a jsou rozsahově kratší. Obsah skladby by měl být uzpůsoben věku dětí, jejich rozumovým schopnostem a text skladby by měl být blízký. (Lišková, 2006) Pro děti předškolního věku je také vhodné využívat melodickou ozvěnu či melodizovat nejen slova, ale také jejich spojení či věty. (Raková, Štíplová, Tichá, 2012) Velký význam má pro nácvik zpěvu a jeho zvládnutí například jeho spojení s hrou na tělo a nástroji. (Lišková, 2006)

Při zpěvu je důležité dbát na hlasovou hygienu, která v sobě podle Jenčkové (2010, s.7) zahrnuje následující úkony: „1. *dodržování zásad pěstování pěveckých návyků*; 2. *vyvětraná, nepřetopená třída*; 3. *nezpívat v prachu a nepříznivém počasí*; 4. *nezpívat při námaze*; 5. *nezpívat příliš dlouho*; 6. *nepřepínat hlas při mluvení a zpěvu*; 7. *nezpívat v hlasové indispozici (kašel, po nemoci)*; 8. *zpěv ve vhodné hlasové poloze a rozsahu (transpozice)*; 9 *vhodný výběr písni*“.

Při nácviu zpěvu je vhodné dodržovat určitý postup. Dle Synka (2004) je vhodné postupovat od vhodné motivace, k prezentaci učitelem. Dále konverzovat o dané písni, a tak dát dětem prostor vyjádřit názor, či se zaměřit na slova, která jsou pro děti cizí. Poté je vhodné přistoupit k samotnému nácviu, kdy dochází k opakování zazpívané kratší části písně. V této fázi se postupuje od již zmíněných kratších úseků, po postupný nácvik slok. Poslední fází je poté zopakování písně a následná práce s ní. Píseň je možné opakovat i dny následující a více se zaměřit na doprovod pomocí hudebních nástrojů či pohybu. (Synek, 2004) Pro co nejlepší osvojení dané písně je důležité se k jednotlivým, již zvládnutým písním, v průběhu času vracet. (Lišková, 2006)

1.3.2 Pohyb a hra na tělo

Pohyb, je podobně jako zpěv, jedním z nevíce přirozených lidských projevů a u dětí předškolního věku také součástí každodenního chování. Pohyb je v rámci hudebního vzdělávání zastoupený v hudebně-pohybové výchově, která pracuje se základními pohybovými dovednostmi a při jednotlivých činnostech je brán zřetel zejména na radost a spontánnost pohybu. (Lišková, 2006) Pro děti také představuje nejvíce vhodný způsob kontaktu s hudbou. (Jenčková, 2008) Díky hudebně-pohybovým činnostem dochází k rozvoji rytmu, schopnosti rozlišit rozdílné tempo a dynamiku, či prohloubení estetického zážitku z hudby. Stejně jako zpěv, má i pohyb velký vliv na celkové fyzické uvolnění a rozvoj soustředění. Pohyb také ovlivňuje dech a zpěv. Díky hudebně-pohybovým činnostem je rozvíjena schopnost kultivovaného a koordinovaného pohybu, vhodné držení těla, rytmické cítění či také schopnost improvizace (tancem i pohybem). (Lišková, 2006) Zároveň hudebně-pohybové činnosti rozvíjí citlivost dětí k hudebním prostředkům a pomáhá jim například k seznámení s hudebními žánry či vyjádřit zážitek z hudby. (Jenčková, 2008) Mezi hudebně-pohybové činnosti řadíme: „1) *Držení těla, uvolňovací cviky, jednoduché pohybové prvky* 2) *Pohybové hry* 3) *Chůze, běh, poskoky* 4) *Hra na tělo* 5) *Pohyb a hudebněvyjadřovací prostředky* 6) *Pohyb a poslech* 7)

Pohybová improvizace 8) Dětské lidové taneční hry 9) Pohybové ztvárnění písní“ (Lišková, 2006, s. 47) Jak již z výše zmíněného vyplývá, činnosti hudebně-pohybové a s nimi spojená výchova, je v mnoha ohledech prolínají s tělesnou výchovou. Hudebně-pohybová výchova je neoddělitelnou součástí hudebního vzdělávání dětí předškolního věku. (Lišková, 2006)

Jenčková (2008) také zdůrazňuje metodiku hudebně-pohybových činností. V rámci metodiky zdůrazňuje například zapojení pedagoga; využívání spontánní dětské reakce; kombinace pohybů v prostoru i na místě; snahu o docílení projevu, který je estetický a je sladěný s hudbou. (Jenčková, 2008)

Hra na tělo je tedy součástí hudebně-pohybových činností a výchovy, která u dětí rozvíjí pohyby, jejich koordinaci a jemnou motoriku. Díky hře na tělo dochází také k rozvoji rytmického cítění, jež je uvedeno níže, a zároveň slouží jako přípravný stupeň ke hře na jednoduché nástroje. (Lišková, 2006) Ve hře na tělo využíváme „*tleskání, pleskání, dupání, luskání*.“ (Synek, 2004, s. 40) Děti si upevňují zprvu samostatné pohyby, kdy je prvním tleskání, poté pleskání a až následně dupot. (Lišková, 2006)

1.3.3 Rozvoj rytmického cítění

Rytmus je velmi důležitou součástí hudebního vzdělávání, ve kterém je rozvíjeno právě cítění rytmu. Obecně se rytmus rozvíjí za pomoci hry na tělo, říkadel, ale také jednoduchých nástrojů. (Lišková, 2005) Rytmus je tvořen jednotlivými délkami pomlk a not, jež jsou zaznamenány v jednotlivých taktech. (Raková, Štíplová, Tichá, 2012) Synek (2004) zdůrazňuje, že mimo již zmíněné prostředky k vyjádření rytmu, je vhodné k jeho produkci využívat také pohyb či deklamaci, která je charakteristická zdůrazněním rytmu v básni či říkadle. U rozvoje cítění rytmu je vhodné využívat činnost zvanou „*Hra na ozvěnu*“. (Synek, 2004, s. 39) Jedná se o činnost, ve které dochází k předvedení rytmu, melodie aj. pedagogem a následnému opakování dítětem, kdy je možné role vystřídat. (Synek, 2004)

1.3.4 Hra na nástroje

Jako první známku hry na nástroj lze vnímat užívání ozvučených hraček a schopnost dítěte s nimi manipulovat. Pro nejmenší děti má tento předstupeň velký význam pro jemnou motoriku, koordinaci či sluchové vnímání. (Lišková, 2006) Pro správné zacházení s nástroji je třeba dbát na důkladné seznámení s nimi. Dle Rakové, Štíplové, Tiché (2012) je důležité, aby dítě mělo

zprvu možnost poznat nástroj do detailů, poté by se dítě mělo pokusit nástroj jakkoli rozeznít a naslouchat. S nástrojem by poté dítě mělo mít možnost v rámci možností experimentovat, což znamená například zkoušet jeho hlasitost. Poté je vhodné s dětmi o nástrojích mluvit, jaké se jim s nimi poji představují aj. (Raková, Štíplová, Tichá, 2012)

V předškolním vzdělávání je v rámci hudebních činností využíván tzv. Orffův instrumentář, který obsahuje nástroje melodické i rytmické. Pro svou jednoduchost jsou mnohdy tyto nástroje nazývány také jako lehkoovladatelné nástroje. (Lišková, 2006) Mezi rytmické nástroje se řadí „*hůlky, bubínek, rourový bubínek, temple-block, tamburína, drhlo, triangel, činel, prstové činelky, zvoněk, rolničky.*“ (Lišková, 2006, s. 101) Melodické nástroje nejsou v předškolním vzdělávání využívány tak hojně, jako nástroje rytmické, řadíme mezi ně však metalofon, xylofon a zvonkohru. (Lišková, 2006)

Jak již bylo zmíněno, na základě jednoduššího užívání, jsou rytmické hudební nástroje využívány v předškolním vzdělávání častěji. Nejjednodušším je poté znázornění rytmu, metra, taktu. Výběr rytmických nástrojů je třeba vždy provádět na základě typu písničky. (Synek, 2004) Za využití rytmických hudebních nástrojů je vhodné doprovázet říkadla, kdy je znázorňován rytmus či metrum, rozvíjíme také schopnost vyjadřování těžkých dob či vnímání pomlky tím, že pomlku nástrojem vyplníme. V rámci hry na rytmické nástroje dochází také postupně ke kombinaci rytmu a metra, či kombinaci rytmu a těžké doby. (Lišková, 2006)

Pro využívání hudebních nástrojů obecně platí, že jsou využívány jen k písni, která je již dostatečně upevněná; že využívání nástrojů následuje až po nácvičení hry na tělo; nástroje mají vždy pouze funkci doprovodu; děti jsou rozděleny do skupin, kdy jedna využívá nástroje a druhá zpěv. (Lišková, 2006)

2 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ

V této kapitole bychom se rádi věnovali problematice zrakového postižení, jelikož právě míra omezení zrakového vnímání, hraje neodmyslitelnou roli při hudebním vzdělávání dětí se zrakovým postižením. V jednotlivých podkapitolách jsou zmíněny informace, které jsou úzce spojeny s problematikou zrakového postižení a jedinců, u kterých se toto postižení vyskytuje.

Za osobu se zrakovým postižením je označován ten jedinec, který má zrakové vnímání narušené i přes korekci vady, a kterému toto narušení způsobuje obtíže v situacích běžného života. (Finková, 2010)

2.1 KLASIFIKACE ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ

Nejčastějšími a nejpoužívanějšími klasifikacemi, v oblasti zrakového postižení, jsou klasifikace oftalmologická a speciálněpedagogická. Speciálněpedagogická klasifikace byla vytvořena na základě poznatků obsažených v klasifikaci oftalmologické. Kombinaci těchto dvou klasifikací využíváme při tvorbě výchovně vzdělávacího procesu a také při celkovém rozvoji jedinců se zrakovým postižením. Při práci s osobami se zrakovým postižením je však nejdůležitější znalost využitelnosti zraku v situacích běžného života a individuálních zvláštností jedince. (Finková, 2010)

2.1.1 Klasifikace dle lékařské literatury

Lékařská klasifikace vychází z výsledků oftalmologického vyšetření a jednotlivé skupiny zrakového postižení jsou tvořeny v závislosti na stavu zorného pole a zrakové ostrosti a jejím poklesu. (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Pro potřeby této práce jsou níže uvedeny klasifikace dle autorů Dotřelové, Hycla a Valešové a klasifikace dle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů a její desáté revize. V dnešní době je již aktualizovaná revize jedenáctá, avšak z důvodu, že není dostupný její český překlad, slouží pro tuto práci revize desátá.

Dotřelová (in Kraus, 1997, s. 317) vnímá jako ztrátu zraku „*pokles centrální zrakové ostrosti pod 6/18 s korekcí na lepším oku s optimální korekcí.*“ Dále poté klasifikuje zrakové postižení do dvou skupiny, a to slabozrakost a nevidomost, kdy obě tyto skupiny mají poté své další rozdělení. Slabozrakost je dle autorky lehká a těžká, a zraková ostrost na lepším oku je zde pod 6/18 až 3/60 včetně. Lehká slabozrakost se pohybuje v hodnotách vízu 6/18 až 6/60,

slabozrakost těžká poté v hodnotách 6/60 až 3/60. Nevidomost, u níž se jedná o zrakovou ostrost pod 3/60 až světlocit, je poté praktická, skutečná a plná. Nevidomost praktická je definována jako „*pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 do 1/60 včetně*“ a „*binokulární zorné pole menší než 10°, ale větší než 5° kolem centrální fixace.*“ (Dotřelová in Kraus, 1997, s. 317) Nevidomost skutečná je definována autorkou jako „*pokles centrální zrakové ostrosti pod 1/60 – světlocit*“ nebo „*binokulární zorné pole pod 5° a méně i bez porušení centrální fixace.*“ (Dotřelová in Kraus, 1997, s. 317) Poslední kategorií je poté dle autorky slepota plná, která je charakterizována jako „*světlocit s chybnou světelnou projekcí až do ztráty světlocitu (amauróza).*“ (Dotřelová in Kraus, 1997, s. 317)

Hycl a Valešová (2003) stejně jako výše zmínění autorka shledávají pokles vízu na lepším oku po 6/18 jako ztrátu zraku a při klasifikaci jsou také rozhodujícími faktory pokles zrakové ostrosti a stav zorného pole. U Hycla a Valešové se setkáváme se stejným rozdělením zrakového postižení. A to na slabozrakost a nevidomost, u kterých shledáváme i stejné hranice pro pokles vízu i stavu zorného pole, při dalším dělení. Jedná se tedy u slabozrakosti hranici vízu lepšího oka „*pod 6/18 až 3/60 včetně*“ a u nevidomosti „*pod 3/60 až po světlocit.*“ (Hycl, Valešová, 2003, s. 149)

V rámci lékařské literatury se setkáváme také s členěním na základě narušení určité části analyzátoru zraku. Toto členění využívá například Světová zdravotnická organizace, ve své publikaci Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů a její desáté revizi (MKN-10). (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) V rámci MKN-10 (2020, s. 291) se setkáváme s následujícími klasifikací:

„H00-H06 Nemoci očního víčka, slzného ústrojí a očnice

H10-H13 Onemocnění spojivky

H15-H22 Nemoci skléry, rohovky, duhovky a řasnatého tělesa

H25-H28 Onemocnění čočky

H30-H36 Onemocnění cévnatky (chorioidey) a sítnice (retiny)

H40-H42 Glaukom

H43-H45 Nemoci sklivce a očního bulbu

H46-H48 Nemoci zrakového nervu a zrakových drah

H49-H52 Poruchy očních svalů, binokulárního pohybu, akomodace a refrakce

H53-H54 Poruchy vidění a slepota

H55-H59 Jiné nemoci oka a očních adnex“

Jako hranice zrakové vady je zde vnímána zraková ostrost od 6/18. (MNK-10, 2020) V rámci této klasifikace se setkáváme s odlišnostmi v terminologickém označení jednotlivých kategorií, a to zejména v kategorii těžce slabý zrak a praktická nevidomost. Tyto odlišnosti mohou potencionálně působit obtíže v oblasti posudkového lékařství. Z hlediska vzdělávacího procesu, respektive s ohledem na hudební vzdělávání se proto budeme opírat spíše o speciálněpedagogická kritéria klasifikace.

2.1.2 Speciálněpedagogická klasifikace

Speciálněpedagogická klasifikace, jak již bylo zmíněno, vychází z klasifikace oftalmologické a dle stupně narušení zrakového vnímání stanovuje čtyři kategorie zrakového postižení. V této klasifikaci jsou zdůrazňovány aspekty, kterými je například etiologie, doba vzniku či délka trvání. Jedná se zde o následující kategorie: osoby nevidomé, osoby slabozraké, osoby se zbytky zraku a osoby s poruchami binokulárního vidění. (Finková, 2010)

Osoby nevidomé jsou kategorií nejtěžšího stupně zrakového postižení. Děti, mládež, dospělí a senioři, se z hlediska svého zrakového vnímání nachází na stupni nevidomosti. Tento stupeň je dále rozčleňován na praktickou, skutečnou a plnou nevidomost. A to na základě zrakové ostrosti, zorného pole a jejich využitelnosti. Svou roli zde hraje také například schopnost rozlišení tmy a světla. (Finková, 2010) Osoby nevidomé musí, na základě jejich ztráty zraku, využívat k získávání informací dalších smyslů. Smysly je za potřeby rozvíjet, aby docházelo k co největší schopnosti zrak a potíže způsobené postižením kompenzovat. (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) Obecně lze říci, že nejvíce dochází k využívání sluchu a hmatu. (Finková, 2010) U osob s praktickou nevidomostí se však klade důraz nejen na rozvoj sluchu a hmatu, ale také na rozvíjení zraku, jelikož může sehrát velkou roli v orientaci v prostoru a v samostatném pohybu. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007) V případě získávání informací hmatovou formou, jedinec nevidomý při hmatovém vnímání využívá opačného postupu než jedinec vidící, který má možnost využít vnímání zrakového. Jedinec s takovýmto zrakovým postižením je nucen postupovat od prvotního vnímání detailů k tvoření si konkrétní představy, která však nemusí vždy představovat reálný obraz objektu.

Tento problém se vyskytuje zejména u hmatového vnímání objektu, který je pestrý na detaily. (Finková, 2010) Hmat sehrává důležitou roli také v oblasti vzdělávání. Jelikož osoby nevidomé nemají možnost využívat běžného černotisku, v oblastech psaní i čtení využívají Braillovo písmo, k jehož psaní se využívá nejčastěji Pichtův stroj. (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) Sluch napomáhá jedinci rozlišit známé hlasy od neznámých a tím rozpoznat blízké osoby. Své uplatnění nachází také v prostorové orientaci například v rámci dopravy, kde pomáhá sluch také identifikovat určité dopravní prostředky. Za pomoci sluchu jsou schopné osoby nevidomé také rozlišit, v jak velkém prostoru se nachází. (Finková, 2010) U osoby nevidomé je důležité mimo rozvoj nižších kompenzačních činitelů (zmínění sluch, hmat, čich a chuť), rozvíjet také kompenzační činitele vyšší, do kterých je zařazeno myšlená, řeč, představivost, paměť. Nejvýraznější dopady tohoto zrakového postižení sledujeme v oblastech samostatného pohybu a orientace v prostoru, ve kterých dochází k časnému využívání služeb průvodce, nácvik chůze s bílou holí, doprovodu vodícího psa aj. (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Osoby slabozraké jsou dle Ludíkové (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) skupinou dětí, mládeže a dospělých, u nichž se zrakové vnímání nachází na stupni slabozrakosti. Toto zrakové postižení „*se projevuje omezením (snížením rychlosti a přesnosti) zrakových schopností a deformací zrakových představ.*“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 37) Podobně jako u osob nevidomých, lze i osoby slabozraké dále rozlišit do užších kategorií. Dochází zde k rozdělení na lehkou a těžkou slabozrakost. Rozdělení vzniká na základě posouzení zorného pole a zrakové ostroty. U osob slabozrakých nedochází pouze k omezení v oblasti zrakového vnímání. Jejich postižení se často odráží i v jiných směrech. Následkem potřeby udržení permanentní pozornosti se u těchto osob vyskytuje častá únava a s tím spojená zvýšená unavitelnost. Tyto potíže se poté velmi často odráží v oblasti studia a práce, kdy je jejich tempo pomalejší. U osob slabozrakých je kladen velký důraz na zrakovou hygienu, zejména na odpočinek zraku během práce či dobrou intenzitu světla a nasvícení plochy. (Finková, 2010)

U osoby se zbytky zraku se jedná o „*hraniční kategorii osob mezi těžkou slabozrakostí a praktickou nevidomostí.*“ (Kroupová, 2016, s. 91) U tohoto zrakového postižení se může jednat o stálost po celý život, ale v některých případech také o progresi či částečné zlepšení. (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) Zbytky zraku sice umožňují částečnou a omezenou orientaci v prostředí, a to v osvětleném prostoru. (Kroupová, 2016) Avšak i v tomto případě dochází k omezení zrakových schopností, které jsou často snížené a omezené. U této skupiny osob je důležitá práce s tzv. dvojmetodou, ve které dochází ke kombinaci metod a

postupů, jež jsou používány jak u osob slabozrakých i osob nevidomých. (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) Dochází tak k „využívání reziduí zraku při striktním dodržování pravidel zrakové hygieny a současný rozvoj ostatních kompenzačních smyslů.“ (Kroupová, 2016, s. 59) Ve vzdělávání dvojmetoda zahrnuje například osvojení psaní a čtení z a pomoci Braillova písma a současně černotisku, který je ve většině případů zvětšený. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007) Osoby se zbytky zraku jsou často vystavovány velkému tlaku i fyzické a psychické zátěži. V mnoha případech totiž upřednostňují využití a malého množství zbylého zraku, před používáním ostatních kompenzačních smyslů. Toto pro ně znamená velké úsilí v situacích rozeznávání věcí nebo aktivit pomocí zraku a v situacích, kdy je třeba určitý úkon vykonat správně, aby se předešlo ohrožení ostatních osob i jich samotných. Jako častý důsledek tohoto tlaku a přetížení lze zmínit například menší schopnosti adaptace, obtíže v socializaci či podrážděnost. (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Poslední kategorií speciálněpedagogické klasifikace jsou osoby s poruchami binokulárního vidění. Binokulární vidění lze charakterizovat jako „schopnost vytvořit jednoduchý prostorový vjem, tzv. jeden obraz fixovaného předmětu.“ (Kroupová, 2016, s. 55) Jedná se zde o funkční vady, mezi které spadají poruchy amblyopie a strabismus. Při korekci těchto vad často stačí nastolení pleoptických a ortoptických cvičení, díky kterým lze amblyopii či strabismus postupem času napravit. Nemusí být nutný chirurgický zákrok. Možnosti nápravy jsou zde však omezeny věkem, kdy se jako pomyslná hranice uvádí sedm let. V letech pozdějších je zde náprava složitější, může být méně úspěšná a v dospělosti již většinou možná není. Strabismus a amblyopie se sice častěji objevují u dětí, avšak tyto poruchy se mohou týkat i osob dospělých. Poruchy binokulárního vidění s sebou přináší také své důsledky. Mezi nejčastější se řadí snížení zrakové ostrosti, unavitelnost, dvojitě vidění nebo například zvýšené slzení očí. (Finková, 2010)

U strabismu se jedná o poruchu spolupráce očí a často také současně o zhoršenou zrakovou ostrost. (Kroupová, 2016) Porucha binokulárního vidění tedy vzniká uchýlením jednoho oka nebo obou očí. Na základě toho, jakým směrem se jedno nebo obě oči uchylují, je strabismus členěn na 4 typy. U prvního typu hovoříme o konvergentním strabismu, který je nejčastější a u kterého dochází ke stáčení jednoho oka do vnitřního koutku. Dalším typem je strabismus divergentní, u kterého se naopak jedno oko stáčí do koutku vnějšího. Třetím typem je hypertropie, kde se oko uchyluje vzhůru. Jako poslední typ strabismu je hypotropie, kdy dochází k opačnému uchýlení, je zde tedy oko uchýleno dolů. Pokud je uchýleno jedno oko, hovoříme o strabismu jednostranném, pokud dochází ke střídání očí, jedná se o strabismus

střídavý. (Pešatová, 2005) U strabismu dochází k využívání ortoptiky, a dle Kroupové (2016, s. 76) se jedná o „*nácvik binokulárního vidění*“ a „*soubor opatření a cvičení vedoucích k obnovení porušeného jednoduchého binokulárního vidění.*“ Jedná se často o práci se speciálními stroji (troposkop, zrcadlový stereoskop) a časté doplnění o cvičení pleoptická. (Kroupová, 2016)

V případě amblyopie hovoříme o snížení zrakové ostrosti, i přes to, že je porucha optimálně korigována a nejsou zde patrné známky onemocnění oka. Z tohoto důvodu hovoříme o vadě funkční. U amblyopie je oko nečinné a dochází tak k jeho útlumu, což způsobuje, že jsou informace získané tímto okem ignorovány zrakovým centrem v mozku a jsou vnímány pouze zrakové informace oka druhého. (Pešatová, 2005) Stejně jako u strabismu, také u amblyopie dochází k dělení, které je dle Květoňové – Švecové (2000) následující: „*kongenitální se špatnou prognózou léčení, resp. zlepšení; amblyopie z nepoužívání oka; anizometrická – rozdíl dioptrií mezi oběma očima; ametropická, vysoká refrakční vada na jednom nebo obou očích; amblyopie při strabismu při aktivním útlumu fovey uchýleného oka*“. (Květoňová – Švecová, 2000, s. 49) Jakožto léčba amblyopie je velmi důležitá okluzní léčba. Dochází zde k zakrytí oka zdravého okluzorem, a tím k „donucení“ oka tupozrakého k činnosti. Okluze je nejdříve celodenní (totální) a poté se doba zkracuje. Intervaly vždy stanovuje oftalmolog. Neodmyslitelnou součástí léčby amblyopie jsou pleoptická cvičení, jež již zmíněnou léčbu okluzí doplňují a mají za cíl cvik oka tupozrakého. Při těchto cvičeních jsou používány speciální přístroje (korektor, CAM stimulátor aj.) a také cvičení oka při činnostech. Jedná se například o stříhání, vybarvování a dokreslování obrázků aj. Pleoptická cvičení jsou dále členěna na aktivní a pasivní, dle aktivní účasti a zrakové práci jedince. (Kroupová, 2016)

Strabismus a amblyopie jsou úzce spojeny, jelikož se mohou vyskytovat u jedince společně a mohou být svým vzájemným důsledkem i příčinou. (Pešatová, 2005)

2.2 PŘÍČINY VZNIKU

Zjištění příčin vzniku zrakového postižení neboli jeho etiologie, je velmi důležitou informací, která usnadňuje nejen diagnostikování zrakového postižení, ale také napomáhá ve volbě vhodného přístupu k těmto jedincům. V odborné literatuře se můžeme setkat s různým pojetím a členěním příčin vzniku zrakového postižení. Mezi nejznámější a zároveň nejsnadnější rozdělení patří členění dle doby vzniku, kde se setkáváme s příčinami vrozenými a získanými. Podrobnějším členěním je poté rozdělení příčin na postižení perinatální, perinatální a postnatální. Pro účely této práce bychom se rádi krátce zaměřili na variantu první, dále na příčiny vzniku zrakového postižení u dětí.

Dle Slowíka (2016) je zrakové postižení zapříčiněno poškozením ústrojí zraku – „*tedy v oblasti receptoru (zevní oko), nervových drah spojujících oko s mozkovým centrem (oční nerv) nebo přímo zrakového centra v mozku.*“ (Slowík, 2016, s. 62) Autor dále rozlišuje vady vrozené a vady vzniklé v postnatálním období. V souvislosti s vadami vrozenými jsou zmíněny faktory, jako je například genetika či onemocnění matky, zejména infekční. V období postnatálním Slowík (2016) klade důraz na vliv zákalů (glaukom, katarakta), zánětů, úrazů či na retinopatii, která vzniká například vlivem diabetu. Opomenout nelze ani vady, které jsou progresivní. (Slowík, 2016)

Autorky Hamadová, Květoňová a Nováková (2007) volí rozdělení etiologie „*na vady vrozené a dědičné a vady získané v průběhu života*“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 24) V tomto rozdělení se řídí oftalmologickou literaturou. Dle autorek jsou vady vrozené způsobeny patologií, která dále způsobuje oční anomálii. Dále jsou tyto vrozené vlivy děleny na vlivy exogenní (matčín metabolismus, chemické a fyzikální vlivy) a endogenní (dědičné, astigmatismus, glaukom, katarakta, albinismus aj.) U vad získaných poté autorky hovoří o častém vlivu diabetu, tuberkulózy či roztroušené sklerózy, dále vlivu úrazu. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

U příčin vrozených se v některých případech jedná o problémové zjištění přesné příčiny vzniku, avšak určitá část těchto postižení je ovlivněna dědičností. V tomto případě hovoříme například o šeroslepotě, Usherovu syndromu či tapetoretinální degeneraci. Neodmyslitelný vliv zde však mají negativní faktory působící na plod při jeho vývoji, ty se nejčastěji týkají zdraví a životosprávy matky. Důležitým faktorem mohou být například tělesné pochody v těle matky, mezi které se řadí poruchy látkové výměny matky, záněty dělohy či nepravdělné uložení plodu na stěně dělohy. Virová onemocnění, které matka během těhotenství prodělala mohou mít na

vznik zrakového postižení také vliv, mezi tyto onemocnění patří například toxoplazmóza. Při onemocněních matky nehovoříme pouze o onemocněních virových, ale také o pohlavních chorobách, kde se vyskytuje HIV pozitivní-AIDS, syfilis nebo také cytomegalovirus. Jak již bylo zmíněno, příčinou vzniku může být také životospráva matky, kdy je zde riziko toxických vlivů na dítě. Rizikové zde může být zejména nadměrné požívání alkoholu, drog či špatná indikace léků. U vrozených příčin mají velký vliv také faktory, které působí na tělo matky z vnějšího prostředí, v tomto kontextu se zmiňuje zejména vliv rentgenového záření či radioaktivita. V neposlední řadě se jedná také o poškození plodu při pádu matky, autonehodách či prudkém nárazu do břicha. (Růžičková, 2010)

U příčin získaných se jedná o faktory, které negativně ovlivnily dítě v období perinatálním čili během porodu (krátce před i po něm) a postnatálním, tedy během života jedince. V případě perinatálního období se v některých publikacích hovoří spíše o příčinách vrozených, z toho důvodu, že se jedná o dobu osmi týdnů před i po porodu. V tomto případě se jedná především o refrakční vady a jejich progresi. Zrakové postižení je během života způsobeno také zákaly, kterými jsou například glaukom a katarakta. Může se zde jednat také o důsledek jiného onemocnění, jako je Diabetes, roztroušená skleróza aj. Velký vliv zde má také stárnutí organismu a jeho vliv na zrakový orgán, v tomto případě se jedná o makulární degeneraci sítnice, kataraktu a také o stařeckou vetchozrakost. Velkou roli mají také úrazy očí a hlavy, kde se jedná o tzv. triádu perforujících zranění, mezi které patří bodné, sečné a řezné rány. V tomto případě sem řadíme také autonehody. Zrakové postižení může vzniknout také v důsledku nádorového onemocnění oka a jeho struktur či nádorového onemocnění v okolí zrakového nervu či centra. Mezi tyto onemocnění patří retinoblastom, který se vyznačuje tím, že nádorovým onemocněním, které zasahuje pouze populaci dětí, dalším onemocněním nádorového typu je také například nádor očnice. Posledním příkladem faktorů, které během života ovlivňují vznik zrakového postižení, jsou chemické nebo fyzikální vlivy, které působí na oko. Řadí se sem poleptání, popálení, vystavení oka záření aj. (Růžičková, 2010)

Ludíková (2004) ve své publikaci specificky zmiňuje příčiny, které se týkají dětí se zrakovým postižením. Zmiňuje tyto příčiny z důvodu, že se etiologie u dětí odlišuje od etiologie osob dospělých. Jsou tedy dle autorky příčiny zrakového postižení u dětí, které se vyskytují nejčastěji a jsou členěny dle oftalmologických pohledů. Jedná se o onemocnění způsobená genetikou, kdy „jde nejčastěji o onemocnění s autosomálně recesivní dědičností a dystrofií sítnice.“ (Ludíková, 2004, s.8) Dále se jedná o „onemocnění intrauterinního období“ (Ludíková, 2004, s. 8), do kterého spadají vlivy infekce, léčiv, záření radioaktivního a

rentgenového typu, či onemocnění matky. Dalšími příčinami jsou faktory působící v perinatálním období, kde je zmíněna retinopatie nedonošených, poškození centrální nervové soustavy aj. V rámci dalšího vývojového období, konkrétně období postnatální a období dětství, má dle Ludíkové (2004) velký vliv kvalita zdravotnické péče, jelikož v zemích, kde je kvalita nižší může stále docházet k trvalému poškození zraku z důvodu nedostatku vitamínu či vlivu onemocnění spalničkami. V opačném případě je vznik zrakového postižení v tomto období minimální. Poslední, pátou příčinou zrakového postižení je poté příčina neznámá, u které se jedná zejména o vliv multifaktoriální. (Ludíková, 2003)

2.3 DÍTĚ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Období předškolního věku není všemi autory vymezováno stejně. Například Průcha (2016) ve své publikaci charakterizuje předškolní věk, jako období, které je ohraničeno dobou od 3 do 6 let. Dle něj je poté pro předškolní věk typické, že se jedná o období „*intenzivní socializace a enkulturace*“. (Průcha, 2016, s. 34) Dítě tak v tomto období přijímá pravidla chování, které přísluší společnosti, ve které dítě žije. Vlivem předškolního vzdělávání děti nabývají sociálních kontaktů, rozvíjí se komunikační dovednosti a role a vztahy ve skupině vrstevníků. Průcha (2016) také ve své publikaci zmiňuje, pro srovnání, sociologické pojetí předškolního věku. Kdy v tomto pojetí dochází ke kategorizaci životních etap a následné práci s těmito etapami. Dochází tak k práci s tzv. „*typickými fázemi životního cyklu, jimiž člověk prochází od narození*.“ (Průcha, 2016, s. 35) V tomto sociologickém pohledu se setkáváme, v rámci předškolního věku, s jiným věkovým obdobím, a to s orientačním věkem od 2 do 5 let. Dle zmíněného pojetí je toto období charakteristické následujícím: „*počátky verbálního dorozumívání; identifikace sociálních vztahů; osvojování návyků; adaptace na kolektiv vrstevníků; odhalování vztahů autority*.“ (Průcha, 2016, s. 35) Jak je již z charakteristiky patrné, sociologické pojetí se zaměřuje zejména na sociální role a sociální sítě, do kterých se jedinec během života dostává. (Průcha, 2016)

Dle Finkové (2013) je pro předškolní období je charakteristická iniciativa, aktivita a potřeba sebeprosažení. U dětí se zrakovým postižením je zejména aktivita méně intenzivní a často se neprojevuje ve všech oblastech. Aktivitu a její intenzitu zde ovlivňuje omezení v sociální oblasti. Děti se pohybují spíše v prostředí méně lidí, které již znají. Dítě s těžkým postižením zraku je ve společnosti spíše v pasivní roli a jeho kontakt s okolím je často utvářen jinou osobou. U dětí s poruchami binokulárního vidění je ve většině případů situace jiná. Není zde potřebná tak velká aktivita jiné osoby a dítě se většinou vyvíjí jako děti intaktní. (Finková, 2013)

V rozvoji poznávacích procesů jsou děti se zrakovým postižením často vystaveny omezené kvantitě i kvalitě podmětů. Zároveň zde dochází k omezenějšímu aktivnímu poznávání. Paměť dětí předškolního věku je zejména mechanická, krátkodobá a konkrétní, děti si snadno spontánně zapamatují pro ně zajímavé podněty. Toto spontánní zapamatování je ovlivněno podněty, které jsou dítěti nabízeny. U dětí se zrakovým postižením jsou tyto podněty nižší, a tak i rozvoj spontánního zapamatování se od dětí intaktních liší. Tyto faktory se poté odráží do

životních zkušeností, které dítě nabyde a u dětí se zrakovým postižením se mohou právě tyto znalosti a zkušenosti od intaktních dětí odlišovat také. (Finková, 2013)

Oblast vnímání tvoří u dětí intaktních i u dětí se zrakovým postižením základ, na kterém poté závisí představy a myšlení. (Kochová, Schaeferová, 2015) V oblasti myšlení a jeho vývoje se děti se zrakovým postižením, pokud nedochází ke kombinaci s jiným postižením (tělesným, mentálním), nacházejí ve stejných fázích jako děti intaktní. Je zde spíše znatelný vliv zkušeností, které jsou menší. Jsou zde omezenější také představy a s tím spojené nepřesné pojmy. (Finková, 2013) Kochová a Schaeferová (2015) zmiňují velký vliv omezeného vnímání na oblast představ a myšlení. V rámci představ vždy kvalita i kvantita bude souviset a měnit se v závislosti na individualitě každého dítěte, na charakteristice jeho zrakové vady, vědomostech a mnoha dalších faktorech. Obecně však můžeme říci, že představy například dítěte nevidomého budou omezenější a budou jiné v porovnání s dítětem intaktním. A to i přes možnost nahrazení zrakového vnímání, vnímáním hmatovým. V rámci představ se setkáváme s typickými znaky, mezi které řadíme například zlomkovitost. Zlomkovitost se vyznačuje tím, že představa určitého předmětu není ve většině případů stejná jako konkrétní předmět. Tento znak je typický také pro děti intaktní. Avšak u dětí se zrakovým postižením nastává problém v okamžiku, kdy si dítě vybere vlastnosti předmětu, které nejsou důležité a nebere tak v potaz ty, které jsou pro daný předmět klíčové. Představy jsou tak velmi zkreslené. Tyto zlomkovité představy poté zpracovává a zpřesňuje myšlení. Nejen v souvislosti s představami, tak hraje myšlení důležitou roli v životě dítěte se zrakovým postižením. Jelikož dochází k ovlivňování představ omezeným vnímáním, a následně vlivu vnímání na myšlení, hovoříme o nepřímém vlivu postižení zraku právě na myšlení. Dítě se zrakovým postižením je vystavováno větším nárokům v rámci běžných činností, kdy dochází k vlivu dvou základních faktorů. Prvním je skutečnost, že dítě se zrakovým postižením musí vykonávat práci navíc, druhým faktorem je poté fakt, že z obecného hlediska je vývoj dětí se zrakovým postižením opožděn. V rámci vlivu zrakového postižení na myšlení dítěte hovoříme také z toho důvodu, že zrak napomáhá k udržování pozornosti. Činnost mozku může být poté více utlumená. (Kochová, Schaeferová, 2015)

Řeč a její vývoj bývá u dětí se zrakovým postižením opožděna, až narušena. Jedná se zde zejména o oblast porozumění řeči a o oblast aktivní reprodukce. I přes tyto počáteční omezení a opoždění se řeč pro děti se zrakovým postižením v mnoha případech stává kompenzačním prostředkem. (Finková, 2010) Opoždění řeči se dle mnohých odborníků vyrovnává v situaci, kdy dítě nastupuje do školy. Velkou roli zde hraje Braillovo písmo, které dětem umožňuje číst a psát, což má poté velký vliv na komunikační dovednosti dítěte se zrakovým postižením. U

děti se zrakovým postižením je pro řeč typický verbalismus, při kterém jsou používána slova, u kterých nedochází k dobrému porozumění jejich smyslu. I přes velký vliv nápodoby se u dětí se zrakovým postižením vyskytují také chyby ve výslovnosti, ve které dětem dělají problémy hlásky M a N a jejich správné rozlišování. V porovnání s dětmi intaktními se tu setkáváme s velkým rozdílem, jelikož tyto hlásky dělají dětem intaktním potíže jen zřídka. (Kochová, Schaeferová, 2015) Velmi významnou roli v oblasti řeči hraje rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Jedná se zde zejména o nutnost podněcování ze strany rodičů k aktivnímu řečovému projevu. Výraznější potřeba k podněcování aktivity je u dětí nevidomých, u nichž je potřebný větší důraz na nabídku podnětů, slovních i fyzických. (Finková, 2010) Důležitou roli zde také hraje odezva ze strany rodičů, a to hlasem, úsměvem anebo také dotekem. I když dítě úsměv nevidí, je pro něj velmi důležitý a dokáže ho vnímat. (Kochová, Schaeferová, 2015)

Oblast sebeobsluhy a její úroveň se u dětí se zrakovým postižením v mnohých případech hodnotí na základě srovnání vývojových norem dětí intaktních. V této oblasti hovoříme o činnostech, které se týkají stravování, hygieny, obouvání a oblékání. (Keblová, 2001) Děti se zrakovým postižením jsou v období předškolního věku v oblasti sebeobsluhy už více samostatnější. (Finková, 2013) Avšak v důsledku ztížené zrakové kontroly bude osvojování již zmíněných dovedností časově opožděné. (Keblová, 2001)

Dle Keblové (2001, s. 27) je třeba s dítětem nacvičovat tyto činnosti:

„Ve věku dvou až tři let si s pomocí svléká některé části oděvu, rozvázanou čepičku si nasadí na hlavu. Projevuje snahu samostatně jíst. Samostatně jí rohlík, sušenku aj., samostatně sní tuhé jídlo z misky, vyspělejší dítě koncem období používá vidličku k napichování kousků jídla bez přidržování. Lžiči drží zápěstním držením. Osvojuje si základní hygienické návyky.“ (Keblová, 2001, s. 27)

„Ve věku třech až čtyřech let si dítě samostatně svlékne některé části oděvu, projevuje zájem o zapínání knoflíků, nazouvá si boty. Samostatně jí lžiči husté pokrmy, lžiči zatím drží zápěstním způsobem. Uvědoměle udržuje hygienu (WC s adaptérem na míse a s prodlouženou stahovací šňůrou). Upevněny má základní hygienické návyky (včetně čištění zubů).“ (Keblová, 2001, s. 27)

„Ve věku čtyř až pěti let si už samostatně natáhne boty. Samostatně si obleče některé části oděvu a prádla. Lžiči drží prstovým způsobem, samostatně jí (kromě polévky). Udržuje čistotu. Hygienické návyky má upevněny, samostatně se češe.“ (Keblová, 2001, s. 27)

„V období od pěti do šesti let svlékání a oblékání pokračuje složitějšími úkony. Dáváme dítěti příležitost seznámit se s různými druhy uzávěrů: zip, knoflík, patentní knoflík, mašlička. Postupy si rozdělíme tak, aby všechny úkony dítě zvládlo do sedmi let. V tomto období zvyšujeme požadavky na udržování pořádku – ukládání částí prádla a oděvu vždy ve stejném pořadí. A na stejném místě.“ (Keblová, 2001, s. 27)

Keblová (2001) také zmiňuje, že ve věku od pěti do šesti let je dítě schopné oblékat se s dopomocí a začíná postupem času samostatně konzumovat pokrm. V souvislosti se stravováním je třeba klást důraz na zásady, které pomohou dítěti se na stole i na talíři orientovat, to znamená například používat stále stejné pořadí a směr kladení jídla na talíř. Ve chvíli, kdy se již dítě se zrakovým postižením orientuje v hodinách, je orientování na talíři realizováno právě pomocí ciferníku hodin. (Keblová, 2001)

V období od šestého do sedmého roku by již měly být činnosti, které se dítě naučilo stabilní. Tato stabilita se tedy projevuje samostatností v oblasti oblékání a dodržování pořádku. (Keblová, 2001)

V nácviku sebeobslužných činností je nutné respektovat potřeby a stupeň zrakového postižení daného dítěte. Je důležité brát ohledy také na úroveň hrubé i jemné motoriky, obě mohou mít na nácvik sebeobsluhy velký vliv. (Finková, 2013)

Oblast jemné motoriky je u dětí se zrakovým postižením chápána jako soubor pohybů ruky, schopnosti, které napomáhají dítěti tyto pohyby koordinovat, a to na základě vyhodnocení situace pomocí vizuálního vnímání. Jemná motorika u dětí se zrakovým postižením představuje kompenzaci zrakového vnímání, a to právě vnímání hmatem. U osob se zrakovým postižením nebývá v mnoha případech omezená, naopak se jedná o dosažení vyšší úrovně, než u intaktní populace. Jako u výše zmíněných oblastí, je i jemnou motoriku nutné vhodně rozvíjet. Ve vývoji jemné motoriky hraje velkou roli již rané dětství, a to věk od narození do 12 měsíců. Dítě se zrakovým postižením, v kojeneckém věku, by mělo být okolím motivováno k pohybům. Mělo by být vedeno k úchopům předmětů do ruky, pohybům hlavy a také k sedu a postavení se. V situaci, kdy již dítě samostatně sedí je vhodné rozmístění předmětů před dítě, aby mělo možnost s předměty manipulovat. Vyhledávat je, pouštět i uchopovat do rukou anebo je také ohmatávat. V rámci jemné motoriky také hovoříme o velkém vlivu na samostatné stravování. Z tohoto důvodu je velmi důležité, aby se dítě seznámilo se všemi pohyby, které se stravováním souvisí, jedná se například o seznámení se a dotýkání lahve, seznámení se s pohybem, který se provádí při používání lžice a talíře. (Keblová, 2001)

2.4 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Výchozím dokumentem, který ukotvuje předškolní vzdělávání dětí se zrakovým postižením je zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon nabízí dvojí cestu v předškolním vzdělávání pro děti se zrakovým postižením. První cestou je inkluze dětí se zrakovým postižením a cestou druhou jsou mateřské školy zřízené dle § 16, tohoto zákona. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Předškolní vzdělávání dětí se zrakovým postižením je také ukotveno ve vyhlášce 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která například blíže specifikuje uplatnění podpůrných opatření při vzdělávání dětí (například asistent pedagoga) a stupně podpůrných opatření, tvorbu individuálního vzdělávacího plánu. (Vyhláška 27/2016 Sb.)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je také dokumentem, který stanovuje obsah předškolního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy také dětí se zrakovým postižením. Je tvořen na základě respektování individuality potřeb dítěte a jeho individuálních možností. Je tedy základem pro tvorbu vzdělávacích programů také pro děti se zrakovým postižením, které jsou v předškolním věku vzdělávány v mateřských školách cestou inkluze či v mateřských školách, zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona. (RVP PV, 2021) Předškolní vzdělávání v mateřských školách vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Tento dokument dále slouží k přípravě školních vzdělávacích programů, kde formuluje základní obsah, který musí obsahovat také vzdělávací programy mateřských škol. Již zmíněný obsah v sobě zahrnuje oblasti předškolního vzdělávání, ve kterých se odráží a respektuje vývoj, přirozený život, učení a rozvoj dítěte. Těchto oblastí je celkem pět a jedná se o oblasti – „*dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět*“. (Ludíková, 2004, s. 26) Rámcový vzdělávací program je také podkladem pro tvorbu Plánu pedagogické podpory či tvorbu Individuálního vzdělávacího plánu. V rámci školního vzdělávacího programu, který si, jak již bylo zmíněno, tvoří na základě rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání sama mateřská škola, mohou být mateřskou školou stanoveny následující náležitosti. Dle RVP PV se jedná zejména o: „*pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování PLPP; pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování IVP; náplň předmětů speciálně pedagogické péče; zodpovědné osoby a jejich role v systému péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami; pravidla pro zapojení dalších subjektů do systému vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (zájmové organizace, vzdělávací instituce, sponzoři atd.)*“ (RVP PV, 2021, s. 36)

Nejen oblasti, ale také rámcové cíle předškolního vzdělávání jsou pro všechny děti předškolního věku jednotné. V rámci zrakového postižení a vzdělávání těchto dětí je třeba dbát na přizpůsobení vzdělávání tak, aby vyhovovalo individuálním možnostem a potřebám dětí. Na základě respektování druhu a stupně zrakového postižení je nutné při vzdělávání dětí se zrakovým postižením splnit určité podmínky. Ludíková (2004) uvádí tyto následující: „*zajistit osvojení specifických dovedností, zajistit a dodržovat předepsanou zrakovou hygienu, zajistit a využívat vhodné kompenzační pomůcky a hračky*“. (Ludíková, 2004, s. 27) V mateřských školách, které poskytují vzdělávání dětem se zrakovým postižením je třeba, aby vzdělávání obsahovalo také rozvoj kompenzačních smyslů a reedukaci zbylého vnímání pomocí zraku. Je třeba se tedy zaměřit na rozvoj vnímání pomocí hmatu, sluchu, na rozvoj zraku a jeho funkcí a v také na posilování čichu, chuti a rozvoj orientace v prostoru. (Květoňová – Švecová, 2000) Všechny tyto aktivity by měly mít za cíl přípravu dítěte se zrakovým postižením na základní školu. (Ludíková. 2004)

Nejen v předškolním vzdělávání dětí se zrakovým postižením, by měla být maximálně respektována zraková hygiena, prostředí by mělo být upraveno tak, aby bylo pro děti se zrakovým postižením bezbariérové a dosahovalo co největší bezpečnosti. Ve vzdělávání jsou také uplatňována podpůrná opatření, která mohou zahrnovat již zmíněného asistenta pedagoga, ale také úpravu vzdělávání z hlediska forem, hodnocení, metod a organizace. Dítě má také na základě podpůrných opatření právo na užívání pomůcek, a to jak rehabilitačních, tak kompenzačních. Neméně důležitá je také funkční spolupráce s rodiči dítěte se zrakovým postižením. (Burkovičová in Průcha, 2016)

Jak již bylo mnohokrát zmíněno, Rámcový vzdělávací program zahrnuje pět vzdělávacích oblastí, na které se zaměřuje také předškolní vzdělávání dětí se zrakovým postižením. (Janková, 2017)

V rámci oblasti Dítě a jeho tělo se předškolní vzdělávání zaměřuje zejména na pohybové dovednosti, kterými jsou mimo jiné i běh a chůze, u které se zaměřujeme na její pružnost a na to, aby byla měkká. Při těchto činnostech je velmi důležité dbát na bezpečnost a na to, aby byl prostor bez překážek. V této oblasti je také nutné věnovat čas a pozornost ostatním smyslům. U zraku je třeba se zaměřit na analýzu a syntézu pomocí zraku, na zrakovou paměť a pozornost, schopnosti rozpoznat pozadí a figuru, pravolevou orientaci a mnoho dalších. U sluchu je třeba dbát na rozvoj schopnosti naslouchat, rozvíjíme také fonemický sluch, sluchovou paměť a pozornost a schopnost vnímat rytmus. V rámci hmatu je třeba se soustředit

na přímý rozvoj vnímání pomocí hmatu, a to nejen rukou, ale i nohou. V souvislosti s hmatem je třeba rozvíjet také myšlení a pozornost. V oblasti Dítě a jeho tělo, je důležitou součástí také jemná motorika, ve které je vhodné využívat hmatová pexesa, puzzle, reliéfní obrázky, hmatové knížky aj. Při rozvoji smyslů čichu a chuti je vhodné volit rozvoj pomocí her. (Janková, 2017)

V oblasti Dítě a jeho psychika hovoříme, o již zmíněných, třech dalších podoblastech. Při rozvoji jazyka a řeči se v předškolním vzdělávání zaměřujeme na rozvoj schopnosti komunikace. Velký prostor je zde často věnovaný logopedickým cvičením, konkrétně poté na rozvoj fonemického sluchu, výslovnosti či slovní zásoby. Velký význam zde mají říkadla a jejich rytmizace či zpěv. V podoblasti Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace, je velmi důležité zapojit více smyslů v jeden čas a používat vhodné pomůcky. Je vhodné každou aktivitu doprovázet mluveným slovem. Je zde však důležité množství podnětů přizpůsobit tak, aby nedošlo k přehlcení. Podoblast Sebepojetí, city a vůle je u dětí se zrakovým postižením důležitá zejména pro vnímání své osoby jako součásti kolektivu. (Janková, 2017)

Oblast Dítě a ten druhý je u dítěte se zrakovým postižením zaměřena zejména na již zmíněnou komunikaci, chování ve skupině a také na pochopení různých situací. K rozvoji těchto schopností lze využít různé hry s námětem, ale také pohádky a vyprávění příběhů. (Janková, 2017)

V rámci oblasti Dítě a společnost, se předškolní vzdělávání zaměřuje na pravidla, nejen v mateřské škole. Toto platí také pro děti intaktní. V předškolním vzdělávání je třeba na děti se zrakovým postižením klást v této oblasti stejné nároky. Je třeba, aby se dítě neocitlo v situaci, kdy mu bude nesprávné chování odpouštěno. Je však třeba vždy situaci vysvětlit, a tím nevhodnému chování předcházet. (Janková, 2017)

Poslední vzdělávací oblastí je Dítě a svět. Pro tuto oblast platí velmi podobné podmínky. Je však třeba brát v potaz, že informace týkající se světa, budou dítěti se zrakovým postižením vzdálenější. Z tohoto důvodu je nutné využívat vhodné pomůcky, které budou tuto oblast co nejnázorněji představovat. V této oblasti je důležité klást důraz na témata dopravy a bezpečnosti při chůzi nebo také poučení o nebezpečí kontaktu s cizími osobami. (Janková, 2017)

2.5 SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A JEHO ROZVOJ

Sluch je smyslem, který má pro osoby se zrakovým postižením nezastupitelnou roli a jedná se o důležitý kompenzační činitel. V rámci této práce je zmíněn zejména z důvodu možnosti rozvoje sluchu v rámci hudebního vzdělávání a také z důvodu, že je rozvoj sluchu jedním ze základních cílů předškolního vzdělávání dětí se zrakovým postižením.

Sluch představuje možnost nahrazovat nedostatky vnímání pomocí zraku. Nejedná se zde pouze o prostředek komunikace s okolím, a s tím spojené vnímání lidské řeči. (Ludíková, 2004) Kdy v souvislosti s komunikací Kulštrunková (in Baslerová, 2012) zdůrazňuje že „*Posilování sluchového vnímání souvisí i s kulturou mluveného slova.*“ (Kulštrunková in Baslerová, 2012, s. 58) Sluch hraje významnou roli také v orientaci v prostoru osob se zrakovým postižením. (Ludíková, 2004)

V rámci sluchového vnímání je třeba zmínit, že je jeho rozvoj potřebný již v raném věku dítěte, jelikož právě díky sluchu dítě se zrakovým postižením začíná vnímat a rozpoznávat osoby z jeho okolí. Už v období raného věku si dítě se zrakovým postižením tvoří vyšší citlivost ke zvukovým podnětům, jelikož pro něj mají zvuky velmi důležitou roli. Nejen z tohoto důvodu je tedy důležité, aby bylo dítě vedeno k postupnému učení se využívat možnosti, které mu jsou sluchem poskytovány. (Kochová, Schaeferová, 2015) Ludíková (2004) také zdůrazňuje, že v rámci rozvoje sluchu nestačí pouze dítě se zrakovým postižením podnětům vystavovat, ale je nezbytné vždy podněty spojit s jejich zdroji a představami. Dle autorky je potřebné zaměření na: „*osvojení sluchových dovedností, rozvoj sluchové paměti, výchovu k uvědomělé sluchové pozornosti, osvojení si specifických kritérií pro hodnocení projevů okolního světa, které se odlišují od kritérií dětí vidoucích.*“ (Ludíková, 2004, s. 37) Je však třeba podotknout, že naopak nemůže docházet k přehlcení zvukovými podněty. (Ludíková, 2004)

Při rozvoji sluchu je třeba dbát na podmínky akustiky, které dítěti výrazně ovlivňují kvalitu slyšení. Proto je důležité omezit například tzv. dozvuk, pomocí úpravy prostředí. Může se jednat o vyžití kobereců, záclon nebo také nábytku, který nám dozvuk zmírní. (Ludíková, 2004) Také je třeba brát ohled na fakt, že některé zvukové kulisy, které jsou pro děti intaktní běžné, mohou dítěti se zrakovým postižením výrazně rušit vnímání důležitých zvukových podnětů. Může se jednat například o zvuky z rádia či televize. Dítěti mohou zvuky z těchto zdrojů znesnadňovat orientaci v situacích a odvádět pozornost od již zmíněných důležitých zvuků, jako je například příchod blízké osoby. Je tedy třeba tyto zdroje zvuku pouštět jen v situacích, kdy je opravdu využíváme, a nejen jako kulisu. (Kochová, Schaeferová, 2015)

Sluch je u dítěte se zrakovým postižením rozvíjen nejprve samostatně a později ve spojení s dalšími činiteli, které sluch kompenzují. Je třeba se tedy nejprve zaměřit na to, aby si dítě začalo uvědomovat, že slyší a že je zvuky z okolí obklopeno. Poté je vhodné dát dítěti možnost, aby zvuky samostatně tvořilo, například využitím ozvučených hraček. Dále se zaměřujeme na schopnost výběru jednoho specifického zvuku z více zdrojů a na následnou lokalizaci. U dítěte je potřebné později rozvíjet schopnost rozeznat, o jakou intenzitu zvuku se jedná, u této schopnosti je vhodné využívat různé hudební nástroje. Dítě si skrze hudební nástroje osvojuje schopnost určit rytmus, tempo a také vlastnosti tónu, kterými jsou například barva a výška. (Ludíková, 2004) Je vhodné vyprávět a číst pohádky a při vzdělávání dítěte učit různé básničky, říkadla anebo také například rozvíjet rozlišování zvuků pomocí sluchových hádanek. Je nutné neopomíjet fakt, že každou tuto aktivitu je vhodné doprovázet příkladem, abychom předcházeli verbalizaci. (Kulštrunková in Baslerová, 2012)

Jak již bylo zmíněno, sluchové vnímání a jeho rozvoj jsou jedním z cílů předškolního vzdělávání dětí se zrakovým postižením. (Hamadová, 2007) Rozvoj je poté prováděn pomocí kompenzačních metod, které mají za cíl zdokonalit funkce a smysly, které jsou nepoškozené a které danému jedinci zastupují smysl jiný. (Keblová 2001) Předškolní vzdělávání se zaměřuje zejména na „rozpoznání a výběr zvuků, artikulaci hlásek“ (Hamadová, 2007, s. 98) Nejen u dětí raného věku, ale také u dětí věku předškolního je velmi důležité zaměření na schopnost správně rozeznat osoby podle hlasu, kdy dítě dokáže rozpoznat hlas rodiče od hlasu ostatních lidí. (Kochová, Schaeferová, 2015)

Vhodné je také využití prvků stimulace nejen pomocí zvukových podnětů, ale také stimulace pomocí vibrací, a to zejména u dětí nevidomých, u dětí s kombinovaným postižením a také u dětí těžce zrakově postižených. V těchto činnostech je dítě seznamováno s vibracemi telefonu, hraček, které mají zvukový doprovod aj. (Kolštrunková in Baslerová, 2012)

3 HUDEBNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením mnohdy představuje možnosti rozvíjet i oblasti, jež jsou pro děti se zrakovým postižením klíčové. Avšak i v rámci hudebního vzdělávání a obecně hudby dochází u dětí a osob se zrakovým postižením ke specifickým. Specifika nacházíme v přístupu pedagoga, ale také při samotných hudebních činnostech ze strany dětí. Na tuto problematiku se zaměřujeme v následujících podkapitolách.

3.1 ÚVOD

Vzdělávání v oblasti hudby je pro rozvoj osobnosti dítěte se zrakovým postižením významnou součástí. (Páchová in Baslerová, 2012) Hudební činnosti mají velký vliv na vývoj jazyka, řeči a s tím spojené vyjadřovací schopnosti. Velký vliv zde sehrává například zpěv či říkadla a jejich rytmizace. (Janková, 2017) Rytmus poté může, jakožto hudební činnost, sehrávat důležitou roli v prostorové orientaci. U dětí se zrakovým postižením dochází k narušení prostorové orientace a dle Zouharové (in Kružíková, 2020) je jedním z nehudebních cílů hudebních činností právě „*nácvik pohybových dovedností a orientace v prostoru*“. (Zouharová in Kružíková, 2020, s. 24) V rámci hudebního vzdělávání se setkáváme s vlivem na rozvoj estetického vnímání, kde má své místo zejména aktivní poslech hudby. (Šimko Jozef, Šimko Marián in Lechta, 2010) Například hudební nástroje a aktivity s nimi spojené pomáhají v rozvoji sluchového vnímání. (Kulštrunková in Baslerová, 2012) Kdy je rozvíjeno například rozpoznání zdroje a jeho umístění v prostoru, dále rozpoznání konkrétního zvuku od zvuků ostatních aj. Osvojení těchto dovedností může mít poté později pozitivní vliv k rámci prostorové orientace i samostatného pohybu, či také v sociálních vztazích. (Šimko Jozef, Šimko Marián in Lechta, 2010)

Jelínek (2010) zmiňuje, že u dětí se zrakovým postižením je typické, že se u nich vyskytuje přirozený zájem o zvuky a že „*hudbu děti brzy začínají vnímat jako specifický prvek pro její charakteristické vlastnosti, tj. zvukovost, rytmičnost atd.*“ (Jelínek, 2010, s. 11) Dle autora je také vhodné využívat melodizaci či rytmizaci slabik, slov i říkadla, jako podporu cítění melodie a rytmu či hudebního sluchu. Tyto činnosti je vhodné provádět z toho důvodu, že dítě užívá hlas nejen jako prostředek ke komunikaci, ale také jako nástroj ke hře. Je tedy vhodné, aby se okolí dítěte těmito aktivitami ke hře připojilo. Jakožto podpora pro muzikálnost dítěte a její rozvíjení, je důležité vycházet z dětských projevů, jež jsou pro dítě přirozené. Zároveň je

důležité, aby byly hudební činnosti propojeny s komunikací. (Jelínek, 2010) Obecně lze říci, že je důležité, aby se pedagog ve svém působení soustředil zejména na dobrý slovní popis a slovní doprovod veškerých hudebních činností. Zároveň je třeba vycházet z možností, které dítě z hlediska zraku má, jedná se například o nastavení vhodného osvětlení, kontrastu či barev. (Ouředníčková in Kružíková, 2020) V jednotlivých hudebních činnostech je níže ukázán vliv omezené možnosti nápodoby.

3.2 OBECNÁ SPECIFIKA HUDEBNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

V oblasti hudby, jak jsme již zmínili, panuje nepravdivé tvrzení, které osobám se zrakovým postižením automaticky připisuje hudební nadání. Smýkal (1986) však zdůrazňuje, že u dítěte se zrakovým postižením sice dochází ke zvláštnostem ve vývoji citu pro zvuky či tóny, ale že se jedná o výsledek dlouhodobé kompenzace zraku sluchem, a nikoli o automatické hudební nadání. Vliv zde má také, ze strany dítěte, větší důraz a soustředění na zvuky z okolí, což v některých případech souvisí s citlivostí na tóny. Tato zvýšená citlivost tónů je často vnímána jako hudební sluch, který však automaticky neznamená také hudební nadání. (Smýkal, 1986)

Wiesnerová a Kozinová (2020) se ve své publikaci přímo soustředí na výuku hudby žáků se zrakovým postižením. My však jejich informace můžeme aplikovat, pro potřeby této práce, na hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením v předškolním věku.

Dle Wiesnerové a Kozinové (2020) je výuka v oblasti hudby u osob se zrakovým postižením v zásadě stejná jako u osob intaktních. Jedná se zejména shodu v učivu, jeho obsahu i rozsahu, děti se zrakovým postižením se stejně jako děti intaktní vzdělávají dle Rámcového vzdělávacího programu. Rozdíl je však znatelný v oblastech přístupu a metod úpravy pro děti se zrakovým postižením. Obecně je důležité více dbát na názornost, logiku a detailní popis ve výkladu. Nejen hudební vzdělávání je poté založeno především na komunikaci mezi učitelem a dítětem, proto je nutné vhodně volit slova pro konkrétní popis či pochopení ze strany dítěte. U dětí se zrakovým postižením trvá většinou déle osvojení si potřebných dovedností, ať už se jedná o hru na hudební nástroj či o zpěv. Tato odlišnost je dána zrakovým postižením. (Wiesnerová, Kozinová, 2020) S názorem, že se hudební vzdělávání osob se zrakovým postižením řídí podobnými principy jako hudební vzdělávání osob intaktních, se ztotožňuje také Smýkal (1972). Ten zdůrazňuje, že stejně jako u dětí intaktních, tak i u dětí se zrakovým postižením je nutné postupovat na základě aktivity žáka, dbát na vhodný výběr učiva a postupovat od informací, jež dítě zná, k informacím, které mu známé nejsou. V rámci postupů, využívaných ve vyučování, se situace také nijak velmi neodlišuje. V tomto kontextu je také důležité postupovat přes konkrétní k abstraktním informacím. (Smýkal, 1972)

I přes výše zmíněné informace se přeci setkáváme s určitými specifiky u dětí se zrakovým postižením. Smýkal (1972) vnímá hudební vzdělávání jako důležitého zprostředkovatele výchovy estetické, jelikož vnímá hudbu jako jedno z mála umění, jež je možné pro osobu se zrakovým postižením vnímat i aktivně produkovat. (Smýkal, 1972) V kontextu estetického

významu je důležité zmínit také dvojí cíl hudební výchovy. Jakožto cíl minimální vnímáme poskytnutí osobám se zrakovým postižením takového hudebního vzdělání, aby se pro ně později hudba stala v životě prostředkem kompenzace. Maximálním cílem je poté dle Smýkala (1978) vytvoření takových vnitřních i vnějších podmínek, které zajistí co nejméně rušenou přípravu ke studiu hudby na středoškolském stupni, a to bez přetěžování žáka. Tento cíl je stanoven z důvodu velké náročnosti přípravy a její nezaměnitelné závislosti na vlastnostech žáka. (Smýkal, 1978)

Zouharová (in Kružíková, 2020) zdůrazňuje nutnost zaměření hudebních činností na nehudební cíle, ve kterých vychází z Müllera (2014) a kterými jsou: „*snížení nejistoty a strachu z pohybu v prostoru; nácvik pohybových dovedností a orientace v prostoru; podpora učení (rozšíření slovní zásoby, porozumění); snížení sebestimulujících projevů; zraková stimulace; využití hudby pro relaxaci a odpočinek, rozšíření spektra volnočasových aktivit; způsoby vyrovnání se s frustrací; zažití pocitu úspěchu a sebedůvěry; seberealizace*“ (Zouharová in Kružíková, 2020, s. 24)

3.3 SPECIFIKA HUDEBNÍCH ČINNOSTÍ

3.3.1 Zpěv

Obecně lze říci, že je důležité, aby pedagog před svým působením co nejlépe poznal hudební, hlasové i pohybové schopnosti dítěte. Je zde důležité poznat, do jaké míry dochází k uvolnění, vnímání těla a schopnosti vzpřímeně tělo držet. Tyto aspekty mají velký vliv na samotný proces zpěvu i na oblasti, kterým bude nutno věnovat větší důraz. U dětí intaktních se při zpěvu uplatňuje učení zejména nápodobou. Tato možnost je u dětí se zrakovým postižením omezená, a tak je důležité volit jiné způsoby. Velkou roli zde často sehrává slovní popis, jež musí být velmi konkrétní a pro dítě srozumitelný. (Jelínek, 2010) Omezená možnost nápodoby má také vliv na postoj při zpěvu, který může působit méně přirozeně a esteticky. (Ouředníčková in Kružíková, 2020) Důraz je třeba klást také na schopnost ovládat mimiku, které lze dosáhnout recitací či nápodobou například postav z pohádky. (Jelínek, 2010)

U dětí se zrakovým postižením dochází k osvojování písni či různých hlasových cvičení pomocí odposlechu. Osvojení textu poté vyžaduje aktivitu dítěte. Nedílnou součástí zpěvu je také správné dýchání, u kterého je opět velmi důležité správné popisování, a také přímé vykonávání pro lepší osvojení. Jelínek (2010) také zdůrazňuje vliv hry hudebního nástroje právě na čistotu zpěvu, kdy říká, že by dítě mělo začít na hudební nástroj hrát co nejdříve. Mimo podpory zpěvu je zde u dítěte velkým pozitivem rozvíjení jeho citění harmonie a hudby. Jako vhodné zmiňuje nástroje klávesové. (Jelínek, 2010)

U osob se zrakovým postižením převládá mýtus, že se u nich přirozeně vyskytuje nadání k hudbě. Ouředníčková (in Kružíková, 2020, s. 61) v tomto kontextu uvádí, že „*Realita je spíše taková, že vzhledem k výrazné dominanci sluchu se tento smysl spontánně a posléze i cíleně rozvíjí a posiluje, s čímž také souvisí větší přirozený rozvoj hudebních schopností. Žáků s tzv. absolutním sluchem ve skutečnosti mezi nevidomými není nijak vysoké procento.*“ Jestliže se však ukáže, že se u dítěte se zrakovým postižením nadání k hudbě vyskytuje, je třeba co nejdříve toto nadání rozvíjet. (Páchová in Baslerová, 2012)

3.3.2 Pohyb a rytmus

Velmi podobně jako u zpěvu, i u pohybových činností a jejich provádění, má velký vliv omezení nápodoby. Dětem se zrakovým postižením, zejména s postižením vrozeným, činí

problémy pracovat s vlastním tělem, což ovlivňuje pohyb, jeho koordinaci i samotný postoj. Jak již bylo výše zmíněno, právě pohyb a postoj poté mohou působit méně přirozeně a esteticky. U působení na tuto stránku je důležité respektovat schopnosti a individuální zvláštnosti dítěte a nevyvíjet na něj příliš velký tlak na dokonalost pohybu, pokud toto není v danou chvíli pro dítě možné vykonat. I v této oblasti je však potřebné poskytnout dostatečnou podporu. (Ouředníčková in Kružíková, 2020)

Při rozvoji rytmického cítění, je vhodné využívat nejprve hru na tělo (tleskání, pleskání), a to zejména v případech, kdy dítěti se zrakovým postižením činí potíže rytmus produkovat. U produkování rytmu pomocí rytmických nástrojů se musí dítě s daným nástrojem nejprve důkladně seznámit. Dítě by mělo mít možnost vyzkoušet si zacházení s nástrojem, jak provést jeho vhodný úchop a „*vnímat ho jako prodloužení vlastní ruky*“ (Jelínek, 2010, s. 14) Kdy toto prodloužení vlastní ruky pomocí hudebního nástroje může později ovlivnit schopnost využívat instrumentální hmat, jež je vnímán jako „*zprostředkovaný způsob hmatu, při němž se hmatové poznávání objektu děje prostřednictvím nějakého nástroje-instrumentu.*“ (Kroupová, 2016, s. 63) Příkladem tohoto hmatu v rámci prostorové orientace a samostatného pohybu je například chůze s bílou holí. (Kroupová, 2016) Je také důležité z pohybu odstranit jeho mechančnost a spíše se zaměřit na schopnost přizpůsobit užívání rytmického nástroje vzhledem ke konkrétní situaci. (Jelínek, 2010)

3.3.3 Hra na nástroj

Právě hudební nástroje, i ty jednoduché, představují dobrou pomůcku v rámci hudebních činností a při rozvoji cítění hudby. Jedná se například o zvonkohru, xylofony aj. Při práci s těmito nástroji je důležité nejprve dítěti pomoci v orientaci v jejich užívání. Jako vhodný nástroj pro děti předškolního věku je zmiňována také zobcová flétna, která může v mnoha případech sloužit jako předstupeň pro hru na další dechový nástroj. (Jelínek, 2010) U užívání hudebního nástroje, je u dětí se zrakovým postižením, velmi důležité seznámení nejen s nástrojem obecně, ale také s jeho držením a manipulací. Obecně jsou velmi využívané hudební nástroje, které lze ovládat hmatem bez větších složitostí, jedná se o již zmíněnou flétnu, ale také klavír, kytaru a akordeon. U hry na hudební nástroj platí, že se děti často učí zejména sluchovou cestou. (Ouředníčková in Kružíková, 2020) Následovat však může osvojení tzv. braillova písma, díky kterému je možné nahradit notový zápis v černotisku. Stejně jako Braillovo písmo, také braillovský notopis je založený na využití šestibodu. Avšak v rámci

braillova písma dochází k situacím, kdy má jeden prvek notopisu více významů. I přes toto zdánlivé negativum, umožňuje braillova notopis lepšímu porozumění tónů, teorie hudby, jejích forem, harmonii a celkové realizaci hudby. (Wiesnerová, Kozinová, 2020)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY

Hudební vzdělávání je nedílnou součástí vzdělávání dětí, žáků a studentů a je ukotveno v rámcových vzdělávacích programech, podle kterých dochází k naplňování jeho cílů. Sehrává významnou roli v rozvoji dětí intaktních a je neoddělitelnou součástí vzdělávání také dětí se zrakovým postižením. Jedná se o oblast, která má pro děti se zrakovým postižením význam nejen právě v hudební oblasti, ale úzce souvisí i se schopnostmi, které jsou u dětí se zrakovým postižením třeba rozvíjet. Díky hudebním činnostem je možné rozvíjet oblast jemné a hrubé motoriky, vizuomotorické koordinace, prostorové orientace, rytmického cítění, řeči nebo také sluchového vnímání, jež je pro dítě se zrakovým postižením často stěžejním. Zejména z těchto důvodů shledáváme za důležité se touto oblastí více zabývat. Hudební činnosti u dětí se zrakovým postižením nám totiž mohou nabídnout možnost rozvíjet i oblasti, které s hudbou nemají zdánlivě nic společného, ale pro děti jsou naprosto klíčové.

4.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Pro potřeby této práce jsme vybrali kvalitativní výzkum. Jedná se z hlediska cílů práce a výzkumného souboru o nejvhodnější způsob získávání a následné interpretace poznatků. Hlavním důvodem výběru kvalitativního výzkumu bylo umožnění se do výzkumného problému více ponořit. Kdy toto tvrzení nám také dokládá Emanovský (2013), který kvalitativní výzkum charakterizuje následovně: *„Kvalitativní výzkum je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickým vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“* (Emanovský, 2013, s. 60)

Na rozdíl od výzkumu kvantitativního se tak výzkum kvalitativní orientuje na jednání osob a jeho individuální aspekty a respektuje fakt, že je možný výskyt nejen jedné, ale více realit. Jednou z dalších odlišností je poté fakt, že kvalitativní výzkum se zaměřuje také na pochopení smyslu a více pracuje se slovy. Zaměření je poté viditelné spíše u menších skupin osob. (Chráska, 2016)

4.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Jako výzkumný soubor jsme pro účely této práce zvolili děti předškolního věku se zrakovým postižením. K naplnění praktické části práce byla telefonicky oslovena mateřská škola s třídou orientovanou na děti se zrakovým postižením. Skupina dětí je věkově smíšená, tedy od 3 let do 6 (7) let a z hlediska speciálněpedagogické klasifikace se jedná zejména o děti s poruchami binokulárního vidění. Ve třídě je, spolu s pedagožkou, přítomna také asistentka pedagoga. Péče je poskytována také pleopticko-ortoptickými cvičeními, za přítomnosti ortoptistky, která s každým dítětem pracuje na každodenní bázi.

4.3 CÍL PRÁCE A JEJÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V této praktické části klademe jako její cíl odhalení specifik hudebního vzdělávání dětí předškolního věku se zrakovým postižením. V praktické části této práce je obsažen také dílčí cíl, jež zní takto:

- Navržení materiálu pro hudební činnosti vhodné pro rozvoj dílčích funkcí a jeho následné ověření.

V rámci realizace praktické části jsme se také řídili výzkumnými otázkami, jež zní takto:

- Jaká jsou specifika hudebního vzdělávání dětí se zrakovým postižením?
- Nakolik je u dětí se zrakovým postižením ovlivněno rytmické cítění, pozornost, paměť, sluchové vnímání a práce s hudebními nástroji?
- Na rozvoj, jakých oblastí, se při hudebních činnostech zaměřuje personál konkrétní třídy a jak velký důraz jim přikládá?

4.4 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT

Klíčovým prvkem práce je návrh metodického materiálu pro hudební činnosti a jeho následné ověření. Materiál je vytvořený na základě známých specifik dětí se zrakovým postižením a na základě oblastí, které jsou u dětí se zrakovým postižením třeba více rozvíjet. Ostatní metody, kterými jsou rozhovor a zúčastněné pozorování, sloužily poté zejména k ověření a doplnění informací.

Pozorování je v rámci kvalitativního výzkumu jednou z nevíce častých metod, jež slouží ke shromažďování dat. Tuto metodu výzkumník využívá pro poznání, popis a pochopení prostředí

a lidí v něm. (Gavora, 2010) V oblasti kvalitativního výzkumu se nejčastěji hovoří o pozorování zúčastněném či nestrukturovaném. Jedná se tedy v našem případě o metodu, jež se neřídí pozorováním, které je do předu naplánované, ale je na jejím počátku určen pouze cíl a prostředí, ve kterém se pozorování bude odehrávat. Pozorování je tak více otevřeno novým souvislostem, avšak klade tak na výzkumníka, s tím související, větší nároky. (Emanovský, 2013)

Rozhovor, neboli interwiev, je v prostředí kvalitativního výzkumu specifický faktem, že dochází k hovoření zejména dotazované osoby. Rozhovor je poté, podobně jako pozorování, spíše nestrukturovaný a k dispozici je na počátku spíše cíl a obecné schéma, kterým se výzkumník řídí. Konkrétní otázky se poté často formují dle vývoje rozhovoru. (Gavora, 2010)

5 REALIZACE VÝZKUMU

Realizace praktické části proběhla 15. března 2023 v mateřské škole s třídou orientovanou na děti se zrakovým postižením. Z časového hlediska se jednalo o rozmezí 30 až 45 minut pro ověření hudebních činností při přímé práci s dětmi a cca 30 minut pro rozhovor s pedagožkou. Fotodokumentace, ke které nám byl poskytnut souhlas s GDPR a notový zápis je součástí příloh.

Činnosti	1. Říkadlo s doprovodem Orffových nástrojů 2. Pohyb dle intenzity písňe
Téma	„Jaro se nám blíží“
Cílová skupina	Děti se zrakovým postižením v předškolním věku
Časové rozpětí	30 – 45 minut
Místo realizace	Třída v mateřské škole
Pomůcky	Orffovy nástroje (ozvučná dřívka, prstové činelky, triangl, obrázky květin (pampelišky a zvonků), pompóny z krepového papíru,
Cíle činností	1. činnost – Říkadlo s doprovodem Orffových nástrojů - rozvoj senzomotorické koordinace - rozvoj pozornosti a koncentrace - rozvoj paměti - rozvoj rytmického cítění - rozvoj samostatnosti a samostatného projevu 2. činnost – Pohyb dle intenzity písňe - rozvoj sluchového vnímání - rozvoj hrubé motoriky a koordinovaného pohybu - rozvoj vnímání intenzity zvuku
Cíle vztahující se ke zrakovému vnímání	- rozvoj senzomotorické koordinace - rozvoj fixace - rozvoj binokulárního vidění - trénink tupozrakého oka - rozvoj zrakové ostrosti - rozvoj okulomotoriky a „skenovacích“ pohybů oka - rozvoj sluchového vnímání

<p>Dílčí vzdělávací cíle dle RVP PV (2021)</p>	<p>Dítě a jeho tělo</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozvoj a užívání všech smyslů - rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsahu pohybu, dýchání, koordinace ruky a oka apod.), ovládání pohybového aparátu a tělesných funkcí <p>Dítě a jeho psychika</p> <p>Jazyk a řeč</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnost, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování) - rozvoj kultivovaného projevu - osvojení si některých dalších forem sdělení verbálních i neverbálních (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické) <p>Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, rozvoj paměti a pozornosti - rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, tvořivého sebevyjádření) - posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.) <p>Sebepojetí, city, vůle</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozvoj a kultivace estetického vnímání, cítění a prožívání <p>Dítě a ten druhý</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních - rozvoj kooperativních dovedností
---	--

	<p>Dítě a společnost</p> <ul style="list-style-type: none"> - seznamování se se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije - rozvoj estetického vkusu <p>Dítě a svět</p> <ul style="list-style-type: none"> - seznamování s prostředím, ve kterém dítě žije a vytváření pozitivního vztahu k němu - vytváření elementárního povědomí o širším přírodním prostředí
<p>Popis postupu činností</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Motivace 2. Říkadlo 3. Pohyb 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivace „Děti, blíží se nám jaro. To je období, kdy kvetou kytičky a všechno krásně voní. Znáte děti nějaké kytičky? A znáte i nějakou, která je žlutá? Ano, správně, je to například pampeliška. Poznáte, na jakém obrázku máme pampelišku nakreslenou? Ano, na tomto a ta druhá kytička se jmenuje zvoneček. A my se o pampelišce a zvonečku dnes naučíme básničku.“ 2. Básnička s doprovodem Orffových nástrojů Text básničky „Pampelišky“: „Pam, pam pampelišky v žlutém klobouku, Prý si posedaly ráno na louku. Nakláněly k sobě zlaté hlavinky, Jsou to malé děti velké maminky. Cink, cink, cinkilinky, modré zvonky zas, k písni konvalinky přidaly svůj hlas. Chceme s nimi zpívat v jitru zářivém, Vždyť jsou krásní lidé, nebesa i zem.“ <p>Začínáme nejdříve naučením samotného textu básničky. Podle možností dětí zvolíme pouze jednu nebo obě sloky. Učení probíhá tak, že paní učitelka přednáší text a děti ho po ní opakuji. Postupujeme nejdříve od učení pouze samostatných veršů, které děti opakuji. Po</p>

zvládnutí spojíme dva verše a děti již opakují právě spojené verše. Po osvojení přistupujeme k zopakování celé sloky, kterou opět nejdříve odrecituje paní učitelka a poté děti. Pro ujištění správného osvojení můžeme nechat děti, aby nám básničku odrecitovaly bez podpory paní učitelky.

Po zvládnutí textu básničky přistupujeme k zařazení Orffových nástrojů, pro podporu rytmizace básničky. Dětem rozdělíme do skupin (dle počtu dětí) ozvučná dřívka, prstové činelky a triangel.

Děti, které mají ozvučná dřívka hrají metrum prvního a třetího verše sloky. Děti s prstovými činelky poté vždy začátek (takt) nového taktu druhého a čtvrtého verše a děti s trianglem vyplňují hraním pomlky na konci verše (viz. příloha) Nejdříve dětem nástroje rozdáme a každé skupince představíme, jak se nástroj drží a jak se na něj hraje. Poté každé skupince dětí zvlášť názorně předvedeme, jak budou básničku doprovázet (spojení hraní s textem básničky).

Je důležité nechat prostor pro osvojení si doprovodu s podporou paní učitelky a následně samostatně. Poté, až všechny skupinky rozumí svému doprovodu, začneme se postupným nacvičováním doprovodu všech skupinek.

Je vhodné využít prvotní podporu ukazováním, kdy má určitý nástroj začít, pro lepší orientaci. Poté můžeme zkusit nechat děti básničku odrecitovat i s náležitým doprovodem Orffovými nástroji.

3. Pohyb dle intenzity písně

K této činnosti využijeme zmelodizovanou podobu básničky (viz. příloha). Písnička je zpívána paní učitelkou v měnící se intenzitě. Děti na tuto intenzitu reagují pohybem. V případě, že je píseň hlasitá, stojí a v případě zeslabování se písni pohybem přizpůsobují tak, že se blíží více do dřepu.

K podpoře této aktivity a k lepší motivaci, je vhodné využít vyrobené pompóny z krepového papíru, v barvách květin (pampeliška – žlutá; zvoneček – modrá).

	<p>U této aktivity je také možné dvojí provedení, dle individuálních možností dětí. První možností, a nejspíše také náročnější je reakce na intenzitu zpěvu za současného tance. Děti tak tančí společně s paní učitelkou a dle intenzity jejího zpěvu se tanec odehrává více ve stoje či v podřepu. Druhou, a jednodušší variantou je ta, že děti pouze stojí a pozorně poslouchají (možnost zavření očí). Na intenzitu poté tedy reagují pouze tím, že se postupným zvedáním či snižováním intenzitě přizpůsobují.</p> <p>K této aktivitě je vhodné využít obě sloky písně a postupovat nejprve od postupného snižování a zvyšování hlasitosti. A později hlasitost zpěvu více měnit.</p>
<p>Úskalí činností</p>	<p>Jako úskalí těchto činností shledáváme fakt, že každé dítě, nejen se zrakovým postižením, je individuální. A tak je velmi potřeba, aby byla aktivita nastavena tak, aby tyto individuální zvláštnosti respektovala. Týká se to například vlastností obrázků, které mají sloužit jako podpora aktivity nebo také například využití pompónů.</p> <p>Dalším úskalím může být správné vysvětlení aktivity a rytmu, které mají děti hrát, což se týká také osvojení si správného uchopení nástroje. Je tak kladen nárok na paní učitelku, aby dokázala správně jednotlivé složky vysvětlit a aby v čase, kdy děti čekají, neztratily zájem o aktivitu či aby, již osvojené, nezapomněly.</p> <p>Je také důležité dát pozor na rušivé elementy z okolí, aby se pozornost dětí netříštila. Za rušivé elementy však mohou být vnímány také samotné Orffovy nástroje či krepové pompóny, které děti mohou nevhodně využívat a mohou se stát rušivými pro ostatní.</p> <p>Jako úskalí se může také ukázat fakt, že děti budou při osvojování textu básničky příliš spoléhat na vzor učitelky.</p> <p>V případě pohybové aktivity je třeba mít povědomí o stavu sluchu každého dítěte. Znalost by se měla týkat také pohybových možností a schopností dětí.</p> <p>Pro tyto aktivity je také třeba znát případnou kombinaci s jiným postižením. Jelikož by se v těchto případech měl změnit charakter</p>

	činností i jejich cíle a realizace. A to například také u přídržených poruch pozornosti aj.
--	---

6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝLEDKŮ VÝZKUMU

Realizace námi vytvořeného metodického materiálu proběhla v celkovém počtu devíti dětí. Jednalo se převážně o děti s poruchami binokulárního vidění a přítomna byla také vedoucí pedagožka oční třídy. Hudební činnosti byly námi navrženy tak, aby docházelo k co největšímu respektování specifík zrakového postižení.

Samotná realizace praktické části se obešla bez velkých problémů. Děti přistoupily ke zvoleným aktivitám s velmi pozitivním přístupem. Později se zejména u osvojování textu básničky ukázalo, že se velmi nechají vést naším mluvním vzorem, a v případě samostatného recitování, spoléhaly na nápodobu dvou až tří dětí, které si básničku zapamatovaly lehčeji.

Následné spojení textu s Orffovými nástroji situaci u některých dětí změnilo a docházelo spíše ke soustředění na nástroj, než na samotný text. U práce s ozvučnými dřívky bylo znatelné, že děti již mají zkušenosti a nebylo třeba dlouhého vysvětlování práce s nimi. V případě prstových činelků a trianglu, byla třeba dopomoc a názornější ukázka, jak s nástrojem pracovat. Tento jev však příkládáme faktu, že se jedná o nástroje se složitější obsluhou. Při nácviku samotné básničky spojené s nástroji bylo zapotřebí delšího času, aby si děti zvykly na dvojitý úkol. Zároveň zprvu docházelo k menším obtížím při osvojování správného hraní. Metrum, hrané dřívky, bylo třeba více zopakovat a spojit s daným textem. V rámci prstových činelků, hrající vždy začátek taktu, docházelo k obtížné orientaci začátku, a tak jsme zvolili hraní metra stejně jako u skupiny ozvučných dřivek, pro lepší zapamatování a osvojení. V případě trianglu bylo zapotřebí částečné dopomoci.

Aktivita, při které děti reagovaly pohybem na intenzitu zvuku, měla lehčí podobu, jež je popsána v metodickém materiálu. Děti měly zavřené oči a stály na jednom místě. Svým pohybem, ve směrech nahoru a dolů, reagovaly na intenzitu zpěvu za současného využívání podpory, pomocí barevných pompónů z krepového papíru. Tato činnost v konečném důsledku sloužila jako proložení mezi nácvikem básně s Orffovými nástroji.

V rámci praktické části této práce proběhl také rozhovor s vedoucí pedagožkou. Na počátku byly stanovené orientační otázky na základě kterých, se dále rozhovor odvíjel. Rozhovor byl zaměřen na specifika dané skupiny dětí a také, pro potřeby práce, na hudební vzdělávání. Výsledky rozhovoru lze analyzovat a shrnout do oblastí, dle obsahu sdělení.

Specifika dětí konkrétní třídy:

Jedná se o skupinu dětí smíšeného věku, kdy počet dětí ve třídě je snížený, a to do čtrnácti dětí. Děti mají převážně poruchy binokulárního vidění, strabismus a amblyopii. Děti však mají v některých případech také refrakční vadu.

Práce s dětmi v konkrétní oční třídě:

Jak zmiňuje pedagožka: *„Když k nám děti přicházejí, tak opravdu tam není nastartované binokulární vidění, takže my se soustředíme na to, abychom posílili to hůře vedoucí oko. A posílení hůře vedoucího oka spočívá v tom, že se na zdravé oko nasadí většinou „okluzka“, a to hovořím nyní o tupozrakosti. Tím se vyřadí se to oko lépe vidící z provozu a vlastně se nutí rozkukávat to druhé očičko, říká se mu „líné“.* Dle pedagožky, v případě poruch binokulárního vidění, hraje velkou roli čas, ve kterém se na poruchu přijde a na dobu, kdy se začne s aktivní léčbou. Dále zmiňuje, že velký vliv při práci s dětmi má přístroj synoptofor, který pracovnícím pomáhá v diagnostice i v samotném cvičení. Jako hlavní zaměření třídy vnímá pedagožka snahu, aby se dětem nebral běžný „školkový“ život, i přes nutnost provádět na každodenní bázi pleopticko-ortoptická cvičení.

Specifika hudebních činností:

V rámci zaměření na rozvoj konkrétních oblastí, nelze dle pedagožky hledat rozdíly. Vše se dle ní prolíná, a to nejen u dětí se zrakovým postižením. Jako příklad byl uveden rámcový vzdělávací program, který je dostatečným důkazem, že vše souvisí se vším. *„Když vám děti poslouchají hudbu a pohybují se podle klavíru a podle písničky, tak i skenují prostor a cvičí se očička. A samozřejmě se učí orientovat. Když mají okluzor třeba jen na dvě hodiny a potom se sundá, tak se musí naučit jinak pohybovat. Takže je to všechno propojené.“*

Avšak u dětí se zrakovým postižením, velmi záleží na tom, do jaké míry je poškozený zrak. Jako příklad byla uvedena následující situace: *„My jsme zrovna tady měli asi tři roky zpátky holčičku, která byla silně slabozraká, až slepá. Oni ji sem dali jako slepou, ale my jsme potom zjistili, že nějaké zbytky zraku tam jsou, protože za námi chodila za stínem a tak. A vlastně to chce podchytit u těchto dětí, protože ona měla ouška dobrá a dítě vytáhnout i po psychické stránce. Ta holčička mě zastupovala, když jsem pracovala s dětmi. Když jsem zjistila, že má nadání, tak začala vybrnkávat u klavíru a ke konci jsem ji postavila ke klavíru, děti jsem učila pohyb ona mi hrála písničku. A teďka zpívá s Jankem Ledeckým.“* Poté

dodává, že u dětí s poruchami binokulárního vidění nespátřuje žádná specifika, ale že se jedná o normální děti, pokud tedy nedochází ke kombinaci s jiným postižením. Tyto situace pozoruje ve své praxi za poslední léta velmi často.

Hudební výchova tedy probíhá velmi podobně jako v běžné třídě, ale spíše se více využívá větší podpory sluchu u dětí, které mají omezené zrakové vnímání a pomocí hudebních činností se projevuje snaha děti co nejvíce podpořit a jak říká pedagožka: „*vytáhnout*“. Velký vliv zde však má vztah samotné učitelky k hudbě, který se dále velmi odráží i na dětech. Z hlediska vnímání a produkce rytmu je z pedagožčiny strany situace vnímána takto: „*Já si myslím, že děti, čím méně vidí, tak více nahrazují jiné smysly a do toho patří i rytmus, to je součást hudební výuky. Takže oni to už mají naposlouchané, už to musejí mít naposlouchané.*“

7 DISKUZE

V této kapitole zmíníme výsledky výzkumu a odpovědi na výzkumné otázky, jež byly na začátku výzkumu stanoveny.

V rámci praktické části jsme vytvořily metodický materiál, jež byl zaměřený na hudební činnosti pro děti předškolního věku se zrakovým postižením. Zvolené hudební činnosti byly vytvořeny na základě znalostí specifík dětí se zrakovým postižením, a to s cílem rozvíjet co nejvíce oblastí, které jsou pro děti se zrakovým postižením stěžejní v běžném životě. Dále byl tento metodický materiál ověřen v praxi, a to konkrétně v mateřské škole, jejíž jedna třída se zaměřuje primárně na vzdělávání dětí se zrakovým postižením. Jako doplnění a rozšíření informací sloužilo zúčastněné pozorování a rozhovor s vedoucí pedagožkou.

V praktické části jsme se řídily výzkumnými otázkami, na které jsme během realizace našli odpověď. V rámci otázky, týkající se specifík hudebního vzdělávání dětí se zrakovým postižením, jsme došly k závěru, že velkou roli zde hraje omezení zrakového vnímání. Tudíž nelze s jistotou říci, jaké jsou konkrétní a časté obtíže, jelikož se v případě dětí se zrakovým postižením jedná o velmi rozmanitou skupinu. U dětí s poruchami binokulárního vidění, jež byly hlavní skupinou naší praktické části, neshledáváme nutnost výrazných modifikací činností v porovnání s dětmi intaktními. Spíše shledáváme větší nutnost zaměření na jednotlivé oblasti, které jsou pro děti stěžejní a které mohou být v rámci hudebního vzdělávání rozvíjeny. Hovoříme například o oblastech hrubé a jemné motoriky, senzomotorické koordinace aj.

V oblastech rytmického cítění, pozornosti, paměti, sluchového vnímání a práce s hudebními nástroji, jsou v obecném měřítku shledávána specifika, jež jsou zmíněna v teoretické části. Z rozhovoru vyplývá, že u dětí s poruchami binokulárního vidění nedochází k výrazným problémům v oblasti sluchového vnímání či vnímání a produkce rytmu. Naopak je zde zdůrazňován vliv omezení zrakového vnímání pozitivním směrem v rámci těchto oblastí. U pozorování však můžeme vnímat větší potřebu časové dotace pro nácvik textu básně a spojení s Orffovými nástroji. Je zde však důležité citlivě vyhodnotit, zda se jedná o specifikum dětí se zrakovým postižením, či dětí v předškolním věku obecně.

Výzkumnou otázku, týkající se zaměření v hudebních činnostech konkrétní třídy, lze zodpovědět dle slov paní pedagožky jako neustálé prolínání s cíli ostatních činností. Kdy je nesmírně důležité u dětí, jež mají zrakové vnímání omezeno, maximálně podpořit vnímání sluchové a rozpoznat u nich potenciál a pomyslně je tímto „vytáhnout“.

Z odpovědí na výzkumné otázky nám vyplývá, že je skupina dětí se zrakovým postižením natolik individuální, že se nedá s jistotou definovat specifika a obtíže v hudebním vzdělávání. V rámci dětí s poruchami binokulárního vidění, není dle námi zjištěných informací, nutné činnosti velmi modifikovat, ale spíše poukázat a zaměřit se na oblasti, jež mohou hudební činnosti rozvíjet a jež jsou pro děti důležité.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením je oblastí vzdělávání, jež má velký vliv na mnoho oblastí, jež jsou pro děti klíčové. Mimo zmíněné oblasti jemné a hrubé motoriky či senzomotorické koordinace, se jedná také o podporu zrakových funkcí či sluchového vnímání. Na základě teoretické části je zřejmé, že se v rámci oblasti hudby jedná u dětí a celkově osob se zrakovým postižením o různá specifika. A to jak v projevech, tak také v přístupu. Je však velmi důležité, přistupovat ke každé skupině zrakového postižení i dětí samotných velmi individuálně. Dochází k výrazným rozdílům v přístupech i možnostech, jaké děti se zrakovým postižením mají.

Praktická část se odehrávala v oční třídě, jež se primárně zaměřuje na vzdělávání dětí se zrakovým postižením. Její aktuální cílovou skupinou, jsou děti s poruchami binokulárního vidění. Jedná se z hlediska speciálněpedagogické klasifikace o jednu ze skupin zrakového postižení. U této skupiny je však specifické, že je možná, do určitého období náprava. A to využitím speciálních přístrojů i běžných aktivit, v rámci pleopticko-ortoptických cvičení. Děti s poruchami binokulárního vidění, jak vyplývá se získaných dat i rozhovoru, se v porovnání s ostatními skupinami neodlišují, od dětí intaktních. Této získané informaci proto přisuzujeme fakt, že jsme v rámci pedagogického výzkumu neodhalili žádná zásadní specifika.

Není však možné tyto výsledky vztáhnout na děti se zrakovým postižením obecně, ale vždy citlivě situace vyhodnotit. Z našeho pohledu je velmi důležité se v rámci hudebního vzdělávání nejprve zaměřit na specifika cílové skupiny a na oblasti, které jsou třeba rozvíjet a až poté hudební činnosti promýšlet a vytvářet. Jedině tak dosáhneme výsledku a radosti z činností, jež by měla být jedním z hlavních cílů.

Materiál, jež je součástí praktické části může sloužit jako inspirace nejen pro pedagožky mateřských škol. Jedná se o materiál se zdánlivě jednoduchými činnostmi, jež je možné modifikovat k rozmanitým cílovým skupinám. A to nejen dětí se zrakovým postižením.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zaměřuje na hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením v předškolním věku. Zaměřuje se na oblast hudebního vzdělávání obecně, na jeho ukotvení v jednotlivých vzdělávacích oblastech Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání či na jednotlivé hudební činnosti a vývoj dítěte předškolního věku v oblasti hudby. Práce je také v teoretické části zaměřena na oblast zrakového postižení a dětí, u kterých se zrakové postižení nachází. Poslední oblastí je poté samotné hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením. Tyto teoretické poznatky sloužily k vytvoření materiálu hudebních činností, jež byl v rámci praktické části ověřen.

V rámci praktické části byl stanoven cíl odhalení specifík hudebního vzdělávání dětí předškolního věku se zrakovým postižením a cíl dílčí zaměřený na navržení materiálu hudebních činností a jeho následné ověření. Informace získané ověřením materiálu přímou prací s dětmi, byly doplněny zúčastněným pozorováním a rozhovorem. Výzkumným souborem byly děti smíšeného předškolního věku, u kterých se vyskytovaly poruchy binokulárního vidění. Konkrétně zejména amblyopie a strabismus. Byla zjištěna ne příliš velká rozdílnost hudebních činností dětí s poruchami binokulárního vidění, v porovnání se zkušenostmi v oblasti vzdělávání dětí intaktních. Z námi získaných informací se spíše než o obtíže či nutnost modifikace materiálu, jedná o nutnost přenesení pozornosti na jednotlivé oblasti, jež jsou pro děti stěžejní a jež mohou být v rámci hudebního vzdělávání rozvíjeny. Hovoříme v tomto kontextu například o rozvoji jemné a hrubé motoriky, senzomotorické koordinace aj.

Nelze však s jistotou říci, že tyto výsledky platí pro všechny jednotlivé skupiny dětí se zrakovým postižením. V rámci zrakového postižení se jedná o velkou rozdílnost a individualitu a je důležité ke každé skupině přistupovat jinak. My však tyto výsledky vysvětlujeme názorem, jež je podpořený také rozhovorem, že u dětí s poruchami binokulárního vidění nedochází k tak výrazným odlišnostem v porovnání s dětmi intaktními, a tak není třeba natolik činnosti modifikovat. Shledáváme zde však, již zmíněnou, nutnost většího důrazu na jednotlivé oblasti, jež je možné díky hudebním činnostem rozvíjet.

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

- BASLEROVÁ, Pavlína, a kol. 2012. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3307-3
- EMANOVSKÝ, Petr. 2013. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3664-7
- FINKOVÁ, Dita. 2010. *Základy tyflopédie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2627-3
- FINKOVÁ, Dita, Ludíková Libuše, Růžičková Veronika. 2007. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-1857-5
- FINKOVÁ, Dita, Růžičková Veronika, Stejskalová Kateřina. 2010. *Úvod do speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2517-7
- GAVORA, Peter. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185
- HAMADOVÁ, Petra, Květoňová Lea, Nováková Zita. 2007. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-159-1
- HYCL, Josef, Valešová Lucie. 2003. *Atlas oftalmologie*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-382-2
- CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3
- JANKOVÁ, Jana, Moravcová Dagmar. 2017. *Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-61-9
- JELÍNEK, Jiří, a kol. 2010. *Hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením: metodická publikace*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-473-0
- JENČKOVÁ, Eva. 2008. *Hudba v současné škole: VI. Hudba a pohyb 1. díl*. Hradec Králové: Tandem. ISBN 978-80-86901-4-X
- JENČKOVÁ, Eva. 2010. *Hudba v současné škole: II. Práce s písní 1. díl*. Hradec Králové: Tandem. ISBN 80-902662-9-0

- KEBLOVÁ, Alena. 2001. *Zrakově postižené dítě*. 1. vydání. Praha: Septima, s.r.o., ISBN 80-7216-191-1
- KOCHOVÁ, Klára, Schaeferová Markéta. 2015. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0782-5
- KOZINOVÁ, Markéta, Wiesnerová Marie. 2020. *Podněty k didaktikám pro práci s žáky se SVP v uměleckém vzdělávání: HUDEBNÍ OBOR*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0916-7
- KRAUS, Hanuš, a kol. 1997. *Kompendium očního lékařství*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-079-1
- KROUPOVÁ, Kateřina, a kol. 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8
- KRUŽÍKOVÁ, Lenka, a kol. 2020. *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-5670-6
- KRUŽÍKOVÁ, Lenka, ed. 2020. *Hudba v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-5663-8
- KVĚTOŇOVÁ – ŠVECOVÁ, Lea. 2000. *Oftalmopedie*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-84-2
- LECHTA, Viktor, ed. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7
- LIŠKOVÁ, Marie. 2006. *Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 80-86307-26-3
- LIŠKOVÁ, Marie. 2005. *Zpíváme si s dětmi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-6143-5
- LUDÍKOVÁ, Libuše. 2004. *Tyflopedie předškolního věku*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0955-0
- LUDÍKOVÁ, Libuše, Finková Dita. 2013. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením v raném a předškolním věku*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3697-5

MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize: obsahová aktualizace k 1.1.2020. 2020. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky. ISBN 978-80-7472-168-7 Dostupné z: <https://www.uzis.cz/res/f/008277/mkn-10-tabelarni-cast-20200101.pdf>

PEŠATOVÁ, Ilona. 2005. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky se zaměřením na oftalmopedii 1. díl.* 2. uprav. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7372-001-9

PRŮCHA, Jan, a kol. 2016. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků.* Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-323-5

RAKOVÁ, Milena, Štíplová Ljuba, Tichá Alena. 2012. *Zpíváme a tvoříme s malými.* Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0067-1

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. 2021. [cit. 2022-11-24] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3>

SEDLÁK, František, Váňová Hana. 2013. *Hudební psychologie pro učitele.* Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2060-2

SLOWÍK, Josef. 2016. *Speciální pedagogika.* 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8

SMÝKAL, Josef. *Hudební výchova nevidomých dětí.* [online]. 1972. [cit. 2023-03-28] Dostupné z: <https://smykal.ecn.cz/publikace/kniha03.htm>

SMÝKAL, Josef. *Zvláštnosti a metody rozvoje hudebních schopností nevidomých dětí.* [online]. 1978. [cit. 2023-03-28] Dostupné z: <https://smykal.ecn.cz/publikace/kniha15t.htm>

SMÝKAL, Josef. 1986. *Výchova nevidomého dítěte předškolního věku.* Brno: Svaz invalidů v ČSR

SYNEK, Jaromír. 2004. *Didaktika hudební výchovy I.* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0972-0

Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. 2016. [cit. 2022-11-22] Dostupné z: <https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/27-2016-1.1.2021-1.pdf>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. 2004. [cit. 2022-11-22] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Potvrzení o realizaci praktické části bakalářské práce

Příloha č. 2: Zápis básně a rytmických cvičení

Příloha č. 3: Notový zápis písně

Příloha č. 4: Pomůcka ke druhé hudební činnosti

Příloha č. 5: Fotodokumentace hudebních činností

Příloha č. 1



Mateřská škola Stonožka Pardubice-Polabiny, Odborářů 345
Odborářů 345, Pardubice 530 09; tel: 466 430 929
e-mail: reditelka@msodboraru.cz; web: www.msodboraru.cz

POTVRZENÍ

Potvrzuji, že studentka Lucie Krejsová absolvovala praktickou část své bakalářské práce ve speciální třídě MŠ Stonožka pro děti s vadami zraku.

V Pardubicích dne 15.3.2023

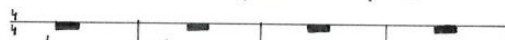
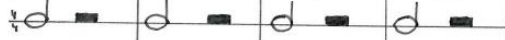
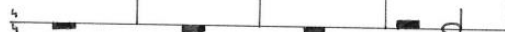


Lenka Veselíková
Bc. Lenka Veselíková, DiS.
ředitelka školy

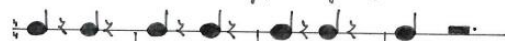
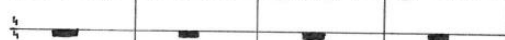
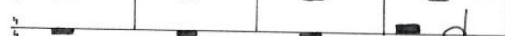
PAMPELIŠKY

OD $\frac{4}{4}$ 
 PČ $\frac{4}{4}$ 
 T $\frac{4}{4}$ 


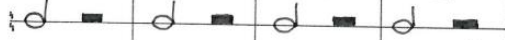

1. Pam - pam pam - pe - liš - ky v žlutém klo - bou - ku,
 2. Cink - cink cink - ká - lin - ky modré zvon - ky zas,

OD $\frac{4}{4}$ 
 PČ $\frac{4}{4}$ 
 T $\frac{4}{4}$ 

přij si po - se - da - ly va - no na lou - ku.
 spís - mě kon - va - lin - ky při - da - ly svůj hlas.

OD $\frac{4}{4}$ 
 PČ $\frac{4}{4}$ 
 T $\frac{4}{4}$ 

Na - kla - ně - ly k so - bě zá - te' hla - vin - ky,
 Chc - me s ni - mi zpl - vat v jitrn zá - ři - věm,

OD $\frac{4}{4}$ 
 PČ $\frac{4}{4}$ 
 T $\frac{4}{4}$ 

jsou to ma - lé děti větš - ma - min - ky.
 vždyť jsou kras - ní lí - déc ne - bo - sa i zem.

OD - ozvučná dřívka
 PČ - prstové činelky
 T - triangle

Příloha č. 3

PAMPELIŠKY



Pam, pam pam-pe-liš-ky v žlu-tém klo-bou-ku,
Cink, cink cín-ki-lín-ky mod-re' zvon-ky zas,
pry' si po-se-da-ly ra'-no na lou-ku.
s pi's-ní kon-va-lín-ky při-da-ly svůj hlas.
Na - kla'-ně-ly kso-bě zla-té hla-vin-ky,
Chca-me sni-mí zpi-vat v jit-vu za-ti-ve m,
jsou to ma-lé dě-ti vel-ké ma-min-ky.
vidět jsou krás-né dě-ti, ne-že-sa i zem.

Příloha č. 4



Příloha č. 5



SEZNAM ZKRATEK

aj. a jiné

apod. a podobně

atd. a tak dále

MKN Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů a její desáté revizi

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

s. strana

viz. vizualizace

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lucie Krejsová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Kateřina Kroupová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením
Název v angličtině:	Music education for children with visual impairment
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce je zaměřena na hudební vzdělávání dětí předškolního věku se zrakovým postižením. Cílem práce je odhalení specifik hudebního vzdělávání dětí se zrakovým postižením. Je členěna na dvě části. Jedná se o část teoretickou a praktickou. Obsahem teoretické části je popis hudebního vzdělávání dětí předškolního věku, v druhé části popis zrakového postižení a dítěte se zrakovým postižením. V třetí části teoretické části je práce zaměřena na specifika hudebního vzdělávání dětí se zrakovým postižením. Praktická část je zaměřena na návrh materiálu pro hudební činnosti a jeho ověření. Bakalářská práce má ve svém obsahu také shrnutí rozhovoru a výslednou interpretaci výsledků.</p>
Klíčová slova:	Zrakové postižení, hudební vzdělávání, předškolní vzdělávání, dítě předškolního věku, dítě se zrakovým postižením, sluchové vnímání, hudební činnosti, specifika

Anotace v angličtině:	This Bachelor's thesis is focused on music education of preschool children with visual impairment. The aim of the thesis is to reveal the specifics of music education of children with visual impairment. It is divided into two parts. It is a theoretical and practical part. The content of the theoretical part is a description of music education of preschool children, and the second part is a description of visual impairment and the child with visual impairment. In the third part of the theoretical part, the thesis focuses on the specifics of music education of children with visual impairment. The practical part is focused on the design of material for music activities and its verification. The bachelor thesis also has in its content a summary of the interview and the resulting interpretation of the results.
Klíčová slova v angličtině:	Visual impairment, music education, preschool education, preschool child, child with visual impairment, auditory perception, musical activities, specifics
Přílohy vázané k práci:	Příloha č. 1: Potvrzení o realizaci praktické části bakalářské práce Příloha č. 2: Zápis básně a rytmických cvičení Příloha č. 3: Notový zápis písně Příloha č. 4: Pomůcka ke druhé hudební činnosti Příloha č. 5: Fotodokumentace hudebních činností
Rozsah práce:	62
Jazyk práce:	Český jazyk