

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Bára Navrátilová

Poslání a vliv

Lidové konzervatoře a Múzické školy Ostrava

na život a volný čas žáků a absolventů

se zaměřením na handicapované jedince

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Poslání a vliv Lidové konzervatoře a Múzické školy Ostrava na život a volný čas žáků a absolventů se zaměřením na handicapované jedince* vypracovala samostatně za použití uvedených zdrojů.

V Olomouci dne 27. 5. 2021

.....

Bc. Bára Navrátilová

Poděkování

Děkuji své vedoucí práce Mgr. et Mgr. Anně Boček Ronovské, PhD. za odbornou pomoc, cenné rady a připomínky při vedení diplomové práce. Dále chci poděkovat pedagogům a vedení Lidové konzervatoře a Múzické školy Ostrava za spolupráci a poskytnutí cenných informací.

Obsah

Úvod.....	7
I. Teoretická část	9
1. Volný čas.....	9
1.1. Pojem volný čas.....	9
1.2. Funkce volného času	11
1.3. Výchova mimo vyučování a její funkce	12
2. Volný čas handicapovaných jedinců	15
2.1. Vymezení pojmu „handicap“	15
2.1.1. Rozdělení handicapu	16
2.2. Integrace a inkluze jedinců se speciálními potřebami	17
2.2.1. Vymezení pojmu „integrace“	17
2.2.2. Vymezení pojmu „inkluze“	18
2.3. Institucionální možnosti pro trávení volného času handicapovaných jedinců v Ostravě.....	24
3. Lidová konzervatoř a Múžická škola v Ostravě.....	35
3.1. Zasazení Lidové konzervatoře a Múžické školy do kultury města Ostravy.....	35
3.2. Vymezení a poslání Lidové konzervatoře a Múžické školy.....	38
3.3. Lidová konzervatoř.....	39
3.3.1. Historie Lidové konzervatoře	39
3.3.2. Nabídka vzdělávacích oborů	41
3.4. Múžická škola.....	43
3.4.1. Historie Múžické školy.....	43

3.4.2. Nabídka vzdělávacích oborů	44
3.4.3. Výuka	46
3.5. Program Lidové konzervatoře a Múzické školy	50
3.6. Úspěchy Lidové konzervatoře a Múzické školy	51
II. Praktická část	53
4. Metodologie výzkumu	53
4.1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky	53
4.2. Výzkumná strategie	54
4.3. Metoda sběru dat	55
4.4. Techniky sběru dat	56
4.5. Výzkumný vzorek a vstup do terénu	56
4.6. Analýza dat	57
4.7. Interpretace dat – dotazníkové šetření	58
4.8. Interpretace dat – pozorování a hloubkové rozhovory	101
4.8.1. Charakteristika výzkumného prostředí	101
4.8.2. Charakteristika vzorku výzkumného šetření	101
4.8.3. Pozorování	102
4.8.4. Hloubkový rozhovor	106
4.9. Shrnutí výzkumného šetření	109
Závěr	113
Seznam zdrojů	116
Seznam grafů	122

Seznam tabulek	123
Seznam zkratek	124
Seznam příloh.....	125

Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem se rozhodla zpracovat téma Lidové konzervatoře a Múzické školy v Ostravě. Cílem práce je popsat na kulturním pozadí města Ostravy činnost této umělecko-výchovné instituce se zaměřením na Múzickou školu a určit její význam a přínos v životech svých žáků a absolventů. Instituce svou nabídkou nespočtu uměleckých oborů pro všechny věkové kategorie včetně handicapovaných jedinců přináší nejen možnost využití volného času, ale i získání kvalitního uměleckého vzdělání.

Lidová konzervatoř a Múzická škola Ostrava, jak zní její plný název, tvoří jednu instituci rozdělenou na dva subjekty působící v oddělených budovách, které však spojuje stejná náplň práce – umělecké vzdělávání. Múzická škola, která je „mladší sestrou“ Lidové konzervatoře v Ostravě, se zaměřuje v převážné míře na handicapované jedince, kterým poskytuje možnost uměleckého vzdělání díky individuálnímu přístupu jednotlivých pedagogů. Svým přístupem integruje handicapované žáky mezi intaktní posluchače Múzické školy. Jedná se tak o ojedinělý koncept, který v České republice nemá obdoby. Uznávanou instituci, která má za sebou řadu úspěchů, proto navštěvují i žáci nejen z Ostravy.

Původním záměrem bylo zaměřit se na instituci jako celek, její přínos v životech žáků. V tomto případě by se však jednalo o poměrně široké téma, proto jsem se rozhodla zaměřit pouze na Múzickou školu, která mě svým zaměřením a způsobem práce s handicapovanými jedinci zaujala. Usoudila jsem, že je potřeba věnovat tomuto konceptu pozornost nejen z důvodu, že téma integrace a inkluze je v dnešní době stále více aktuální, ale také proto, že o Lidové konzervatoři a Múzické škole dosud nepojednávaly žádné odborné bakalářské či diplomové práce.

Diplomové práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Každá část je dále strukturována do jednotlivých kapitol a podkapitol. První kapitola teoretické části je věnována tématu volného času, kde jsou podrobněji zkoumány jednotlivé pohledy odborníků na pojmové ukotvení „volného času“, následně vymezeny funkce volného času a výchovy mimo vyučování. Druhá kapitola se zaměřuje na problematiku volného času handicapovaných jedinců. Vysvětluje termín „handicap“ a zabývá se jeho rozdělením, přináší poznatky z oblasti integrace a inkluze v současném společenském dění nejen v naší zemi a uvádí přehled institucionálních možností pro trávení volného času handicapovaných jedinců v Ostravě.

Poslední kapitola teoretické části se zabývá již samotnou Lidovou konzervatoří a Múzickou školou. V úvodu zasazuje instituci do kulturního pozadí města Ostravy, následně vymezuje její poslání a specifikuje činnost obou subjektů. Krátce zmiňuje historii a nabídku svých vzdělávacích oborů, přičemž v rámci Múzické školy věnuje pozornost i způsobu výuky.

Praktická část diplomové práce navazuje na teoretickou část a předkládá zpracovaný výzkum zabývající se vlivem Múzické školy na život a volný čas svých žáků. Cílem výzkumu je pomocí výzkumné strategie případové studie zjistit, jaký význam má Múzická škola v životě svých žáků a absolventů včetně handicapovaných jedinců, jakým způsobem ovlivňuje trávení jejich volného času nebo jaký pohled a postoj zaujímají žáci a absolventi vůči této instituci založené na myšlence integračního přístupu.

I. Teoretická část

1. Volný čas

Úvodní kapitola pojednává o obecných poznacích z oblasti problematiky volného času. Uvede vymezení pojmu „volný čas“ podle zvolených autorů, následně představí základní rozdělení funkcí volného času a vymezí a zdůvodní důležitost výchovy dětí a mládeže ve volném čase.

1.1. Pojem volný čas

Volný čas provází lidstvo celou historií, v každé době se však měnila jeho míra v životě jednotlivců i společnosti, což bylo dáno sociálním zázemím a sociální vrstvou či třídou, do které spadali. Větší časová míra volného času a s tím související nové možnosti využívání a trávení volného času přišly až s příchodem ohraničení a zkrácení pracovní doby. Otázkou volného času v životě společnosti se zabývalo během historie mnoho sociologů, pedagogů a filozofů, kteří se snažili podat nějakou ucelenou definici tohoto termínu. Položí-li se člověku 21. století otázka, jak by definoval či co pro něj znamená volný čas, nejspíš by jeho odpověď obsahovala slova jako „*ve volném čase si mohu dělat, co chci*“ nebo „*věnuji se svým zájmům*“ či „*nemusím nic dělat*“. Ačkoliv se může zdát, že definovat „volný čas“ není nijak důležité, je třeba se nad tímto pojmem zamyslet a uvést alespoň pár příkladů jeho vymezení odborníky tohoto oboru.

Úvodem je třeba zmínit, že někteří autoři nepodávají a odmítají přijmout jasnou definici volného času. Například Young a Willmott považují volný čas za „*cokoli, co lidé za volný čas považují*“ (In Šerák, 2009, s. 27). Podle Hradečné (1995, s. 65) jde jednoduše o dobu, kdy „*člověk patří sám sobě*“. Další autoři zcela odmítají používání pojmu volný čas, neboť se podle nich jedná hlavně o prožívání a plynutí, ne o prostor, který je naplněn konkrétními činnostmi (In Šerák, 2009, s. 27).

Podle Hofbauera (Hájek, Hofbauer, Pávková 2011, s. 10-11) rozlišujeme v životě člověka *čas pracovní*, do kterého spadá například navštěvování školy či zaměstnání, a tzv. *čas vázaný*, který souvisí s biofyziologickými potřebami (spánek, jídlo, osobní hygiena) a dalšími mimopracovními povinnostmi, do nichž lze zařadit například starost o domácnost, chod rodiny, dojíždění do školy či práce apod. *Volný čas* je pak dobou, která nastává po splnění

těchto povinností a může se projevovat odpočinkem a zábavou, člověk může tento čas naplňovat rozvíjením svých zájmů, koníčků, může pracovat na zlepšení své kvalifikace nebo se účastnit veřejného života. Zahrnuje odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmové činnosti, zájmové vzdělávání, dobrovolnou společensky prospěšnou činnost atd. (Pávková a kol., 2008, s. 13). Jedná se tedy o „*svobodnou volbu činností, kdy si člověk vybírá činnost nezávisle na společenských povinnostech, vykonává ji dobrovolně a tato činnost mu poskytuje uspokojení a příjemné zážitky*“ (Žáková In Vážanský, 1995, s. 17). Hofbauer (2008) dále zmiňuje čas *polovolný*, který hraničí s časem povinným a vázaným a je naplněn aktivitami, které člověku přinášejí potěšení a současně i praktický užitek (ruční práce, zahrádkaření, kutilství). Podle Pávkové (Pávková a kol., 2008, s. 13) pak je volný čas dobou, „*kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit spokojení a uvolnění.*“ Velký sociologický slovník (1996, s. 156) definuje volný čas jako „*čas, v němž člověk nevykonává činnost pod tlakem závazků plynoucích ze společenské dělby práce, nebo z nutnosti zachování biofyziologického či rodinného systému*“. Průcha (2013, s. 341) uceluje vymezení volného času jako časový prostor, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Jedná se o dobu, která člověku zbude po odečtení svých povinností souvisejících s prací, péčí o rodinu a domácnost a vlastní fyzické potřeby.

E. Bakalář zmiňuje, že člověk koná ve svém volném čase mnoho činností ve skupinách, organizacích, kde vznikají sociální vazby. Volný čas tedy zahrnuje nejen dimenzi člověka samotného, ale také dimenzi sociální, má proto i svůj společenský význam (In Němec a kol., 2002, s. 17).

Podle Kapláňka (2012, s. 25-26) lze rozlišit taktéž volný čas v širším a užším smyslu. Mluví-li se o volném čase v *širším* slova smyslu, jedná se o veškerý čas, který má jedinec k dispozici mimo pracovní dobu. Do této oblasti může spadat tedy cesta do školy či zaměstnání, péče o tělo, spánek, domácí povinnosti apod. *Užší* vymezení volného času pak zahrnuje osobní volný čas jedince, který již nezahrnuje povinnosti, ale jedinec se sám rozhoduje, co bude se svým časem dělat, čemu se bude věnovat.

O volném čase lze mluvit v pozitivním a negativním pojetí. Mluví-li se o době, která nám zbývá po splnění rozmanitých povinností (čas na studium či práci, povinnosti v domácnosti) a uspokojení základních fyziologických potřeb, jedná se o *negativní* vymezení volného času. Hovoří-li se o čase, kdy se člověk nezávisle a svobodně rozhoduje, jaké

činnosti bude vykonávat, není k nim podvědomě nucen, jedná se o *pozitivní* vymezení volného času (Vážanský, 1995, s. 23).

1.2. Funkce volného času

Podle významu volného času pro jednotlivce a společnost lze vymezit jeho jednotlivé funkce. Již mnoho autorů se o toto vymezení a rozčlenění funkcí, které jsou zásadní pro uvědomění si smyslu a podstaty volného času, během několika let pokusilo.

Francouzský teoretik sociologie Joffre Dumazedier (1966) vymezil v 60. letech tři složky volného času, a to složku *relaxační* představující fyzický a duševní odpočinek, složku *zábavy*, která pojímá aktivní odpočinek, tedy účast na kulturním a společenském životě a rozvíjení schopností, dovedností a vědomostí vyjma těch, které spadají do složky *vzdělávací* a *sebevzdělávací*, tj. rozšiřování vědomostí a dovedností z vlastní iniciativy (In Hofbauer, 2004, s. 14).

V 90. letech představil francouzský sociolog Roger Sue (1993) čtyři základní funkce volného času. Jedná se o funkci *psychosociologickou* (uvolnění, zábava, rozvoj), *sociální* (socializace a potřeba být součástí sociálních skupin), *terapeutickou* (prevence chorob, zdravotní životní styl, smyslový rozvoj) a *ekonomickou* (uplatnění jedince na pracovním trhu) (In Hofbauer, 2004, s. 14).

Podobně Hradečná (1995, s. 66) definuje tři základní funkce volného času, a to funkci *zábavy*, *odpočinku* a *vlastního rozvoje* osobnosti člověka.

Pravděpodobně nejznámější rozdělení však přináší německý pedagog Horst W. Opaschowski, který představuje celkem osm funkcí volného času. První skupinu představují funkce spíše individuální, mezi které spadá *rekreace*, při které dochází k uvolnění a zotavení organismu, zbavení se zátěží všedního dne, jedná se o psychické uvolnění, odpočinek a spánek. Další funkce *kompensace* odstraňuje zklamání, námahu a frustraci například prostřednictvím „nicnedělání“ a „lenošení“. Výchova a další vzdělávání neboli *edukace* představuje funkci, při které dochází především k sociálnímu učení, úsilí člověka poznat a užívat nové orientace a hledat způsoby chování a jednání v každodenních zkouškách. Poslední individuální funkce volného času představuje *kontemplaci*, tedy rozvíjení duchovní stránky osobnosti a hledání smyslu života, potřeba klidu, pohody, rozjímání a sebevědomí, v rámci kontemplance pozoruje jedinec sám sebe, snaží se porozumět sobě samému. Za spíše

všeobecné funkce (též sociální) považuje Opaschowski funkci *komunikace* zahrnující potřebu sdělení, kontaktu a družnosti. Komunikace poskytuje sociální kontakty, lidé touží po společných zážitcích s ostatními, nechtějí být sami. *Participace* volá po potřebě účastenství, angažovanosti a sociálního sebepojetí, zahrnuje vlastní iniciativu člověka a jeho účast a podílení se na vývoji společnosti a společenském dění. *Integrace* částečně souvisí s participací, jedná se o potřebu společnosti, kolektivního vztahu a tvoření skupin, pojímá potřebu podpory a skupinové atmosféry, hledání sociálního bezpečí a stability i vrůstání do společenských organismů. Poslední všeobecnou (sociální) funkcí volného času je podle Opaschowského *enkulturace* představující kulturní rozvoj jedince, jeho potřebu růstu osobních schopností a nadání, prosazování vlastních myšlenek a vlastní tvůrčí uplatnění (In Vážanský, 1995, s. 30-31).

Poslední vymezení funkcí volného času bude věnováno slovenské autorce Emílii Kratochvílové (2004, s. 87-88), v jejímž pojetí se jedná o funkci *zdravotně hygienickou* (kompenzace, odpočinek, rekreace), *seberealizační* (rozvíjení zájmů a nadání), *formativně výchovnou* (formování osobnosti, mravních zásad, charakteru), *socializační* (navazování sociálních kontaktů) a *preventivní* (předcházení vzniku sociálně patologických jevů).

1.3. Výchova mimo vyučování a její funkce

Je očividné, že děti mají obecně více volného času než dospělí jedinci. Dítě, zdravé i handicapované, potřebuje být v každém věku vychováváno. Primárně by se tak mělo dít v rodinném prostředí, avšak ne vždy je to možné. Mladí tráví téměř polovinu dne v prostředí školy a mnoho z nich navštěvuje po vyučování i další kroužky a zájmové aktivity, kde jsou jedinci taktéž, ať přímo či nepřímo, ovlivňování a vychovávání. Nenavštěvuje-li dítě žádné mimoškolní aktivity, netráví-li čas se svými vrstevníky, snadněji se bude potýkat s nudou, může mít sklony k depresi, nebo se stát součástí skupin majících tendenci k záškoláctví, kriminalitě, užívání drog apod. Společnost by se tedy měla zajímat o to, jak děti tráví svůj volný čas.

Z hlediska volného času dětí a mládeže je proto důležité se zaměřit na jeho pedagogické ovlivňování, neboť většina dětí není schopna se orientovat ve všech oblastech zájmových činností z důvodu nedostatku zkušeností. Správným a nenásilným vedením závislejícím na věku, výchově i sociální a mentální vyspělosti je tedy třeba děti a mládež pozitivně rozvíjet a ovlivňovat. Kvalitní výchova ve volném čase má totiž svůj preventivní

význam, zabraňuje vzniku nudy, která může být počátkem sociálně patologických jevů (Pávková a kol., 2008, s. 13-14). Smyslem výchovy je cílevědomé rozvíjení osobnosti, rozvinutí lidských hodnot a postojů a vybavení člověka znalostmi a dovednostmi, které mu přinášejí uspokojení v životě (Vážanský, 1995, s. 57).

Z hlediska spojení výchovy a volného času lze hovořit o trojím vymezení, které se zaměřuje buď na výchovné cíle, podmínky výchovy nebo její prostředky. Zaprvé se jedná o *výchovu pro volný čas* (též k volnému času), která se dá jednoduše vymežit jako „*utváření, rozvíjení a kultivování schopností, dovedností, motivace a kompetencí pro hodnotové využívání volného času*“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 69). Účastník si ke svému volnému času sám vytváří pozitivní a aktivní vztah, který následně rozvíjením vlastní iniciativy promítá do praktické činnosti (Hofbauer, 2010, s. 61). *Výchova ve volném čase „bere v úvahu specifické podmínky výchovy“* (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 69) a *výchova volným časem* označuje „*aktivity ve volném čase, příslušné instituce, použité metody a formy jako prostředek výchovy*“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 69).

Výchovou ve volném čase lze jedince i skupiny vést k racionálnímu využití volného času, formovat jejich hodnoty, rozvíjet schopnosti, upevňovat morální hodnoty nebo uspokojovat lidské potřeby. Cílem výchovy je taktéž vést člověka k celoživotnímu vzdělávání, především tedy v rámci zájmové oblasti jedince (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 37).

Vedle výchovy ve volném čase lze použít i termín *výchova mimo vyučování*, která probíhá mimo povinné vyučování a bezprostřední vliv rodiny, je institucionálně zajištěná a uskutečňuje se převážně ve volném čase (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 37).

Výchova mimo vyučování má, stejně jako samotný volný čas, jisté funkce. Jedná se o funkce výchovně-vzdělávací, preventivní, zdravotní a sociální. Každá instituce, organizace či zařízení „*plní tyto funkce v různé míře, různými způsoby podle svého poslání*“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 72). Oblast *výchovně-vzdělávací* klade důraz na rozvíjení schopností jedinců, kultivaci, formování postojů a morálních hodnot, přispívá k formování vlastního názoru na svět kolem sebe, motivuje k získávání znalostí a dovedností a snaží se cílit na vnitřní motivaci k celoživotnímu vzdělávání. Záměrně a cíleně tedy formuje osobnost, její tělesnou, psychickou i sociální složku podle zaměření dané instituce. *Zdravotní funkce* se zaměřuje na rozvíjení zdravého životního stylu, který zahrnuje činnosti různého charakteru

zahrnující například usměrňování režimu dne, vedení ke zdravému stravování, upevňování hygienických návyků nebo dodržování zásad bezpečnosti práce. Do popředí klade pohybové aktivity, které vyvažují sezení ve školních lavicích či „sedací zaměstnání“. *Sociální funkce* přispívá k socializaci jedince a klade důraz na vytváření a budování vztahů, vzájemnou komunikaci, rozvoj pravidel společenského chování a vyrovnávání rozdílů mezi sociálně nesooudnými jedinci. Sociální funkci lze taktéž chápat jako péči a dohled nad dětmi a zajištění jejich bezpečnosti (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 72-74). *Preventivní funkce* zamezuje či zabraňuje prohlubování sociálně patologických jevů – drogová závislost, kriminalita, alkoholismus, záškoláctví, šikanování, vandalismus, rasismus apod. (Pávková a kol., 2008, s. 41).

Z hlediska formality výchovy lze rozlišit výchovu formální, informální a neformální. Formální výchovu zajišťují školy a další vzdělávací zařízení, kde je výchova závazná a relativně pevně organizovaná. V těchto institucích je jedinci po dokončení studia udělen doklad o ukončení vzdělávání, vysvědčení apod. Výchova informální představuje jednak záměrné, ale i bezděčné učení jedince v každodenních situacích skrze kontakty v rodině, zaměstnání a vrstevnických skupinách, prostřednictvím médií apod. Obvykle se jedná o působení neorganizované, nesystematické a institucionálně nezajišťované. Neformální výchova pak zasahuje do oblasti volného času, kdy si dotyčný dobrovolně volí takové volnočasové aktivity, které ho naplňují (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 70). Zde se nabízí rozsáhlé možnosti výchovného působení, přinášení nových podnětů (znalosti, dovednosti, sociální kompetence) a jejich využití v praxi. Na rozdíl od výchovy formální má menší závaznost a užší dosah, je charakteristická „výraznými vazbami s osobností účastníka a s jeho zájmovým a hodnotovým zaměřením, čímž dosahuje silnější a trvalejší zainteresovanosti a větší účinnosti svého působení“ (Hofbauer, 2010, s. 63). Neformální výchova tak zastupuje významnou součást výchovného systému i života společnosti.

Aktivity uskutečňované ve volném čase lze provádět na různých místech, ať už se jedná o domov, školu, různé instituce věnující se volnočasovým aktivitám či venku bez jakéhokoli dohledu. Mezi nejvýznamnější zařízení pro výchovu mimo vyučování patří školní družiny a školní kluby, střediska volného času, domy dětí a mládeže, dětské domovy, domovy mládeže, základní umělecké školy, jazykové školy, nestátní neziskové organizace (zájmové spolky, občanská sdružení, organizace) nebo církve a náboženská společenství (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 43-45).

2. Volný čas handicapovaných jedinců

Význam volnočasových aktivit v životě handicapovaných jedinců má nezastupitelnou roli. Díky aktivitám se mohou integrovat do společnosti, navazovat vztahy nejen s osobami stejného znevýhodnění, ale i s intaktní populací. Cílem této kapitoly je uvést čtenáře nejen do problematiky způsobů a možností trávení volného času osob se zvláštními potřebami v rámci města Ostravy, nýbrž také vymezit pojmy týkající se handicapu, integrace a inkluze z pohledu dnešní společnosti.

2.1. Vymezení pojmu „handicap“

Úvodem je třeba se zamyslet nad tím, kdo se za handicapovaného jedince vlastně považuje a co je míněno oním pojmem „handicap“ neboli postižení. Světová zdravotnická organizace WHO (World Health Organization) definovala postižení v roce 1980 jako *„částečné nebo úplné omezení schopností vykonávat některou činnost nebo více činností, které je způsobeno poruchou nebo dysfunkcí orgánu“* (In Opatřilová, Vítková a kol., 2011, s. 42). Podobně podle Hartla (1993, s. 60) je handicap duševní nebo tělesné znevýhodnění jedince vůči vrstevníkům, často způsobené selháním orgánového základu. Vašek (2003, s. 33) chápe postižení jako *„relativně trvalý, ireparabilní stav jedince v kognitivní, komunikační, motorické anebo emocionálně-volní oblasti, který se manifestuje signifikantními obtížemi při učení a sociálním chování“*. Kroupová (2016, s. 36) dodává, že tento stav se *„vyznačuje nedostatkem v integritě orgánu nebo funkce, který způsobuje problémy v kognici, sensorické sféře, komunikaci, sociabilitě, mobilitě a sebeobsluze jedince“*. Sovákův defektologický slovník (Sovák a kol., 2000, s. 114) chápe handicap ve významu jakéhosi znevýhodnění, které výrazně ztěžuje výkon nebo plnění nějakého významného úkolu pro jedince, čímž může ztěžovat soutěžení s vrstevníky nebo dosažení životních cílů či získání zaměstnání. Sovák však upozorňuje, že handicap je nutné rozlišovat od neschopnosti. Obdobně Květoňová-Švecová (2004) charakterizuje handicap jako vliv poruchy či postižení na práci člověka a jeho seberealizaci a předpokládá nemožnost dosažení cílů, které jsou společností očekávány. Podle Pešatové a Tomické (2007, s. 28) se za osoby se zdravotním postižením považují osoby, které v důsledku fyzického, mentálního nebo smyslového poškození nejsou schopny si zajistit veškeré potřeby běžného osobního a společenského života. V pedagogickém smyslu pak lze za postižené považovat děti, mládež a dospělé jedince, kterým jejich omezení týkající se například učení, sociálního chování, komunikace a řeči či psychomotorických schopností

znesnadňuje spoluúčast na společenském životě, a proto potřebují speciálně pedagogickou podporu (Opatřilová, Vítková a kol., 2011, s. 14).

Zdravotní omezení neboli postižení provází lidstvo celou jeho historií. Vztah společnosti k této minoritní skupině vyznačující se fyzickou či mentální jinakostí byl, je a stále bude aktuálním podnětem k diskuzím. Ačkoliv se ve společnosti nejčastěji používá pojem postižený nebo handicapovaný člověk, stále častěji se lze setkat s termínem *znevýhodněný člověk* nebo *jedinec se speciálními potřebami* či *člověk se zvláštními potřebami* (Květoňová-Švecová, 2004). Zavádění těchto pojmů souviselo a souvisí s formálně-právním postavením handicapovaných, které se v posledních letech výrazně mění, neboť jak říká Vítková (2011, s. 11), zdravotně postižené osoby již nejsou „*pouze předmětem začleňování do společnosti, ale přispívají také k její rozrůzněnosti*“. Termín jedinec se speciálními (vzdělávacími) potřebami tak odkazuje nejen k samotné osobě a jejím potřebám, ale také k prostředí, které tuto podporu jedincům poskytuje. Je tedy potřeba, aby společnost přistupovala k handicapovaným jedincům z pohledu jejich životních perspektiv (Röderová, 2016, s. 11).

2.1.1. Rozdělení handicapu

V průběhu 20. století se vyprofilovala vědní disciplína s názvem speciální pedagogika, která je „*orientovaná na výchovu, vzdělávání a celkový rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění*“ (Slowík, 2016, s. 15). Z hlediska druhu postižení se speciální pedagogika člení do šesti základních kategorií. Jedná se o obor psychopedie (osoby s mentálním postižením), somatopedie (osoby s tělesným postižením, chronickým a dlouhodobým onemocněním), logopedie (osoby s narušenou komunikační schopností), surdopedie (osoby se sluchovým postižením), tyflopédie nebo oftalmopedie (osoby se zrakovým postižením) a etopedie (osoby s poruchami chování). V dnešní době se k tomuto základnímu rozdělení přidávají ještě další dvě disciplíny, a to kombinované postižení (postižení s více vadami) a specifické poruchy učení nebo chování spadající k lehčím poruchám, kterým se v poslední době věnuje zvláštní pozornost (Opatřilová, Vítková a kol., 2011, s. 10).

Slowík (2016, s. 19) dále člení speciální pedagogiku podle věkových kategorií jedinců na speciální pedagogiku předškolního věku, školního věku, dospělých (speciální andragogika)

a seniorů (speciální gerontagogika). Autor poznamenává, že v USA a některých dalších zemích (v poslední době taktéž u nás) se lze setkat také se speciální pedagogikou orientovanou na mimořádně nadané jedince, které český Školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), jenž přináší ustanovení z hlediska vzdělávacích potřeb dětí a žáků, považuje spolu s dětmi, žáky a studenty se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním za osoby se speciálně vzdělávacími potřebami.

Na speciální pedagogiku je možno nahlížet v širším a užším slova smyslu. Širší pojem se vztahuje k obecné pedagogice, kterou lze dělit na konkrétní pedagogiky vzhledem k věku či disciplíně, kterou vyučuje. Z hlediska vědy zabývající se zákonitostmi speciální výchovy a vzdělávání, pracovního a společenského uplatnění jedinců trpících zdravotním či sociálním handicapem vyžadující speciální přístup se pak hovoří o speciální pedagogice v užším slova smyslu (Opatřilová, Vítková a kol., 2011, s. 9-10). Předmětem této disciplíny je zdravotně nebo sociálně znevýhodněná osoba, která potřebuje podporu v oblasti výchovy, vzdělávání, při pracovním a společenském uplatnění (Pipeková, 2010, s. 109).

2.2. Integrace a inkluze jedinců se speciálními potřebami

V rámci začleňování osob se zvláštními potřebami do společnosti se nejčastěji vyskytují pojmy integrace a inkluze. Většinová společnost ještě stále považuje tyto termíny spíše za synonyma nebo tuší, že mezi nimi existují jisté rozdíly, avšak definovat je už neumí. I přesto, že se jedná o pojmy rozdílné, nejsou „*postavené jako protipóly řešení problémů osob s postižením, spíše se jejich metodické postupy vzájemně doplňují a prolínají*“, jak poznamenává Finková (2014, s. 7). Integraci v rámci dnešního školního prostředí už nahrazuje spíše výraz inkluze. Pro upřesnění a orientaci v terminologii je proto zapotřebí si oba termíny krátce představit.

2.2.1. Vymezení pojmu „integrace“

Koncept integrace ve světovém měřítku je charakteristický pro 80. léta 20. století, zatímco o inkluzi lze hovořit od 90. let 20. stol., zejména pak v začátcích 21. století (Lechta, 2010, s. 28). Ačkoliv se v dnešní době tyto pojmy už zřetelně rozlišují, Michalík (In Müller, 2001, s. 10) však ještě před téměř dvaceti lety uvádí, že lze oba pojmy používat ve shodném významu. Jako důvod pro užívání slova inkluze v tehdejší době viděl přesvědčení některých

pedagogů, kteří vnímali ve společnosti přílišnou frekvenci slova integrace užívaného pro různorodé společenské děje (např. evropská integrace, střední integrovaná škola ad.).

Michalík (In Müller, 2001, s. 10) rozděloval integraci obecně na *širší*, pod níž je myšlena integrace občanů se zdravotním postižením do společnosti, a na integraci *dílčí*, řešící specifickou oblast života – vztahy zdravotně postižených. V tomto smyslu lze hovořit i o integraci v rámci zaměstnání, sportu, volného času a o integraci školské. Jesenský (1993) zmiňoval například integraci sociální, pedagogickou a pracovní.

Integrace z obecného hlediska je vývojový proces jednoho člověka a skupiny, ve které žije, jedná se tedy o komplex interakčních dějů. Z velké části záleží na přijetí jedince se zvláštními potřebami druhými lidmi v sociální komunitě. Snahou integrace je začlenění jedince do kolektivu. Jestliže je ostatními přijímán, cítí náklonnost a porozumění ze strany druhých, rozvíjí se tak pozitivní sebehodnocení jedince a dokáže snadněji přijmout sebe samého takového, jaký je. Pokud však jedinci neustále pociťují a zažívají zavržení a jsou bráni společností jako jiní, integrace v takovém případě a prostředí může být velice těžká. Proces integrace je tak výzvou pro všechny strany (Haupt 2003, In Opatřilová, Vítková a kol., 2011, s. 33).

Školská neboli „pedagogická integrace“ je v pojetí Jesenského (1995) „*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací*“. Integrace však neznamená, že jedinec se zvláštními potřebami již nepotřebuje speciální pedagogickou podporu, je však zařazen místo speciální školy do běžné spádové školy mezi intaktní žáky a je mu poskytnuta speciálně pedagogická pomoc.

Základní idea integrace se v posledních letech postupně rozvíjí v novou, odlišnou, vyšší kvalitu. Při edukačním procesu se už heterogenita principiálně chápe jako normalita, tehdejší segregace postupně zaniká a přechází se k tzv. inkluzivnímu přístupu (Lechta, 2010, s. 27).

2.2.2. Vymezení pojmu „inkluze“

Jak již bylo řečeno, s pojmem inkluze se lze setkat od 90. let minulého století, kdy důležitou roli sehrála v roce 1990 Mezinárodní konference UNESCO v Thajsku. V rámci této

konference, jejíž motto znělo „Jedna škola pro všechny“, bylo poprvé použito anglické slovo „inclusion“ (inkluze) místo pojmu „integration“ (integrace) (Horváthová In Finková, Langer a kol., 2011, s. 97). Za klíčový impulz pro rozvoj inkluzivního vzdělávání je považováno Prohlášení ze Salamanky na konferenci v roce 1994 vycházející z přesvědčení, že „běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky“ (In Průcha, 2013, s. 105).

Někteří autoři považují inkluzi za pojem nadřazený integraci, pro mnoho autorů se pojmy překrývají. Podle Hornákové (2006) je možno inkluzi koncipovat v třídímním chápání. V první řadě může být ztotožňována s integrací, v druhém pojetí lze mluvit o vylepšené, „optimalizované“ integraci a v neposlední řadě se jedná o novou kvalitu přístupu k lidem s handicapem, odlišnou od integrace. Právě ono třetí vymezení je korektním chápáním inkluze v rámci autonomního pedagogického konceptu (Lechta, 2010, s. 28).

Hartl (2010) ve svém *Velkém psychologickém slovníku* popisuje inkluzi v rámci pedagogiky jako zapojování, proces začlenění a výuku žáků se speciálními potřebami společně v jedné třídě s intaktními jedinci. Je třeba si uvědomit, že osoby s handicapem jsou v rámci inkluzivního přístupu zapojovány do všech běžných činností bez omezení a se stejnými možnostmi jako intaktní populace. Na handicap již není nahlíženo jako na určitý deficit, jinakost dítěte je brána jako součást přirozené rozmanitosti. Naplňování speciálních vzdělávacích potřeb je tak realizováno v hlavním vzdělávacím proudu za pomoci podpůrných opatření (Vrubel, 2015, s. 13). Jak je uvedeno v úvodu publikace *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením* (Finková, Langer a kol., 2011), inkluze není nějakou výhodou, kterou si handicapovaní jedinci musí zasloužit, ale automatickým právem, které má být přirozenou součástí jejich života. Inkluzivní postoj tedy spočívá v přesvědčení, „že všichni lidé jsou si rovni v důstojnosti a právech“ (Brandl In Finková, Langer a kol., 2011, s. 7). Jinak řečeno „inkluze znamená vytvořit ve třídě takové prostředí, které vítá a oceňuje odlišnost“ (Lang, 1998, s. 28).

Každý člověk má unikátní charakteristiky, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Zažívá-li jedinec ve školním prostředí neúspěch, je potřeba hledat bariéry v systému a ne u něj samotného. Tímto se mění pohled na selhávajícího žáka ve vzdělávacím systému. Jak uvádí Tannenbergerová (2016): „inkluze stojí na formách školní výuky, učení a organizace, které vycházejí vstříc vývojovým a učebním potřebám všech žáků. Pro pedagogický koncept inkluze jsou charakteristické vlastní zodpovědnost, uznání individuality a heterogenity,

kooperace a solidarita“. Konopásek¹ (2018) shrnuje, že: „*Inkluzivní systémy přináší moderní způsob vzdělávání pro všechny děti a pomáhají měnit stereotypní diskriminační postoje.*“ Žáci tak mají možnost být spolu a vzdělávat se dle svých individuálních potřeb, svým tempem a způsobem, aby se každý z nich mohl rozvíjet na své vzdělávací maximum.

V rámci inkluzivního vzdělávání se lze samozřejmě setkat s jeho neúspěšností. Důvodem může být nerespektování individuality dítěte nebo neuplatňování a nedodržování specifických zásad. Svou roli hraje také stupeň postižení dítěte, jeho studijní předpoklady a inteligence, osobnostní vlastnosti a schopnost nebo motivace nejen dítěte, ale také pedagogů a rodinných příslušníků (Horváthová In Finková, Langer a kol., 2011, s. 98).

Závěrem lze říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se snaží přizpůsobit edukační prostředí všem žákům (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

2.2.2.1. Inkluze v rámci školního prostředí u nás a v zahraničí

Ačkoli je kapitola věnována především trávení volného času handicapovaných jedinců, je vhodné trochu odbočit a zběžně se zmínit o inkluzivním vzdělávání ve školním prostředí, kterému je v dnešní době věnována zvláštní pozornost nejen u nás, ale i v zahraničí.

V rámci inkluzivního vzdělávání se nejčastěji objevují potíže s jeho implementací. Mezi jednotlivými národy existují rozdíly, žádný stát však dosud nedokázal vybudovat takový školní systém, který by odpovídal ideálům a záměrům začlenění. Je třeba podotknout, že neexistuje žádný model inkluzivního vzdělávání, který by vyhovoval všem státům stejně, neboť každá země je jedinečná a vychází z různých historických, sociálních a politických tradic.

Výzkumy potvrzují, že na nejvyšší úrovni v rámci inkluzivního vzdělávání jsou především severské země, zejména Finsko a Norsko, které s touto problematikou pracují již řadu let. Výsledky těchto zkušenějších zemí se ostatní státy mohou samozřejmě částečně

¹ KONOPÁSEK, Jan, 2018. *Vzdělávání bez předsudků*. Metodický portál RVP - Modul Články [online]. [cit. 2021—02-07]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21819/VZDELAVANI-BEZ-PREDSUDKU.html/>.

inspirovat a leccos přiučit, to však může přinést i jistá úskalí. Kopírování definic a postupů jedné země nemusí vždy platit pro zemi druhou. Existuje zde riziko spojené s celkovou standardizací školských systémů, což by jednak nemuselo fungovat, ba by to mohlo vést i ke zhoršení (Haug, 2016).

Je známo, že inkluzivní vzdělávání je snazší formulovat v legislativě než implementovat v praxi. Výzkum, který proběhl v roce 2020 na veřejných školách ve Španělsku metodou individuálních rozhovorů a skupinové diskuze se speciálními pedagogy, přináší poznatky z praxe. Výzkum ze španělského prostředí ukazuje, že ačkoli v posledních letech došlo, tak jako v mnoha jiných zemích, k sociálním, legislativním a vzdělávacím změnám v oblasti inkluzivního vzdělávání, realita je v mnoha případech odlišná. Inkluze se ve Španělsku v praxi potýká s problémy, jako jsou např. obecně oponující postoje učitelů k inkluzi nebo negativní postoje učitelů, kteří nyní mají zodpovědnost převzít v rámci výuky plnou práci speciálních pedagogů, na což většina nemá kompetence a míru vzdělání. Výzkum ukázal, že pro propagování inkluzivních praktik je třeba v rámci vzdělávacího rozměru mimo školu především externí podpora legislativního rámce a lidských zdrojů (González-Alba, Mañas-Olmo, 2020).

Finsko a Norsko patří mezi státy, které v roce 1994 podepsaly Prohlášení ze Salamanky a věří v zásadu inkluzivního vzdělávání. Ačkoli mezi zeměmi existují rozdíly, pokud jde o interpretaci a implementaci inkluze, obě země mají přibližně pouze 1 % žáků, kterým bylo podle oficiálního rozhodnutí poskytnuto speciální vzdělávání na speciálních školách. Ostatní žáci jsou ve speciálních třídách v rámci škol hlavního vzdělávacího proudu a je pro ně vytvořen individuální vzdělávací plán v jednom nebo více předmětech.

Výsledky výzkumu, který pracoval s oficiálními zákony a předpisy, dostupnými statistickými údaji a dřívějšími výzkumy z obou zemí naznačují, že většina cílové skupiny žáků ve Finsku obdrží plný nebo částečný individuální vzdělávací plán ve speciální třídě, zatímco v Norsku většina těchto žáků obdrží částečný individuální vzdělávací plán v běžných třídách nebo menších skupinách v běžné škole. Výzkum dále ukazuje, že ve Finsku se implementací vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami často zabývají vysoce kvalifikovaní učitelé speciální pedagogiky, zatímco v Norsku za vzdělávání se speciálními vzdělávacími potřebami mají větší odpovědnost asistenti učitele, kteří jsou vedeni pedagogem.

Autoři výzkumu uvádí, že je stále potřeba zlepšovat podmínky a pracovní metody inkluzivního vzdělávání za pomoci odborníků. Ve Finsku je třeba se více zaměřit na vzdělávací prostředí a v Norsku investovat do kompetencí učitelů v oboru speciální pedagogiky (Sundqvist, Hannås, 2020).

Horváthová (In Finková, Langer a kol., 2011, s. 97-103) provedla v roce 2011 výzkum zaměřený na znalosti učitelů na běžných základních školách o žácích se specifickými vzdělávacími potřebami a o inkluzi. Výzkum ukázal, že dosavadní poznatky pedagogů byly nedostačující a co se kvality i kvantity znalostí týče, odvíjely se od jejich věku. Mladší pedagogové se se speciálně pedagogickým zaměřením povětšinou setkali již během studia na vysoké škole, starší populace učitelů o rozšíření vědomostí v této oblasti nejevilo přílišný zájem vzhledem k jejich brzkému odchodu do důchodu. Výzkum tedy potvrdil, že je třeba neustále zlepšovat institucionální vzdělávání se zaměřením na speciální vzdělávací potřeby žáků, zejména zvyšovat kvalitu odborně-metodickou, stejně i všeobecně pedagogickou přípravu pedagogů, a neustále doplňovat informace z oblasti inkluze.

V roce 2016 byl v České republice upraven systém podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy cílem bylo umožnit školám, aby získaly prostředky na lepší vzdělávání těchto žáků. V roce 2019 proběhl v České republice výzkum zkoumající postoje nejen učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání, ale také široké veřejnosti a její názory k jeho realizaci. Výsledky naznačily, že ačkoli mají učitelé velmi odlišné zkušenosti se vzděláváním různých skupin žáků, lze konstatovat, že ve většině případů nadále podporují speciální vzdělávání. Jejich postoje mohou být v mnoha případech ovlivněny například vedením školy nebo médií, která nepochybně ovlivňují veřejné mínění. Díky společenské diskuzi vztahující se k inkluzivnímu vzdělávání však učitelé začali o dané problematice více přemýšlet a lze říct, že dosud nemají vytvořený pevný názor.

Co se týče veřejnosti, výsledky výzkumu ukazují, že mnoha lidem chybí informace o tom, co je inkluzivním vzděláváním myšleno, a nejsou informováni o situaci v rámci inkluze v okolních zemích. Nejčastějším argumentem proti začleňování žáků s handicapem se objevila obava, že budou zdržovat intaktní žáky ve studiu (Straková, Simonová,

Friedlaenderová, 2019). Laurenčíková² dodává, že negativní postoje veřejnosti k inkluzi mohou souviset i s faktem, že většina lidí nemá zkušenosti v rámci svého dřívějšího studia s žáky i spolužáky se speciálními potřebami. Poznává, že u asistentů pedagoga, kteří jsou žákovi se speciálně vzdělávacími potřebami k dispozici, je potřeba se zaměřit více na praktické dovednosti během přípravy a ne na kvanta teoretických poznatků.

Shrnou-li se poznatky z těchto uvedených výzkumů, lze konstatovat, že ať už ve Španělsku, Finsku, Norsku nebo České republice je zapotřebí se zaměřit na potřebné kompetence učitelů, kteří ve většině případů nedosahují dostatečných znalostí a dovedností v této problematice. Inkluze je procesem, za který je zodpovědná celá vzdělávací komunita a vyžaduje strategické školení učitelů, které umožní přehodnotit inkluzivní vzdělávání. I přesto, že Finsko a Norsko jsou v rámci inkluze mnohem pokročilejší než například Česká republika, nepřestávají nacházet nedostatky ve školském systému a stále hledají možnosti a prostředky pro zlepšení dosavadní situace. Jestliže takto přemýšlí mnohem zkušenější země, Českou republiku čeká nejspíš ještě dlouhá cesta v rámci rozvoje inkluzivního vzdělávání.

2.2.2.2. Inkluze v rámci volnočasových aktivit

Kromě inkluze v běžné škole lze hovořit samozřejmě o inkluzivním prostředí v rámci zájmové činnosti a oblasti volnočasových aktivit. Aktivizace handicapovaných osob prostřednictvím volnočasových aktivit je významným facilitátorem sociální inkluze. Společná zájmová činnost v inkluzivních podmínkách umožňuje rozvíjet u intaktních dětí tolerantní postoje k dětem s postižením, vede děti ke vzájemné úctě (Loreman, Deppeler, Harvey, 2005 In Lechta, 2010, s. 145).

Se zájmovou činností souvisí seberealizace, která v jedinci buduje sebedůvěru a sebeúctu, ovlivňuje chování a má vliv také na motivaci. Seberealizace napomáhá v jedinci objevit a budovat jeho nadání, specifické vloh, má i terapeutické účinky. Jak uvádí Lechta (2010, s. 146), v rámci inkluzivních podmínek je seberealizační funkce důležitá, jestliže se handicapovaní jedinci realizují v činnostech, ve kterých jsou rovnocenní, resp. dosahují-li průměrných až nadprůměrných výsledků ve srovnání s majoritní skupinou.

² Inkluze učí děti vnímat jinakost, navzájem se obohacují, míní expertka. In: *iDnes.cz* [online]. Praha: Mafra, 7. 9. 2020 12:12 [cit. 22. 3. 2021]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/rozstrel-inkluzi-ve-skolstvi-klara-laurencikova-predsedkyne-vladniho-vyboru-pro-prava-ditete.A200903_131337_domaci_chtl.

V inkluzivním prostředí platí stejné principy ve volném čase jako v běžných podmínkách. Přístup pedagoga k handicapovanému jedinci v rámci aktivit provozovaných ve volném čase by měl být stejný jako k intaktním účastníkům. Toto pravidlo je třeba dodržovat z důvodu, aby se jedinec necítil odlišně a nedostatečně v porovnání s ostatními. Individuální a přílišnou pomoc může handicapovaný vnímat jako diskriminační, neboť pedagog tak upozorňuje, že dítě potřebuje více pomoci a pozornosti než ostatní (Lechta, 2010, s. 147).

V rámci výchovy ve volném čase sehrává důležitou roli tzv. princip aktivity, který staví na myšlence, že jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami by měl rozvíjet svou samostatnost a tvořivost aktivní participací na všech fázích zájmové činnosti - plánování, přípravě, realizaci i hodnocení – při kterých se jednotlivci musí rozhodovat, předkládat vlastní názory, naučit se vyrovnávat s kritikou či naopak přijímat ocenění. Těmito způsoby se zdokonalují taktéž sociální dovednosti, které vedou k pocitu vlastní hodnoty a přijetí ze strany ostatních (Lechta, 2010, s. 149). Pávková a kol. (2008) například doporučují uplatňovat tzv. princip citlivosti a citovosti. Citlivost se vztahuje k vedení a motivování dětí k činnosti, citovost pak vyjadřuje afektivní rozměr výchovy. V inkluzivních podmínkách je tento princip obzvláště významný, danému člověku umožňuje jednak vyjadřovat své city, reagovat na city druhých a celkově se citově vyvíjet.

2.3. Institucionální možnosti pro trávení volného času handicapovaných jedinců v Ostravě

Volný čas není jen problémem pedagogickým, ale i sociologickým a psychologickým. Trávení volného času je podmíněno lokálně, dobou, ve které jedinec žije, osobností a věkem, zdravím, finančními možnostmi apod. Jak už bylo řečeno, uspokojovat potřeby volného času potřebuje každý jedinec, zdravý či handicapovaný. Jeho návyky a postoj k trávení volného času se budují již od samotného dětství v okruhu rodiny a v rámci socializace (Opatřilová, Vítková a kol., 2011, s. 39-40).

V úvodní kapitole byl několika autory vymezen termín volný čas jako čas, se kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Jedná se o dobu, která člověku zbude po odečtení svých povinností souvisejících s prací, péčí o rodinu a domácnost a uspokojení vlastních fyzických potřeb (Průcha, 2013, s. 341). Je třeba si však uvědomit, že tato definice, vztáhne-li se na pojetí volného času u zdravotně postižených jedinců, přináší jistá úskalí.

Osoby, které vyžadují pro uskutečnění jakýchkoli činností asistenci, se nikdy nebudou moci rozhodovat pouze dle svého uvážení, kdy danou (volnočasovou) aktivitu chtějí vykonávat, ale vždy budou odkázány na rozhodnutí a volném času asistenta. S volbou volnočasové aktivity souvisí i kompetentnost, kterou dotyčný získává praktickým prováděním činnosti a následným prožitím úspěchu. Handicapovaní jedinci však trpí zdravotním postižením, což může vést k neschopnosti například sportovní činnost vykonávat nebo ji z tohoto důvodu už vůbec nevyhledávají. Mezi další úskalí může samozřejmě patřit samotné postižení různého druhu, které neumožňuje jedinci vykonávat veškeré aktivity, které by si přál. Trpí-li osoby například tělesným postižením, nemohou, nebo se ani nesmí z důvodu možného poranění účastnit většiny sportovních aktivit nabízených zdravým jedincům. Aktivity jim musí být určitým způsobem přizpůsobeny, je zapotřebí využití specifických pomůcek pro jejich usnadnění a vymyšlení různých variant a obměn her či aktivit (Opatřilová, Vítková a kol., 2011, s. 44-45).

Tyto vyjmenované důvody však neznamenají, že by se dotyčný měl veškerým pohybovým činnostem zcela vyhýbat či aby se dokonce nepohybovat vůbec. Naopak, jak uvádí Opatřilová (2011, s. 44), vhodným pohybem a správně volenými sportovními činnostmi může a dochází k odstraňování například svalového a psychického napětí, vylepšuje se koordinace pohybu, odstraňuje se porucha rovnováhy apod.

Volnočasové aktivity sehrávají jedinečnou roli v začleněňování jedinců se speciálními potřebami do společnosti a umožňují jim být součástí kolektivu zdravých vrstevníků. Aktivity podporují rozvoj sociálních dovedností a komunikačních schopností, samostatnost jedinců a lepší orientaci v běžném prostředí. Mění se jejich sebehodnocení, utvářejí si vztahy jednak s osobami, které mohou mít podobný či stejný handicap, tak i se zdravými jedinci, kteří mohou sehrát důležitou roli v jejich životě od motivace k aktivitě přes pomoc a asistenci v každodenních situacích až k celoživotnímu přátelství. Zdravotně postižení mohou tímto způsobem být velkým přínosem v životě zdravých jedinců, kteří se tak skrze budování vztahů a získávání zkušeností učí především empatii, mravním hodnotám a přístupu k životu samotnému. Opatřilová (2011, s. 48) tato slova shrnuje a konstatuje, že: *„aktivní trávení volného času dodává všem účastníkům sebevědomí a dobře připravený program umožní všem účastníkům zažít pocit úspěchu a vítězství, který hraje důležitou roli v životě jedinců nejen s postižením.“*

S trávením volného času zdravých i handicapovaných osob souvisí také seberealizace. Tou je míněno jakési naplnění, které přichází rozvojem schopností člověka (Hartl, 1993, s. 186). Ve srovnání se zdravými jedinci je seberealizace u osob se zdravotním postižením v mnoha případech mnohem těžší, proto je důležité se zaměřit na rozvíjení těch vloh a schopností, které nejsou deformovány orgánovou či funkční poruchou, nemocí nebo úrazem.

Na základě diferenciacce postižení se liší i rozsah speciálně pedagogických potřeb. Specifika práce se zdravotně postiženými jedinci tak vyplývají z jejich handicapu.

2.3.1. Zrakově postižení jedinci

Jako první bude věnován prostor zrakově postiženým jedincům. Pro zrakově postižené a nevidomé je největším problémem nemožnost získávat informace zrakovou cestou a musí se proto spolehnout především na hmatové a sluchové smysly (Finková, 2010, s. 11). Je zjištěno, že člověk přijímá 85 % informací z okolí pomocí zraku, zraková vada tudíž ovlivňuje celou osobnost člověka (Röderová, 2016 s. 17). To se promítá, jak uvádí Ludíková (In Müller a kol., 2001, s. 123), do jeho psychického vývoje a nedostatek zrakových podnětů se může stát příčinou sensorické deprivace, která výrazně omezuje rozvoj poznávacího procesu. Z hlediska zrakového postižení je nutné rozlišovat stupeň a druh postižení. Světová zdravotnická organizace (WHO) rozlišuje pět základních stupňů zrakového postižení: střední slabozrakost, silná slabozrakost, těžce slabý zrak, praktická nevidomost a úplná nevidomost.³ Podle této klasifikace by se měly správně nazývat i skupiny lidí s těžkým zrakovým postižením: lidé středně slabozrací, lidé silně slabozrací, lidé s těžce slabým zrakem, lidé prakticky nevidomí a lidé (úplně) nevidomí.

Tito jedinci mají menší zkušenosti s pohybem v neznámém prostředí a jisté naučené pohybové stereotypy, horší koordinaci pohybu, poruchy kosterně-svalového aparátu a specifika v prostorové orientaci. Zrakově postižení proto většinou vyžadují osvojení si vizuálně strukturovaného prostředí, ve kterém se musí nejprve s doprovodem naučit orientovat, a poté samostatně pohybovat. Je taktéž nezbytné osvojení si každodenních úkonů jako využívání veřejné dopravy, nakupování v obchodě apod. Mezi pomůcky pro prostorovou orientaci a samotný pohyb patří například bílé (slepecké) hole, vodící psi, orientační akustické a hlasové majáčky, které pomocí zvuku a hlasu navádí nevidomé jedince (Finková, 2010, s.

³ Závažnost zrakového postižení se definuje pomocí zrakové ostrosti udané Snellenovým zlomkem.

21-32). Výraznou roli a podporu hraje osvojení si psané řeči, což spočívá v ovládnutí Braillova písma nebo psaní na počítači s braillovým řádkem. Při aktivitách jsou proto zapotřebí různé pomůcky (u sportovních aktivit např. ozvučené míče), které umožňují zrakově postiženým účastnit se všemožných činností od již zmíněného sportu (atletika, cyklistika, fotbal, turistika, vodní sporty, běžkování a lyžování, šachy ad.) přes kulturní aktivity (poslech hudby, koncerty, čtení, dotykové výstavy ad.) a tvůrčí činnosti (výroba šperků, keramika, řezbářství, malování, košíkářství, drátování ad.), poznávání specifických míst nebo navazování nových kontaktů a vztahů se zdravými jedinci (Opatřilová, 2011, s. 45). Volnočasové aktivity pomáhají zrakově postiženým jedincům rozvíjet schopnosti a dovednosti, práci s jemnou motorikou a další smysly a plní roli aktivizace jedinců ve společnosti, díky čemuž zůstávají v kontaktu se světem a neizolují se (Vrubel, 2015, s. 98).

Sociální služby pro zrakově postižené nabízí v Ostravě **Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých České republiky (SONS ČR, z. s.)**, která vznikla v roce 1996 sloučením České unie nevidomých a slabozrakých a Společnosti nevidomých a slabozrakých v ČR. Organizace slouží osobám se zrakovým postižením od 16 let, tj. převážně dospělým a seniorům a nabízí bezplatné sociální poradenství, které probíhá ambulantní i terénní formou. Její motto zní: *„Nejsme organizace, která za nevidomé rozhoduje a jedná; jsme nevidomí občané, kteří rozhodují a jednají sami za sebe.“* (<https://www.sons.cz/onas>). Posláním je sdružovat zrakově postižené, hájit jejich zájmy a poskytovat služby, které povedou k integraci jedinců do společnosti. Mezi konkrétní priority patří mimo jiné podpora zaměstnanosti zrakově postižených, socioterapeutická činnost provozovaná ve skupinách a aktivizačních klubech, odstraňování architektonických a informačních bariér ve městě ad.

Pobočka SONS ČR v Ostravě poskytuje také možnosti k trávení volného času pro osoby se zdravotním postižením skrze sportovní a kulturní volnočasové aktivity. Spolek cílí především na *„zprostředkování kontaktu se společenským prostředím a nabídku pravidelné aktivizační činnosti jako prevence sociální izolace osob se zrakovým postižením a jejich blízkých“* (Katalog sociálních služeb a souvisejících aktivit ve městě Ostrava 2021, s. 54). Možností zapojení zrakově postižených do společenských aktivit, které organizace nabízí, je nespočet. Z umělecké sekce stojí za zmínku každoročně pořádaný festival Dny umění nevidomých na Moravě. Tento víceoborový festival zrakově postižených profesionálních umělců a souborů zahrnuje výstavy prezentující veřejnosti umělecká díla talentovaných jedinců, hudební a slovesně dramatická vystoupení. Cílem akce je skrze uměleckou tvořivost

zrakově postižených ukázat veřejnosti, že i tito handicapovaní jedinci jsou schopni být nedílnou součástí společnosti (<https://www.sons.cz/dun>). SONS ČR je také pořadatelem festivalu Tyfloart – přehlídky zájmové umělecké činnosti zrakově postižených umělců. Této prestižní akce celostátního významu se každoročně účastní nevidomí a slabozrací hudebníci, divadelníci, výtvarníci, recitátoři a další lidoví umělci. Organizace zajišťuje také speciálně upravené komentované prohlídky pro zrakově postižené o hradech, zámcích a budovách, mapuje muzea, přírodní a technické výstavy přizpůsobené nevidomým o haptické prvky, edukační programy, popisky nebo texty v Braillově písmu a reliéfní obrázky. SONS ČR je tak jednou z hlavních neziskových organizací poskytující možnosti sociálních služeb a trávení volného času pro zrakově postižené jedince v Ostravě (<https://www.sons.cz/>).

Kromě SONS ČR nabízí sociální služby pro zrakově postižené v Ostravě například **Společnost pro ranou péči, z. s., KAFIRA o. p. s., Tyfloservis, o. p. s. a TyfloCentrum Ostrava, o. p. s.** (Katalog sociálních služeb a souvisejících aktivit ve městě Ostrava 2021, s. 50-53).

2.3.2. Sluchově postižení jedinci

Sluchové vnímání je důležitou složkou procesu dorozumívání, prostřednictvím sluchu přicházejí informace, které slouží k orientaci v prostředí. Sluch je předpokladem pro rozvoj mluvené řeči. Největší handicap pro sluchově postižené je v oblasti komunikace. Při kontaktu se slyšícími jsou odkázáni na vizuální příjem informací, v oblasti mluvené řeči tedy na odezírání ze rtů mluvící osoby, které je závislé na určitých podmínkách, ať už se jedná o intenzitu světla a jeho směr nebo konverzační vzdálenost mezi komunikujícími. Odezírání samozřejmě usnadňuje i mimoslovní komunikace, mimika a gestikulace. Záleží taktéž na dosaženém stupni dorozumívacích schopností, slovní zásobě a znalostech gramatiky a celkově na míře informací o okolním světě (Souralová, Langer In Renotierová, 2006, s. 175-183). Pro dorozumění se sluchově postiženými a neslyšícími jedinci, není-li u nich možná hlásková řeč, je proto nutné osvojení si znakového jazyka nebo daktylní abecedy⁴. U sluchově postižených jedinců hraje roli stupeň sluchového postižení (lehká, středně těžká a těžká nedoslýchavost, praktická hluchota a úplná hluchota), podle něhož se následně volí různé kompenzační pomůcky (sluchadla, osobní zesilovače, pojítka, indikátory hlášek, zesílené telefony apod.), které napomáhají při komunikaci (Opatřilová, 2011, s. 46).

⁴ Daktylní abeceda představuje vizuálně motorickou komunikační formu, která užívá různých poloh a postavení prstů k vyjádření hlášek nebo písmen.

Do společnosti se osoby sluchově postižené mohou integrovat mimo jiné prostřednictvím účasti na volnočasových aktivitách a sociálních služeb. Společenské a zájmové činnosti pro neslyšící nabízí v Ostravě například pobočka **České unie neslyšících, z. ú.**, která poskytuje spolkové aktivity, organizuje psychorehabilitační pobyty a klubové aktivity. Cílem organizace je hájit práva, zájmy a potřeby osob se sluchovým postižením v České republice. Chce zajistit důstojný a plnohodnotný život sluchově postiženým jedincům se svébytnou kulturou. Mezi trvalé projekty spolku patří „Spolková činnosti pro neslyšící a nedoslýchavé“, který zajišťuje prostory pro klubovou činnost pobočných spolků, zabezpečuje taktéž chod hlavního spolku a zprostředkovává kontakty se zahraničními a jinými institucemi v České republice. Psychorehabilitační pobyty a „Osvěta neslyšících“ jsou dalšími projekty pořádajícími různé akce pro sluchově postižené. Prostory spolku jsou využívány taktéž pro posezení s přáteli, hraní her, realizaci přednášek, slouží k uskutečňování kurzů znakového jazyka nebo poskytují realizaci tlumočnických služeb, seminářů a klubových aktivit. Organizace vydává také časopis UNIE, který je určen především neslyšícím čtenářům. Česká unie neslyšících, z. ú. se snaží nabídnout, kromě již vyjmenovaných činností, i další pomoc v podobě tlumočnických služeb do nebo ze znakového jazyka, simultánního přepisu a sociálně aktivizačních služeb pro seniory a osoby se zdravotním postižením – přednášky, skupinové akce (<https://www.cun.cz/cs/>).

Odborné sociální poradenství, sociální rehabilitaci a tlumočnické služby nabízí organizace **Tichý svět, o. p. s.** Pomáhá jedincům bezplatně řešit životní situace, podporuje sluchově postižené při vyřizování sociálních dávek a invalidních důchodů, podporuje jedince v pracovní oblasti, pomáhá při přípravě na pohovor, připravuje na krizové situace a mezilidské či jiné problémy (<https://www.tichysvet.cz/>).

Tlumočnické služby nabízí také **Centrum služeb pro neslyšící a nedoslýchavé, o. p. s.**, sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi a ranou péči poskytuje **Centrum pro dětský sluch Tamtam, o. p. s.** Mezi školská zařízení v Ostravě určená cíleně pro sluchově postižené patří **Základní škola pro sluchově postižené** a **Mateřská škola pro sluchově postižené v Ostravě-Porubě** a **Speciálně pedagogické centrum pro sluchově postižené** poskytující speciálně pedagogické, psychologické a sociálně právní služby dětem, žákům a studentům se sluchovým postižením, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům (Katalog sociálních služeb a souvisejících aktivit ve městě Ostrava 2021, s. 56-61).

2.3.3. Mentálně, tělesně a kombinovaně postižení jedinci

„**Mentální retardaci** lze vymezit jako stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti. Mentální retardace se může vyskytnout s jakoukoliv jinou duševní, tělesnou či smyslovou poruchou nebo bez nich.“ (Valenta, 2012, s. 32). Jedince s výrazným omezením kognitivního vývoje (se středně těžkým a těžkým mentálním postižením) charakterizují velmi individuální potřeby na základě jejich postižení. Potřebují pociťovat bezpečí, přátelské vztahy a vedení pro úkony každodenní reality. Děti s mentálním postižením jsou v dětských skupinách svými vrstevníky většinou dobře přijímány, čímž se zlepšuje jejich komunikace, sebeobslužné a sociální dovednosti. Z tohoto důvodu je proto zapotřebí, aby byly zapojovány do nejrůznějších možných zájmových aktivit širokého charakteru od výtvarných kroužků, zpěvu a hry na hudební nástroje až k provozování sportu. (Opatřilová, Vítková a kol., 2011, s. 46-47).

Jedinci s **tělesným postižením** mají omezené pohybové schopnosti, což ovlivňuje jejich kognitivní, emocionální a sociální výkony. Příčinou handicapu může být dědičnost, nemoc nebo úraz. Za tělesná postižení lze považovat vady pohybového a nosného ústrojí a poškození nebo poruchy nervového ústrojí, projevují-li se porušenou hybností (Renotierová, 2006, s. 212). U dětí s tělesným postižením je důležité se zaměřit na podporu celého výrazového chování omezeného v důsledku handicapu. Je zapotřebí podporovat jednotlivce v jejich vlastních zkušenostech získaných běžnými životními situacemi. Při vyučování je třeba využívat pomůcky ke komunikaci a pro umožnění pohybu. Na kvalitu života a vlastní sebepojetí má význam i rozvíjení přátelských vztahů s osobami stejného postižení (Opatřilová, Vítková a kol., 2011 s. 31-33).

Kombinované nebo **vícenásobné postižení** představuje kombinaci postižení, poruch či narušení. Může dojít i ke kombinaci postižení či narušení s nadáním nebo talentem. Tato skupina osob se vyznačuje variabilitou příznaků, projevů, které vedou ke speciálním výchovným a vzdělávacím potřebám (Ludíková In Renotierová, 2006, s. 303).

Nabídka sociálních služeb a možností trávení volného času pro mentálně a tělesně postižené jedince je v Ostravě opravdu nespočet. Následující řádky proto zmiňují pouze některé organizace.

Klub **Stonožka Ostrava** je pobočným spolkom Asociace rodičů a přátel zdravotně postižených dětí v ČR, z. s. Spolek je určen mentálně a kombinovaně postiženým a osobám s poruchou autistického spektra od 6–64 let. Posláním klubu je pomáhat zdravotně postiženým a jejich rodinám skrze využívání nejen volnočasových aktivit, ale i aktivit běžného života. Cílem je zvyšovat soběstačnost postižených lidí a rozvíjet jejich schopnosti, aktivizovat sociální a pracovní schopnosti nebo poskytnout sociální poradenství. Klub nabízí dvě sociální služby – Sociálně terapeutické dílny (STD) a Sociálně aktivizační služby pro seniory a osoby se zdravotním postižením (SAS), které se věnují tvořivým aktivitám v keramické a kreativní dílně, dřevodělně a veřejně prospěšným pracím, chovatelství či pěstitelství. Mezi volnočasové aktivity dále patří pobytové akce, integrační tábory, zájmové kroužky (kulturní, sportovní, výtvarný) nebo kulturní zážitky – návštěvy divadel, výstav, koncertů apod. (<http://www.stonozkaostrava.cz/>).

Podobně i klub **Čmeláček, z. s.** je spolkem poskytujícím sociální péči a volnočasové aktivity dětem, mládeži a dospělým s mentálním a kombinovaným postižením a poruchami autistického spektra. Jejich činnost zahrnuje denní stacionáře, víkendové pobyty, letní tábory, výlety, poradenství, setkávání rodin, volnočasové aktivity, canisterapii, muzikoterapii aj. (<https://www.cmelacek.cz/>).

RAIN MAN – spolek rodičů a přátel dětí s autismem, který vznikl v roce 2000, sdružuje rodiče a odborníky pomáhajících profesí (pedagogy, vychovatele, ředitele speciálních mateřských, zvláštních, pomocných škol a sociálních zařízení, psychology, psychoterapeuty a sociální pracovníky), studenty i ty, kteří chtějí přispět a pomoci lidem s poruchou autistického spektra ke zlepšení kvality jejich života. Spolek umožňuje pravidelná setkávání dětí s autismem a jejich rodin v klubovně. Organizuje vzdělávací kurzy a semináře nebo konference, zprostředkovává vzdělávání a poradenství pro osoby pečující o jedince s poruchami autistického spektra, pořádá výlety a jednodenní akce nebo víkendové rekondiční pobyty pro rodiny s autistickými dětmi (<https://www.rain-man.cz/>).

Spolek **THEATR LUDEM, z. s.** je zaměřen na vzdělávací a kulturní projekty. Nabízí výchovně-vzdělávací lekce, zážitkové, tvořivé, arteterapeutické dílny s loutkami a materiálem, které jsou určeny pro jedince se speciálními potřebami, s mentálním či fyzickým postižením aj. „*Terapie loutkou působí na celou psychosomatiku účastníka a rozvíjí jeho kreativitu a fantazii, estetické cítění, výtvarné dovednosti, pohybové a jazykové schopnosti, „vytrhává“ ho z každodennosti a stereotypu.*“ (<https://www.theatrludem.cz/>). Děti

a mládež se tak mohou učit prostřednictvím dramatické hry. Mezi další aktivity spolku patří tzv. dramadílno zaměřující se na zážitkové metody dramatické výchovy a formy aktivního zapojení prostřednictvím hry. Jsou cíleny na tvořivost, spolupráci v kolektivu, respekt, sociální citění a vyjadřování názoru (<https://www.theatrludem.cz/>).

Muzikoterapii a hudebně prožitkové programy, terapeutické programy pro osoby se zdravotním postižením, poradenské a vzdělávací aktivity nabízí spolek **Muzikohraní, z. s.** Z oblasti uměleckých aktivit lze jmenovat i **Bílou holubici, z. s.**, která se věnuje integraci tělesně postižených lidí formou tance, taneční terapie a divadla.

Mezi netradiční formy práce s mentálně postiženými jedinci patří tzv. snoezelen. Tento zajímavý koncept stojí za zmínku krátce představit. Slovo snoezelen vychází ze slov „to snooze“, které znamená „čichat“ a „to doze“, což znamená dřímat. Snoezelen jako metoda vznikla v Nizozemí, odtud se rozšířila do Velké Británie a Německa, následně pak do dalších zemí nejen Evropy (<https://snoezelen-professional.com/en/>). Snaží se poskytnout osobám s těžkým mentálním postižením přiměřené aktivity, které by respektovaly jejich zájmy. Základem je vybudování speciálního podnětného prostředí lišícího se od běžného prostředí, které člověka obklopuje v každodenním životě. Tato forma je tak speciální nabídkou k využití volného času pro ty, kteří z důvodu svého handicapu nemohou chodit do školy ani práce a jsou odkázáni k životu na pokoji, kde jsou ubytováni (Janků, 2010, s. 125).

Snoezelen lze definovat jako integrovaný přístup, aplikovaný odborným personálem v rámci denních činností a péče, s cílem aktivní stimulace skrze světelné, zvukové, čichové a chuťové podněty. Podstatou této metody je „*poskytnutí individuální a přirozeně návazné sensorické stimulace v přijatelném a nestresujícím prostředí, bez potřeby rozvoje vyšších kognitivních oblastí, kupříkladu logických a abstraktních procesů myšlení a paměti*“ (Kok a kol., 2000 In Janků, s. 126).

V rovině speciálně pedagogické a terapeutické je snoezelen chápán jako alternativní, speciálně pedagogická metoda (terapie) multismyslové stimulace. Z hlediska prostředí jej pak lze vnímat jako zvláštní multisenzoriální nebo relaxační místnost (většinou bílé barvy), která využívá světla a zvukových elementů, vůně a hudby, tedy prvků, které podněcují smysly. K zapojení všech smyslů je v oblasti sluchu v místnosti možné poslouchat zvuky (hudbu) z reproduktorů nebo sluchátek, možnost výběru z různých voňavých předmětů slouží k čichovému vnímání. Využívá se například stůl s vodou a pískem, lepenková skříň

a umyvadlo s pěnou, misky s jídlem slané, sladké a kyselé chuti, využití mnoha materiálů (např. chlupaté koberce, plyšové hračky), svítící koberce, tekuté obrazy na stěně, ultrafialové světlo, které hází světelné skvrny na stěně a předmětech v místnosti, nebo závěs měnící barvu apod. (Švarcová-Slabinová, 2003, s. 110-113).

V klidném prostředí a atmosféře mizí úzkost a lidé se tak cítí více jistě a bezpečně. Místnost navozuje pocit pohody a uvolnění, zároveň však jedince aktivizuje a organizuje, probouzí v něm zájem, vyvolává vzpomínky, navozuje a podporuje vztahy (snoezelen-professional.com). Postižený se může soustředit jen na konkrétní smyslový podnět (např. hmatání), přičemž smyslové zážitky mají být především hluboké. Člověku se v prostoru nechává dostatek volnosti a času, aby si sám zvolil, kterým podnětům bude chtít věnovat pozornost, které jsou pro něj příjemné a navozují mu pocit uspokojení. Cílem snoezelenu je tak celkové uvolnění mentálně postižených. Nic nemusí a zároveň jim je vše dovoleno, jedinec má být sám sebou a smět dělat, co chce. Role pečovatелů je tedy pasivní a neměli by jedincům zasahovat do jejich rozhodnutí (Švarcová-Slabinová, 2003, s. 110-113).

Koncept snoezelenu zahrnuje do své nabídky poskytovaných služeb v rámci Ostravy spolek **MIKASA z. s.** nebo **ISNA-MSE z. s.** (člen International Snoezelen Association Multisenzory Environment) zaměřující se přímo na kurzy a školení v oblasti této formy terapie.

Na oblast volnočasových sportovních aktivit se v Ostravě zaměřuje spolek **Handy Club Ostrava**, jehož členy jsou osoby tělesně postižené a rodinní příslušníci nebo přátelé, kteří mají zájem na zlepšení života handicapovaných. Spolek nabízí a realizuje aktivity, které zmírňují těžkosti handicapu, čímž se snaží zkvalitnit jejich život. Pořádá sportovní dny, orientační závody, závody v biatlonu, vzdělávací kurzy (výtvarné, rukodělné práce, arteterapeutické, jazykové), rekondiční pobyty, zahraniční výjezdy, deskové hry ad. (<https://www.handyclub.cz/>).

ABAK-počítadlo, z. s. je spolkem věnujícím se osobám s tělesným a smyslovým postižením především prostřednictvím florbalu na vozíku a sportu boccia. Výuku plavání a aplikovaných pohybových aktivit pro osoby se zdravotním postižením provozuje **SK KONTAKT OSTRAVA**. Sportovní klub, založený v roce 2004, usiluje prostřednictvím plavání o podporu racionálního využití volného času lidí s handicapem. Věnuje se také

poradenství v oblasti dalších sportovních aktivit – monoski, lezení na umělé stěně či skále, lanové aktivity, vodáctví apod. (<http://www.kontakt-ostava.cz/>).

Mezi další organizace zahrnující ve své nabídce volnočasové aktivity patří **ABC o. p. s.**, **Svaz tělesně postižených v České republice z. s.**, **Spolek zdravotně postižených občanů a jejich přátel**, **Sdružení – BES, z. s.**, **AIFI, z. s.**, **Podané ruce, z. s.**, **Centrum pro zdravotně postižené Moravskoslezského kraje o. p. s.**, **Místo pro děti – spolek**, **MODRÝ MOTÝLEK**, **NADĚJE pro všechny, z. s.**, **Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením Ostrava, z. s.**, **Centrum pro rodinu a sociální péči, z. s.**, **DUHOVÝ KLÍČ**, **Svaz tělesně postižených v České republice, z. s.** a mnoho dalších zařízení poskytujících sociální služby (Katalog sociálních služeb a souvisejících aktivit ve městě Ostrava 2021, s. 62-92).

3. Lidová konzervatoř a Múzická škola v Ostravě

První kapitola této práce byla věnována vymezení volného času, jeho funkcím a výchově mimo klasické školní vyučování a představila některé pohledy erudovaných autorů na tuto problematiku. Druhá kapitola se v této návaznosti zabývala možnostmi trávení volného času handicapovaných jedinců v Ostravě a kromě zmínění jednotlivých zařízení nabízejících program těmto osobám se speciálními potřebami se zaměřila taktéž na problematiku integrace a inkluze – v dnešní době velice blízké a stále více aktuální téma. Třetí kapitola již plynně přechází v hlavní jádro této práce, a tedy k samotné Lidové konzervatoři a Múzické škole v Ostravě (dále jen LKMŠ). Tato instituce v sobě zahrnuje jednak téma kapitoly první, ale i zaměření kapitoly druhé. LKMŠ totiž nabízí volnočasové vzdělávání všem lidem bez omezení včetně handicapovaných jedinců, které integruje s intaktní populací.

Cílem kapitoly je představit tuto unikátní instituci, která se vymyká klasickým vysokým a základním uměleckým školám či konzervatořím a poskytuje prostor k uměleckému vyjádření všem věkovým kategoriím. Předně je důležité se zamyslet nad samotným postavením LKMŠ, tj. nad jejím kulturním zařazením v rámci města Ostravy. První část kapitoly je proto věnována základnímu přehledu institucí a akcí vykreslujících kulturní obraz města. Následně bude vysvětleno poslání LKMŠ a její charakteristika. Protože se jedná o dvě instituce, které se v leccčem liší, ale zároveň je propojuje stejné nadšení pro uměleckou tvorbu, bude v první řadě poskytnut prostor Lidové konzervatoři (dále jen LKO), její historii a nabídce vzdělávacích oborů. Múzické škole (dále jen MŠ), jejímu poslání, historii, nabídce vzdělávacích oborů, výuce, osobnosti pedagoga a sociální integraci handicapovaných žáků bude věnován širší prostor, neboť následná výzkumná část práce je orientována právě na MŠ. Kapitola bude uzavřena zběžným přehledem akcí pořádaných LKMŠ a jejími dosavadními úspěchy.

3.1. Zasazení Lidové konzervatoře a Múzické školy do kultury města Ostravy

Úvodem je vhodné čtenáře alespoň okrajově zasvětit do kulturního prostředí města Ostravy. Jak tedy vypadá kulturní život Ostravanů? Opravdu se stále, jak se mnoho lidí o Ostravě domnívá, jedná jen o ocelové srdce republiky, jakousi „černou díru“ kdesi na východě České republiky, kde pouze horníci kopou hluboko v dolech uhelné zlato a černé

mraky špíny a smogu se honí nad hlavou? Takto vykreslený obraz města bohužel nepřináší mnoho lákadel pro turisty ani samotné tamní obyvatele. Jenže - opak je pravdou! Ostrava má v rámci kulturního života, počínaje návštěvou uznávaných divadel, hudebních těles, výtvarných galerií či různorodých festivalů, mnoho co nabídnout, což potvrzuje fakt, že v roce 2015 bojovala o titul Evropského hlavního města kultury. Je třeba si proto uvědomit, že LKMSŠ není jednou z mála organizací, která povznáší kulturní hodnotu Ostravy. Častokrát v prostorech některých níže uvedených institucí LKMSŠ představuje nejen své programy, ale dokonce sama zaměstnává i pracovníky těchto institucí (herce, hudebníky, zpěváky, pedagogy ad.) a rovněž navazuje spolupráci při nejrůznějších kulturních akcích.

Z hudební oblasti lze zmínit především **Janáčkovu filharmonii Ostrava (JFO)**, pojmenovanou po věhlasném skladateli Leoši Janáčkovi, jejíž počátek vzniku sahá do roku 1954. Její působnost se dnes již pomalu blíží bohatým programem nabytým sedmdesáti letem existence. JFO během svého trvání kladla důraz na provádění především soudobé hudby zaměřené na žijící skladatele ostravského regionu (<https://www.jfo.cz/>). Nejen v České republice, ale i ve světovém měřítku je uznávaným hudebním tělesem, s nímž v historii spolupracovalo nemálo domácích a světoznámých umělců. Filharmonie je taktéž jedním z aktérů ostravských hudebních festivalů, jako je například **Janáčkův máj**, **Svatováclavský hudební festival** nebo **Ostravské dny nové hudby**.

Bylo by chybou nezmínit ostravská divadla, kterými prošly vzrůstající hvězdy dnešní české kulturní scény. V první řadě se jedná o **Národní divadlo moravskoslezské** zahrnující tři umělecké scény. Domovskou scénou operetního, činoherního a baletního souboru je **Divadlo Antonína Dvořáka**, **Divadlo Jiřího Myrona** se věnuje repertoáru operet a muzikálu, činohry i baletu a komorní scéna **Divadlo „12“** je místem pro experimentální divadelní projekty a další aktivity (<https://www.ndm.cz/cz/>). **Divadlo loutek Ostrava** uvádí inscenace převážně pro děti. Mezi „méně formální“ divadla lze zařadit **Divadlo Petra Bezruče**, zaměřující se svou dramaturgií převážně na mladého diváka. Divadlo patří v rámci České republiky mezi umělecky nejvýraznější divadelní scény, což dokazují nejen pozitivní ohlasy diváků a kritiků, ale i řada ocenění. Na divadelních prknech zde stáli oceňovaní herci, jako například Richard Krajčo, Norbert Lichý, Tomáš Dastlík, Lukáš Melník, Filip Čapka, Lucie Žáčková nebo Tereza Vilišová. Publikum si divadlo získalo nejen hereckými výkony, ale i originální a rozmanitou dramaturgií zahrnující moderní ztvárnění klasických i kultovních děl literatury či filmu (<http://www.bezruc.cz/text/46/historie>). Mezi Ostravany patří

k oblíbeným divadlům taktéž **Komorní scéna Aréna**, jedno z nejméně oceňovaných českých divadel, což potvrzuje čtyřnásobné vítězství nejvyššího divadelního ocenění – Divadlo roku (2013, 2015, 2016, 2017). Touto uznávanou scénou prošel i herec, spisovatel a scénárista, režisér, producent a kameraman Albert Čuba, který v roce 2016 založil nejmladší ostravskou profesionální divadelní scénu **Divadlo Mír** zaměřující se především na neotřelý komediální žánr z vlastní produkce. Z divadelní oblasti stojí za zmínku i zcela nově otevřené **STUDIO G.**, které je komunitou profesionálních umělců, dává příležitost uplatnění a zviditelnění čerstvým absolventům a studentům uměleckých oborů převážně z Janáčkovy konzervatoře v Ostravě a dalším nadšencům umění. Tato nová platforma se jeví jako zajímavý a originální počin, který může leccos přidat do již bohaté kulturní sféry Ostravy.

Funkcionalistická budova **Galerie výtvarného umění v Ostravě** je největší sbírkotvornou galerií v Moravskoslezském kraji. Každý rok zde zavítá nespočet milovníků výtvarného umění. Galerie vystavovala díla světoznámých umělců, z domácích výtvarníků se jedná o Antonína Mánesa, Václava Brožíka, Julia E. Mařáka, Vojtěcha Hynaise, Antonína Chittussi, Mikoláše Alše, Josefa Václava Myslbeka, Františka Kupku, Vincence Beneše, Ottu Guttfreunda, Emila Fillu, Bohumila Kubištu, Václava Špálu, Toyen, Jindřicha Štýrského, Jana Zrzvého, Josefa Čapka, Antonína Hudečka, Františka Janouška, Františka Muziku, Mikuláše Medka, Karla Nepraše, Jiřího Načeradkého, Krištofa Kinteru a mnoho dalších. Soukromá galerie **Výtvarné centrum Chagall**, působící v Ostravě od roku 1990, vystavuje a prodává umělecká díla a zároveň tvoří ucelený soubor služeb pro malíře a milovníky umění v podobě prodeje výtvarných potřeb, rámování či restaurování děl. Platformou pro současné umění se stala galerie **PLATO Ostrava** zaměřená především na vizuální umění. Tento prostor bývalého hobbymarketu Bauhaus zahrnuje knihovnu s čítárnou, vlastní bistro, kino, pódium sloužící koncertům a divadelním představením.

Filmu je v Ostravě taktéž věnována nemalá pozornost počínaje filmovými festivaly jako je festival dokumentárních filmů **Jeden svět**, mezinárodní kameramanský filmový festival **Ostrava Kamera Oko** zaměřující se na prezentaci kameramanské tvorby domácích i zahraničních umělců nebo soutěžní **Mezinárodní festival outdoorových filmů** prezentující dobrodružné, adrenalinové, extrémní i cestopisné filmy. Snímky artového rázu nabízí nekomerční kina, jako je ostravské **Minikino** nebo kino **Art**, jehož předchůdce – Kino náročného diváka s věhlasným filmovým klubem – navštěvovali v historii nejen lidé z celé republiky, ale i ze zahraničí.

Co se týče prostor nabízejících zajímavý, nejen kulturní program, nelze opominout **Dolní oblast Vítkovice (DOV)**, kde se v minulosti těžilo uhlí a vyrábělo surové železo. Současná DOV z industriálního komplexu vytěžila, co nejvíce mohla a proměnila se v jedinečné kulturní, vzdělávací a společenské centrum nejen Ostravy. Její industriální prostor je každoročně oceňován a obdivován návštěvníky kulturních akcí, které DOV pořádá. Z těch nejznámějších a nejuznávanějších je bezesporu mezinárodně známý multižánrový hudební festival **Colours of Ostrava** hostující kapely a muzikanty světového kalibru. Multifunkční aula Gong jako součást DOV slouží mnoha koncertům, divadelním představením, výstavám nebo přednáškám stejně jako **Dům kultury města Ostravy**, sídlo Janáčkovy filharmonie, nebo komunitní a informační **Centrum Pant**, které dává prostor především kulturním a vzdělávacím aktivitám v podobě přednášek a besed s významnými českými osobnostmi nejen kulturní sféry.

Výše uvedený výčet zdaleka není vše, co Ostrava v oblasti kulturního vyžití nabízí. Ostravané opravdu žijí kulturou, jsou s ní úzce spjati a historicky charakteristické syrové a drsné prostředí regionu se snaží využít a přetavit co nejlépe. Není proto divu, že LKMS v konečném důsledku, ale zato významně, dokresluje uměleckou sféru Ostravy.

3.2. Vymezení a poslání Lidové konzervatoře a Múzické školy

Před podrobnějším a konkrétním zaměřením na LKMS v Ostravě v následujících kapitolách je třeba obecně a ve stručnosti vymezení poslání této ojedinělé instituce jako celku. Lidová konzervatoř a Múzická škola Ostrava, jak zní její plný název, je příspěvkovou organizací, jejímž zřizovatelem je statutární město Ostrava. Jedná se o dva subjekty působící v oddělených budovách, které však spojuje stejná náplň práce – umělecké vzdělávání a jméno ředitelky Miloslavy Soukupové, která spravuje a řídí obě zařízení.

Ostrava, co se nabídky uměleckého vzdělání týče, má svým občanům co nabídnout. V okrese Ostrava-město se nachází 14 základních uměleckých škol (dále jen ZUŠ). V centru města sídlí vyhlášená Janáčkova konzervatoř, poskytující střední vzdělání ukončené maturitou a absolutoriem, dále je zde řada středních a vyšších uměleckých škol a Fakulta umění Ostravské univerzity. Je třeba podotknout, že ačkoli se LKMS na první pohled jeví jako jedna z dalších ZUŠ, nelze ji do této ani jiné z výše zmíněných škatulek zařadit. Její forma vzdělávání se vymyká klasickým konzervatořím a (středním, vyšším a vysokým) uměleckým školám. Vzdělání nabízí všem věkovým kategoriím, tedy dětem, mládeži, dospělým

i seniorům, a to jak zájemcům s profesionálními ambicemi, například při přípravě žáků na umělecké školy, tak jedincům, kteří se rozhodli studovat umělecký obor pouze pro radost a vlastní uspokojení.

Rozdíl, který je mezi institucemi patrný, je fakt, že zatímco MŠ rozšiřuje své vzdělávání především na handicapované jedince, které integruje se zdravými jedinci, LKO cílí pouze na intaktní žáky. Pedagogové MŠ své pracoviště vymezili jako školu poskytující umělecké vzdělání všem bez rozdílu co se věku, nadání nebo zdravotního stavu týče. Nabízí přizpůsobení osnov a výukových materiálů jednotlivým žákům bez omezení a nejdůležitějším faktorem pro přijetí žáka ke studiu není míra jeho talentu, ale především chuť na sobě pracovat a rozvíjet se dle svých možností (viz příloha – dotazníky s PP MŠ). *„Najít smysluplný program pro život handicapovaných, program rozvoje ve všech možných oblastech a přispět nepřímo k vlastní léčbě - to je základní cíl Múzické školy, její hlavní poslání a krédo.“* (<https://www.lko.cz/nase-skola/1-o-nas>).

Oba subjekty nabízí vzdělávání v oborech hudebních, výtvarných, tanečních a literárně-dramatických. Múzická škola navíc svou nabídku rozšiřuje o terapeutické obory.

3.3. Lidová konzervatoř

V následujících dvou podkapitolách je cílem stručně čtenáře seznámit s historií LKO na dobovém pozadí komunistického režimu a porevolučního období a rovněž krátce představit současně nabízené vyučovací obory.

3.3.1. Historie Lidové konzervatoře

Počátky LKO sahají až do 50. let 20. století, konkrétně do roku 1957, kdy došlo k jejímu veřejnému otevření. U zrodu stála myšlenka a touha ostravských umělců po vytvoření a vybudování takové umělecké školy, která by svými moderními teoretickými a praktickými postupy v duchu umělecké svobody a vyjadřování, poskytovala kvalitní umělecké vzdělání veřejnosti a amatérským umělcům, kteří by tak mohli s tvůrčím nadšením rozvíjet svůj talent za vedení a podpory kvalifikovaných a uznávaných pedagogů a mistrů v oboru. Tuto ideu, navzdory tehdejší komunistické době plné represí, se podařilo prosadit před tehdejším vedením regionu profesionálnímu pěvci Jaroslavu Dvorskému, který se tak stal zakladatelem a rovněž prvním ředitelem LKO – vůbec první lidové konzervatoře v tehdejší Československu. Jedinečná myšlenka potřeby vzdělání amatérských hudebníků

dala následně příležitost vzniku lidovým konzervatořím i v dalších městech (Praha - 1958, Olomouc – 1965).

Jaroslava Dvorského vystřídala ve funkci ředitelky v roce 1964 Inge Vysloužilová, která konzervatoř řídila až do roku 1992, s krátkou přestávkou mezi lety 1965–1967, kdy se funkce chopil Jaroslav Foltýn. V roce 1968 se LKO mohla pyšnit dalším fenoménem, a to otevřením prvního jazzového oddělení v Československu, které založil profesor Oldřich Heřmanský. Posluchače lákala tehdy významná jména špičkových jazzových hudebníků, kteří zde přijížděli, vyučovali a přednášeli. Jednalo se o jména jako Karel Velebný, Emil Viklický, Karel Vejvoda, Petr Kořínek, Karel Růžička ad.

Konzervatoř se v prvních letech zaměřovala na výuku hudebních oborů, nedlouho poté se však rozrostla o další vyučovací obory – taneční, dramatický, výtvarný a obor umělecké fotografie. Mezi žáky tehdy nespádali pouze amatéři, tj. lidé, kteří toužili rozvíjet uměleckou stránku své osobnosti i při svém zaměstnání, nýbrž také profesionální a poloprofesionální umělci, hudebníci, učitelé společenského tance ad., kteří již prošli uměleckých vzděláním, ale toužili se stále zdokonalovat a hledat nové možnosti osobního rozvoje. To, co činilo a dodnes činí LKO jedinečnou, byli mimo jiné samotní vyučující, které tvořili osobnosti umělecké sféry, praktikující muzikanti, tanečníci, herci a výtvarníci - spíše než o pedagogy se tedy jednalo o umělce z povolání. V této souvislosti je možno uvést například skladatele, sbormistra a hudebního pedagoga Josefa Schreibera, sbormistra ostravské opery Karla Kupku, dirigenta Janáčkovy filharmonie Josefa Daniela, skladatele, varhaníka a pedagoga Janáčkovy konzervatoře Vladimíra Svatoše, dále zpěváky ostravské opery, houslisty Ostravského kvarteta a další profesionální hudebníky. Z tanečního oboru je důležité zmínit jméno Jaroslavy Calábkové, která dostala společenský a výrazový tanec na světovou úroveň a její jméno bylo známé v celé taneční Evropě. V tanečním oboru zde působili například Lenka Dřimalová (současná šéfka baletu Národního divadla moravskoslezského v Ostravě), Ivan Hurych (vedoucí tanečního oddělení Janáčkovy konzervatoře v Ostravě) ad. V neposlední řadě je třeba zmínit jméno divadelní herečky Marie Pištěkové, s níž je spojen dramatický obor LKO a která počátkem 90. let odešla do Francie, kde začala vyučovat herectví.

V 60. letech se LKO musela několikrát přesunovat a reorganizovat. V roce 1969 a 1970 byla z právního hlediska samostatnou školou spadající pod odbor školství Severomoravského krajského národního výboru a v roce 1970 se stala součástí Městského

osvětového střediska, později Městského kulturního střediska. Rok 1991 byl pro LKO zásadním nejen v tom, že tehdejší zastupitelstvo města Ostravy rozhodlo uznat LKO samostatnou příspěvkovou organizací, ale také dal prostor pro vznik MŠ, tehdy zaměřené na dětské posluchače a posluchače s handicapem, která se stala součástí LKO. V letech 1992–2009 se funkce ředitele instituce ujal Oldřich Korpas, kterého poté nahradila současná ředitelka LKMŠ Miloslava Soukupová.

LKO v současné době sídlí na dvou ostravských místech. Vedení a sekretariát spolu s hudebními a tanečními obory a výtvarnou fotografií sídlí ve Wattově ulici v Ostravě-Přívoze, v krátké blízkosti v ulici Kosmově jsou pak umístěny výtvarné obory s literárně-dramatickými (Kouzelná dáma v nejlepších letech: 60 let Lidové konzervatoře v Ostravě, 2017).

3.3.2. Nabídka vzdělávacích oborů

LKO vždy reagovala na aktuální poptávku veřejnosti, některé obory tak zanikaly, jiné naopak vznikaly. V současné době nabízí LKO svým žákům vzdělání v oboru hudebním, výtvarném, výtvarné fotografii, literárně-dramatickém a tanečním.

Hudební obor se zaměřuje na výuku instrumentálních oborů, sólového zpěvu, skladby, dirigování a sbormistrovství. Žáci si tak mohou zvolit studium libovolných strunných nástrojů (housle, viola, kontrabas, klasická kytara, akustická kytara, elektrická kytara, basová kytara, ukulele), klávesových nástrojů (klavír, varhany, akordeon), dechových nástrojů (příčná a zobcová flétna, saxofon, trubka) a bicích nástrojů (bicí nástroje blahozvučné a samozvučné). V oblasti zpěvu se zde nevyučuje pouze jeden typ zpěvu, LKO nabízí rozmanitou nabídku výuky klasického, jazzového, muzikálového, popového a rockového zpěvu. Vedle toho se lze vzdělávat ve skladbě, dirigování a sbormistrovství (vedení a řízení pěveckých sborů) nebo hudebně-teoretických předmětech (všeobecná hudební nauka, hudební nástroje, intonace a rytmická analýza, harmonie, hudební formy, kontrapunkt, dějiny hudby, novodobé kompoziční systémy). Žáci získávají potřebné dovednosti vyvážené řadou znalostí, které aplikují v praktických zkušenostech během rozličných koncertních vystoupeních pod vedením vyhlášených zkušených pedagogů působících i na umělecké scéně.

Výtvarný obor se zaměřuje na žáky od 13 let a podobně jako v hudebním oboru je věnován prostor jak praktické, tak i teoretické stránce. Studium trvá zpravidla tři roky, post-absolventské studium však není časově omezeno. Žákům je umožněna taktéž individuální příprava na vysokoškolské či jiné odborné studium v uměleckých výtvarných oborech. Ateliér kresby a malby nabízí osvojení si tradičních i moderních technik a výtvarných experimentů, olejomalbě se pak věnuje další samostatný ateliér. Mezi zajímavé a nevšední vyučující obory patří obory jako design textilu, oděvní návrhářství a malba s grafikou. Žáci mají možnost v rámci teorie nahlédnout i do historie módy i grafiky a dějin umění. Na první pohled možná nezařaditelný, ale určitým žákům jistě velice přínosný, je ateliér tzv. volné tvorby určený především těm, kteří dosud nenašli styl či techniku, které by se chtěli plně oddat, a přesto u sebe vnímají potřebu se výtvarně projevit. Modelování a keramika nebo výroba originálních šperků doplňují již tak rozmanitou nabídku. Ačkoli je většina oborů nabízena pro žáky od 13 let, LKO provozuje ve výtvarné oblasti taktéž ateliér Malý výtvarník určený pro děti od 7 do 14 let, kde mají možnost si vyzkoušet různé výtvarné techniky, rozvíjet svůj talent a kreativitu, popřípadě se postupně připravovat k talentovým zkouškám na střední školy.

Obory **výtvarné fotografie** poskytují žákům znalosti práce s fotografickým obrazem, pedagogové se je snaží vést k objevování nových tvůrčích postupů. Žáci mohou pracovat ve fotoateliérech, ale i v exteriérech a mají možnost se setkat s profesionálními fotografy z oboru. Jsou seznámeni s dějinami fotografie a své výtvary smí vystavit ve fotografické galerii LKO – tzv. Galerii Camera. Pro začínající fotografy je určen krátkodobý kurz, kde se naučí základům ovládání digitálního fotoaparátu. Další kurzy kratšího charakteru jsou zaměřeny na portrétní fotografii a fotografování architektury, dále základním postupům při vyvolávání černobílého filmu, základům práce ve fotokomoře nebo zpracování a úpravě fotografií v počítači.

LKO se věnuje taktéž **literárně-dramatickému oboru**, kde se žáci seznamují se základy divadla a získanými dovednostmi se pak přibližují nejen divadelní praxi, ale tyto schopnosti mohou uplatnit v běžném praktickém životě. Dramatický obor je zaměřen na základy herectví, komunikaci a improvizaci, jevištní pohyb a projev, pohybovou a hereckou přípravu, techniku mluveného projevu či dějiny divadla. Technice mluveného projevu je navíc věnován samostatný jednoletý kurz, který je vhodný pro rozličné moderátory například kulturních akcí, ale i moderátory pracující v rádiu, podnikatele, politiky, učitele ad. Tomuto

kurzu je blízký jednoletý kurz komunikace, který je zaměřen na nonverbální a verbální komunikaci a trénink komunikace v běžných životních situacích pomocí různých cvičení a her. Další v nabídce je obor pantomimy a kurz režie určený především režisérům amatérských divadelních souborů. Kurz v žácích rozvíjí režijní myšlení prostřednictvím praktických úkolů, učí je práci s herci a vnímání a objevování dramatických momentů v životní i jevištní realitě.

Taneční obor lidového tance je zaměřen na děti a mládež do 16 let. Žáci jsou seznámeni se základy tanců, s tanečními kroky, správným držením těla, učí se prostorovému a hudebnímu cítění a společné práci při nácvičce jednotlivých vystoupení (<https://www.lko.cz/>).

3.4. Múzická škola

Následující podkapitoly seznámí čtenáře s krátkou historií školy, představí současnou nabídku vzdělávacích oborů, krátce se dotknou výuky na MŠ a způsobů integrace handicapovaných jedinců.

3.4.1. Historie Múzické školy

Vedle LKO začal před třiceti lety vznikat jedinečný a unikátní umělecko-vzdělávací projekt, který v České republice, podobně jako LKO ve svých začátcích, neměl a dodnes nemá obdoby. Autorka projektu, současná ředitelka LKMŠ Miloslava Soukupová, toužila vytvořit takový koncept, který by svým zaměřením cílil nejen na umělecké potřeby handicapovaných jedinců, ale zároveň na jejich sociální integraci s intaktními vrstevníky. Vznik MŠ nebyl jednoduchý, a to z důvodu, že škola zcela výrazně vybočovala ze zajetých norem a byla obsahově nezařaditelná mezi tehdejší již existující vzdělávací instituce. Svým zaměřením se soustředila na oblast výchovně-vzdělávací, estetickou, kulturní, uměleckou, terapeutickou a sociální. Realizace projektu vyžadovala taktéž vstupní finanční podporu, kterou nakonec poskytl odbor kultury Magistrátu města Ostravy. V roce 1991 se tak tehdy Dětská Múzická škola v Ostravě stala nedílnou součástí LKO, usídlila se v Hynaisově ulici v Ostravě a 9. září 1991 slavnostně zahájila výuku. Z kapacitních důvodů se v roce 1994 MŠ přestěhovala do nových prostor v Nivnické ulici, kde sídlí dodnes.

MŠ se v počátcích zaměřovala pouze na dětské posluchače, postupně však nabízela program i starším handicapovaným jedincům. Z tohoto důvodu byl název školy v roce 2001 upraven na Múzickou školu Ostrava se zaměřením na děti a mládež se zdravotním postižením. V roce 2005 byly zahájeny práce na moderní přístavbě MŠ, které byly dokončeny následujícího roku (Kouzelná dáma v nejlepších letech: 60 let Lidové konzervatoře v Ostravě, 2017).

Škola hledá stále nové příležitosti a možnosti využití svého potenciálu, a proto byl v roce 2016 vytvořen nový projekt s názvem Skořápka – Městské centrum uměleckých terapií, jehož cílem je smysluplný program pro život handicapovaných jedinců, čímž chce přispět k jejich léčbě. Pro unikátní projekt vznikají nové prostory v ulici U Dvoru, jedná se tedy již o čtvrtou samostatnou budovu v rámci LKMŠ (Jubilejní tisk Múzické školy v Ostravě-Mariánských Horách, 2016).

3.4.2. Nabídka vzdělávacích oborů

Nabídka vzdělávacích oborů MŠ je opravdu rozsáhlá. Svým zaměřením se shoduje s nabídkou LKO, je však rozšířena o terapeutické obory. Nabízí vzdělání v hudebních, tanečně-pohybových, výtvarných, literárně-dramatických a terapeutických oborech.

V rámci **hudebního zaměření** je tak možné studovat instrumentální obory (strunné, klávesové, dechové a bicí nástroje), jako je výuka hry na klavír, keyboard, akordeon, kytaru, zobcovou flétnu, příčnou flétnu, klarinet, saxofon a bicí. Obory umožňují taktéž výuku v hudebních žánrových uskupeních. Sólový a komorní zpěv se zaměřuje na všechny žánry zpěvu (jazzový, muzikálový, rockový, popový a operní) a součástí hlavního hudebního oboru je taktéž základní průprava v hudebně-teoretických předmětech. Jednotlivé předměty jsou, co se handicapovaných žáků týče, vždy individuálně upraveny podle možností každého jedince.

Tanečně-pohybové obory jsou zaměřeny na všechny dětské věkové kategorie a výuka probíhá zejména formou pohybových her. Cvičení rodičů s dětmi je určeno pro děti ve věku 1–3 roky a rozmanitými cvičebními postupy přispívají ke zdravému vývoji jedinců. Dalším nabízeným oborem jsou Pohybová cvičení pro děti předškolního a mladšího školního věku, Taneční kroužek pro děti mladšího školního věku, Taneční výchova pro pokročilé zaměřující se na akrobacii, kondici, posilování a vytváření choreografií.

Výtvarné obory nabízí Výtvarnou výchovu pro začátečníky i pokročilé zaměřující se na děti předškolního a školního věku a zájemce připravují pedagogové k talentovým zkouškám na umělecké školy. Pro každou skupinu je výuka koncipována dle jejich dosavadních znalostí a dovedností. Dalším vyučovaným oborem je Modelování a keramika a Výtvarná dílnička určena dětem ve věku 5–10 let. Jedná se o doplňkovou tvůrčí činnost, která cílí na seznámení dětí s výtvarným materiálem a pomůckami a jejich vhodné zacházení při rozvíjení jemné motoriky. Aktivita je směřována také na prohloubení sociálních dovedností dětí a jejich estetické vnímání.

Obory literárně-dramatické se věnují Dramatické výchově a základům herectví zaměřující se na činnosti dramatické, recitační a literární. Divadlo z jednoho hrnce je určeno mládeži a dospělým a v rámci jeho konceptu mají účastníci možnost si vyzkoušet tvorbu scénáře, učí se jevištní řeči, ovládání mimiky, navrhuji také kostýmy, vytváří kulisy, líčí jednotlivé postavy nebo se pokouší volit hudební doprovod k představení. Jakousi obdobou pro mladší žáky je obor Hudební divadlo s esteticko-terapeutickým zaměřením, během něhož žáci ztvárňují nejen nejrůznější dramatické role, ale podílejí se i na zákulisní práci v podobě tvorby kostýmů, scény a rekvizit.

Obor Estetická školička se zaměřuje na estetickou výchovu dětí předškolního věku, přičemž vyzdvihuje individuální přístup a integruje handicapované s intaktními dětmi. Zaměření výuky je všestranné a zahrnuje výtvarnou a pracovní výchovu, zpěv, muzikoterapii, hru na Orffovy nástroje a zobcovou flétnu, hudebně-pohybovou výchovu, literárně-dramatickou a rozumovou výchovu. Děti se učí kreativě a spolupráci, estetickému vnímání a jsou vedeny k všestrannému rozvoji.

Poslední oblast, kterou tvoří **terapeutické obory**, se snaží pomoci při léčbě zdravotního postižení, které má následky v oblasti fyzické, psychické i sociální. Obory se tak zaměřují na arteterapii, ergoterapii, psychoterapii, muzikoterapii, notopis nevidomých, hru na zobcovou flétnu pro děti a mládež s astmatem, zdravotní cvičení, léčebný tělocvik, taneční terapii, poetoterapii nebo prostorovou orientaci nevidomých. V tzv. Devítce se schází osoby s mentálním postižením starší 18 let a strávený čas pod dohledem pedagoga věnují společnému zpívání, hře na hudební nástroje, výtvarným činnostem, tanci, sportu či vzdělávání se. Dívčí klub Divoženky je v podstatě obdobou Devítky, je však určen pouze

handicapovaným dívkám starším 18 let, kde se vedle výtvarných a hudebních činností mohou sdílet a řešit osobní problémy (<https://www.lko.cz/>).

3.4.3. Výuka

Tato část práce zabývající se výukou na Múzické škole vychází především ze získaných dotazníkových výpovědí čtyř pedagogů⁵, kteří na MŠ vyučují.

3.4.3.1. Osobnost pedagoga

Během výuky v jakékoli škole se vždy vytváří určitý vztah mezi žákem a pedagogem. Učitel předává žákovi nejen znalosti a dovednosti, nýbrž snaží se mu předat i hodnoty a formovat jeho postoje. Tento vztah ovlivňuje samozřejmě rodinné zázemí žáka, jeho sociální vztahy s přáteli apod. Nejdůležitějším faktorem při budování pozitivního vztahu učitele a žáka však obvykle bývá způsob, jakým pedagog jedince dokáže zaujmout, jak se k němu chová, zda jej podporuje a záleží mu na něm. Dá se říci, že se jedná o častokrát podceňovaný faktor úspěšného výukového procesu. Zvláště v mimoškolních aktivitách, v tomto případě mimoškolním uměleckém vzdělávání, se jedná o klíčový krok. Žáci mnohokrát navštěvují hodiny nejen z důvodu vlastního zájmu a uspokojení, nýbrž právě kvůli osobnosti pedagoga, který se pro žáka může stát dalším „životním přítelem“. Osobnost učitele v rámci MŠ je proto jedním z nejdůležitějších výukových prvků. Jsou to právě oni, kvůli kterým se žáci do výuky těší, kteří je vedou a motivují, a na které dlouhá léta vzpomínají.

Většina pedagogů vyučujících na MŠ se zaměřuje na výuku jak handicapovaných žáků, tak i jedinců bez handicapu. Z tohoto důvodu by se mohlo zdát, že vyučovat zde mohou pouze ti, kteří jsou vzdělaní i v oboru speciální pedagogiky. Tak tomu však není. Převážná většina vyučujících vzdělání v oblasti speciální pedagogiky nemá a potřebují-li se něčemu v této oblasti přiučit, komunikují jednak s rodiči handicapovaných či volí cestu samostudia. V případě Mikuláše Ďurka, pedagoga zaměřujícího se na dechové nástroje a výuku zrakově postižených, se mimo jiné jedná o předávání vlastních zkušeností, neboť sám je zrakově postižený, což mu umožňuje se daleko lépe vžít do situace a potřeb svých žáků, rozumí jejich pocitům a těžkostem při studiu (viz příloha - dotazník MĎ). Kromě klasické výuky svých žáků se učitelé během roku účastní i několika školení či kurzů. Jedna respondentka si například vzpomněla na kurz ve Francii, který proběhl v roce 2005. Někteří se účastní

⁵ Dotazníky jsou součástí příloh této práce.

týdenního pobytu v Čadci na Slovensku, kde se pedagogové mají možnost obohatit například prostřednictvím vzájemné výměny vlastních zkušeností.

Co se týče přístupu jednotlivých pedagogů, škola samotná se prezentuje jako ta, která nabízí umělecké vzdělání s individuálním přístupem ke každému dle jeho osobních potřeb, což potvrdily taktéž odpovědi dotázaných pedagogů. V rámci klasického školního vyučování obecně převažuje spíše formální přístup učitelů k žákům, v rámci volnočasových aktivit a mimoškolního vzdělávání pak naopak může převažovat přístup neformální. A právě takto přemýšlí a k práci přistupuje i značná většina pedagogů MŠ. S každým žákem se snaží navázat blízký kontakt a seznámit se dobře s rodiči, kteří mohou ve výuce mnohokrát velmi významně pomoci. Například Jana Polášková, která na MŠ vyučuje dechové nástroje, přistupuje ke svým žákům, jako by se jednalo o její vlastní děti, jak uvedla v dotazníku (viz příloha – dotazník JP). Miroslava Vavrušová, zaměřující se na výuku sólového zpěvu, klade důraz na důvěru a připomíná, že nedůvěruje-li žák pedagogovi, výuka nemůže kvalitně probíhat (viz příloha – dotazník MV). Pedagog však zároveň musí mít i určitou autoritu, kterou vede žáka k zodpovědné přípravě, připomíná Juraj Čiernik vyučující zpěv, klavír a hudební divadlo (viz příloha – dotazník JČ). Pedagog chce žáka rozvíjet, jeho *„cilem není vychovat výborného interpreta, ale především člověka, který získá lásku k tomu, co dělá,“* upřesňuje Mikuláš Ďurko (viz příloha - dotazník MĎ). Někteří pedagogové připravují své žáky také na umělecké školy, především na konzervatoře. Pedagogické vedení handicapovaných žáků nevyžaduje speciálně pedagogické vzdělání, jak již bylo zmíněno, ale spíše osobnostní předpoklady učitelů, které zahrnují empatii, schopnost nonverbální komunikace, trpělivost, ale také velké nadšení a radost pro práci, která se může stát jedním z prvků motivace žáků k výuce. Kromě těchto a jistě mnoha dalších charakterových vlastností je zapotřebí neustále na sobě pracovat a umět přemýšlet nad každým žákem individuálně a najít tak nejlepší řešení a přístup pro rozvoj každého jedince (viz příloha – dotazníky s PP MŠ). Ale nejsou to jen učitelé, kteří ovlivňují své posluchače. Žáci samotní mají vliv na osobní život pedagogů, jak potvrzují jejich výpovědi. Žáci jsou jejich životní inspirací, častokrát se s nimi setkávají i mimo akademickou půdu a u některých vztah přerostl k hlubšímu přátelství, kdy pedagog je pro ně ten, kterému důvěřují, svěřují se mu, je součástí jejich života, jak například uvádí Mikuláš Ďurko:

„Neovlivňují můj život, oni se stali součástí mého života. U spousty žáků, se kterými pracuji třeba i více než 20 let, nejde už tak ani o vztah žáka a učitele, ale spíše o vzájemné

přátelství a společné prožívání života. Mnohdy o problémech, radostech a strastech vím dříve než vlastní rodina. Důvěra je velmi křehká věc a u handicapovaných je to ještě problematičtější. Když jednou zklamete, už nikdy to nebude jako dříve. Mnohdy jsme jejich programem života. Návštěva naší školy je jejich jediná povinnost, ale zároveň radost a to, na co se těší, z čeho mají radost, a je to i hlavní důvod, proč zde vyučuji.“

I sami pedagogové se mohou leccos naučit od svých žáků. Někteří se naučili větší pokoře či trpělivosti, jiní praktickým věcem, například od použití zdravotních pomůcek přes základy Braillova písma (viz příloha – dotazníky s PP MŠ).

3.4.3.2. Průběh hodin

V případě handicapovaných jedinců, jak se shodují jednotliví pedagogové, je zapotřebí v rámci výuky spolupráce s rodiči, a to především v samotných začátcích. Rodiče se někdy stávají doslova asistenty učitele, kteří se učí totéž, co jejich dítě, aby pochopili, jak probranou látku nacvičovat v domácí přípravě (viz příloha – dotazník MĎ). Úzký kontakt s rodiči se projevuje i v rámci zpětné vazby ohledně průběhu jednotlivých hodin. Miroslava Vavrušová zmiňuje například i pomoc při nynější online výuce, která nedobrovolně nastala z důvodu pandemie spojené s Covid-19: *„(...) teď např. v době online výuky mi někteří (rodiče) pomáhali tak, že třeba pouštěli dětem písničky apod., jelikož to nezvládaly samy.“* (viz příloha – dotazník MV). Pedagogové tedy dbají na intenzivní kontakt s rodiči, se kterými konzultují žákovy pokroky, konzultují jeho zdravotní stav, dochází k vzájemným radám.

Co se týče metod a forem výuky, vyučující většinou vyzkouší všechny možnosti a způsoby, které je mohou dovést k cíli. Mikuláš Ďurko uvádí: *„Je to velmi individuální. (...) není na to žádný must, prostě zkusím, co zabere. Někdy jsou to prvky muzikoterapie, někdy přes jeho oblíbené interprety a oblíbené písničky a hlavně vždy ve spolupráci s rodinou.“* (viz příloha – dotazník MĎ). Jana Polášková upozorňuje na individualitu každého žáka a jeho handicap: *„U každého žáka je to jiné. Každé postižení umožňuje něco jiného a je třeba najít tu správnou cestu. U autismu je potřeba dodržovat rituály v hodině, aby se žák dostal do pohody a začal pracovat. Downův syndrom má fyziologické jinakosti, tak vím, že nemůže žák hrát určité hmaty nebo určité druhy frázování. U nevidomých je zase problematika zcela jiná (...)“* (viz příloha – dotazník JP). Juraj Čiernik svou metodu práce s handicapovanými jedinci popisuje takto: *„Velkou zkratkou řečeno - základně dvě metody v závislosti na schopnostech studenta. Buď se ho snažím podpořit v sólovém a samostatném projevu, kdy se těší z vlastního*

samostatného úspěchu, nebo s využitím sdílení, kdy je mou produkcí vtažen do produkce vlastní. Tato často pomáhá podpořit pocit síly a spolupráce. Někdy lze obě aplikovat i u stejného studenta.“ (viz příloha – dotazník JČ).

V rámci výuky mají žáci možnost si vybrat například skladby, které by rádi hráli či zpívali, vždy jsou však usměrňováni samotnými pedagogy, kteří jsou schopni odhadnout jejich možnosti a skladby v určitých případech upravit pro potřeby daného jedince. *„Někteří (žáci) i sami tvoří, takže rozvíjíme i tuto jejich stránku,*“ dodává Miroslava Vavrušová (viz příloha – dotazník MV).

Na formu online výuky, která v nynější době pandemie spojené s Covid-19 nutně postihla i MŠ, jsou reakce pedagogů ve velké míře negativního charakteru. Ať už se jedná o nekvalitu internetového připojení, opožděnost obrazu, zkreslení zvuku a další všemožné rušení, tak také celý výukový proces komplikuje u některých učitelů nutnost mnohem náročnější domácí přípravy. Jedinou výhodu zaznamenávají u dětí s poruchou autistického spektra, které se v domácím prostředí cítí lépe. *„Mám tři autisty, se kterými se mi podařilo najít takto na dálku nový způsob výuky, a jejich pokroky mě překvapily a dodávají mi sílu do další práce,*“ zmiňuje Mikuláš Ďurko (viz příloha – dotazník MĎ). Miroslava Vavrušová přidává ještě jednu pozitivní stránku: *„Online výuka má pozitiva v tom, že některé věci, které bych nezaregistrovala normálně, tam slyším, nebo si všímám jiných věcí. V hudebce sedím u klavíru i doprovázím, takže mi třeba unikne nějaký pohyb pusou apod. Jsou to sice jen maličkosti, ale také podstatné.*“ (viz příloha – dotazník MV).

Někteří učitelé ve výuce dávají přednost prožitku žáka před výsledky, jak je to například v případě Jany Poláškové a Miroslavy Vavrušové (viz příloha – dotazník JP a MV). Vždy však záleží na osobnosti jednotlivce. Juraj Čiernik dodává, že i *„podle přání studenta lze zaměřovat cíl na prožitek, nebo rozvoj“* (viz příloha – dotazník JČ). Mikuláš Ďurko vnímá, že hlavní poslání jeho práce je *„vybudovat u každého lásku k hudbě a všeobecně k umění, naučit zodpovědnosti a plnění si povinností nad rámec vzdělávání“* (viz příloha – dotazník MĎ).

3.4.3.3. Integrační přístup

Múzická škola, jak už bylo zmíněno, vznikla s touhou nabídnout umělecké vzdělání handicapovaným jedincům a zároveň je tak integrovat s intaktními žáky. A právě na umělecké a sociální integraci si tato instituce zakládá. V rámci tohoto procesu může vyvstát otázka, zda

tato integrační složka v rámci MŠ opravdu funguje a má viditelné pozitivní výsledky. Odpovědi v rámci realizovaného dotazníkového šetření na dotaz, zda mezi žáky s handicapem a bez handicapu dochází na škole k vzájemnému přijetí, byly u všech dotazovaných pedagogů shodné. Přijetí z obou stran je evidentní, viditelné a vřelé a mezi žáky častokrát vznikají silná pouta (viz příloha – dotazník JČ). Někteří učitelé mají velice různorodé třídy, což se projevuje nejen věkovým složením (děti – mládež – dospělí – senioři), ale i různými typy handicapu. Žáci se potkávají nejen na chodbách školy, ale společně také spolupracují na nejrůznějších projektech. „*Úmyslně pracuji na projektech, kde společně v rámci komorních koncertů hrají tyto skupiny společně. Studují společnou skladbu, doprovázejí se vzájemně, a tím vzniká přirozený respekt a později i přátelství,*“ dodává Mikuláš Ďurko, jehož složení třídy zahrnuje děti předškolního věku, ale také žáka seniorského věku, přičemž handicapovaní jedinci mají různé stupně a druhy zdravotního postižení (viz příloha – dotazník MĎ).

Ke konfliktům v rámci výuky i prostředí mimo vyučovací hodiny nedochází. Jana Polášková vysvětluje, že ona je pedagog, který určuje atmosféru v dané třídě a zásadou je žákům vše dobře vysvětlit, tedy proč se například daný jedinec chová odlišně, jak k němu přistupovat, jakým způsobem s ním komunikovat apod. (viz příloha – dotazník JP). Juraj Čiernik se obdobně s konflikty během své praxe neseťkal a jak dodává: „*(...) většinou vidím vzájemnou spolupráci, často až dojemnou, kdy se děti bez handicapu dovedou předvídat a ochotně postarat o ty, kteří nemůžou.*“ (viz příloha – dotazník JČ).

3.5. Program Lidové konzervatoře a Múzické školy

Program LKMŠ je velmi pestrého a rozmanitého charakteru. Každý měsíc škola připravuje koncerty, výstavy, taneční vystoupení a divadelní představení svých studentů či pořádá vzdělávací akce. Žáci mají možnost vystavit své výtvarné práce v různých galeriích a zařízeních nejen v Ostravě (např. prostory odběrových center v Ostravě a Karviné, Klimkovicích, knihovna města Ostravy, Galerie Gaudeamus, Dům kultury města Ostravy, fotoateliér školy, ostravské kavárny ad.). Posluchači LKMŠ vystupují se svými uměleckými programy nejen v prostorách sálů LKMŠ například při absolventských koncertech, ale také na novoročních koncertech pořádaných v kostelech (Ostrava, Nový Jičín, Štramberk ad.). Během roku instituce pořádá koncerty taktéž v ostravských hudebních klubech (Hudební bazar, Chlív, Parník ad.) nebo i v kultivovanějším prostředí koncertního sálu Janáčkovy filharmonie. Taneční soubory vystupují například na vánočních trzích, a to nejen v České republice. Žáci během roku navštěvují také domovy pro seniory, kde zpestřují nabídku tamního programu

nebo vystupují v rámci nejrůznějších akcí (např. multižánrový festival Divadelní pouť bez bariér, Evropské dny handicapu v Ostravě, koncertní projekt Všechny barvy duhy pořádaný Čtyřlístkem – Centrum pro osoby se zdravotním postižením Ostrava, slavnostní ocenění nejlepších pedagogických pracovníků základních a mateřských škol v rámci oslavy Dne učitelů ad.). Posluchači Múžické školy vystupovali i vedle jmen jako je Ewa Farna, Jiří Korn, Věra Špinarová ad. Během roku probíhají taktéž soustředění orchestru Lidové konzervatoře, tanečních souborů, krátkodobé kurzy (např. portrétní fotografie) nebo nejrůznější vzdělávací přednášky (viz příloha - programy LKMŠ).⁶

V době pandemie spojené s Covid-19 byl program samozřejmě nedobrovolně omezen, LKMŠ však i přesto hledala způsoby, jak se s danou situací vypořádat a část svého programu přesunula na online platformy a pořádala například online koncerty nebo vzdělávací kurzy.

3.6. Úspěchy Lidové konzervatoře a Múžické školy

LKMŠ je institucí v současné době známou nejen ve svém „rodném“ městě Ostravě, nýbrž po celé České republice. Není výjimkou, že ji navštěvují i žáci dojíždějící z okolních měst. Stala se domovem mnoha erudovaných pedagogů a nemálo úspěšných absolventů, kteří jsou dodnes známí na české kulturní sféře. Hodiny zpěvu na Lidové konzervatoři navštěvovaly například zpěvačky a moderátorky Heidi Janků a Martina Kociánová. Martin Chodúr, zpěvák, skladatel, textař a hudebník, navštěvoval Múžickou školu pod vedením Mikuláše Ďurka, který ho mimo jiné připravil na přijímací zkoušky na ostravskou konzervatoř. Mnoho dalších absolventů se uchytilo na divadelních prknech, stali se z nich úspěšní pedagogové, byli přijati na prestižní umělecké školy. Lze zmínit například Tomáše Thona, který je jedním ze současných nejúspěšnějších varhanních interpretů, jehož jméno je známé i v zahraničí nebo Kamilu Janovičovou, českou divadelní a filmovou herečku. Pavla Flámová byla pod vedením ředitelky Miloslavy Soukupové jako první nevidomá studentka přijata na ostravskou Janáčkovu konzervatoř a později odešla studovat hudební akademii ve švýcarské Basileji na Schole Cantorum Basiliensis. A v neposlední řadě Adam Blažek, nevidomý absolvent MŠ, který se stal studentem uznávané Ježkovy konzervatoře v Praze. To jsou jen některá z mnoha dalších jmen talentovaných absolventů MŠ.

LKMŠ se pravidelně účastní také nejrůznějších soutěží nejen v rámci města, regionu či republiky, ale žáci reprezentují instituci i na mezinárodní úrovni. Někteří vystupovali

⁶ Ukázka programu LKMŠ je součástí příloh – listopad 2016, květen 2017, září 2020.

s proslulou Janáčkovou filharmonií, jiní jsou pravidelně zváni na koncerty známých zpěváků vystupujících v Ostravě jako je například Lucie Bílá, Ewa Farna, Janek Ledecký ad. (Kouzelná dáma v nejlepších letech: 60 let Lidové konzervatoře v Ostravě, 2017).

Na základě výše uvedeného lze závěrem zcela jednoznačně konstatovat, že jak samotný koncept, program, tak i nabídka LKMŠ je velmi pestrá, bohatá a členitá. V rámci Ostravy – a s jistotou lze říci, že už nejen jí - tato umělecko-vzdělávací instituce v současnosti zaujímá velmi významné, specifické a nezaměnitelné místo.

II. Praktická část

4. Metodologie výzkumu

Praktická část se zabývá výzkumem pro účely této diplomové práce. Na následujících stranách je blíže popsán cíl výzkumu a výzkumné otázky, které jsem si stanovila, dále výzkumná strategie, jež byla využita, techniky sběru dat a jejich interpretace. Závěrem jsou data shrnuta a vyhodnocena.

4.1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Teoretická část této diplomové práce pojednávala o dvou hlavních tématech. Prvním bylo téma volného času, které se mimo jiné zabývalo i institucionálními možnostmi trávení volného času handicapovaných jedinců. Druhé hlavní téma zpracované ve třetí kapitole bylo zaměřeno na příspěvkovou organizaci LKMŠ, konkrétně na MŠ, která nabízí umělecké vzdělání všem zájemcům bez omezení věku včetně handicapovaných jedinců. V rámci jedné z podkapitol jsem se zabývala i výukou na MŠ, tedy osobností pedagoga, průběhu vyučovacích hodin a integračním přístupem. Praktická část již plynule navazuje na teoretický celek a předkládá zpracovaný výzkum zabývající se vlivem MŠ na život a volný čas svých žáků. Cílem výzkumu je zjistit, jaký význam má MŠ v životě svých žáků, jakým způsobem ovlivňuje trávení jejich volného času, jaký pohled a postoj zaujímají žáci a absolventi vůči této instituci. Výzkumný problém jsem tedy stanovila v hlavní výzkumné otázce následně:

Jaký vliv má studium v rámci integračního prostředí Múzické školy na soukromý život a volný čas žáků a absolventů včetně handicapovaných jedinců?

Při zkoumání tohoto problému bude zapotřebí zjistit odpovědi taktéž na výzkumné podotázky, které s hlavní výzkumnou otázkou úzce souvisí a pomohou tak dokreslit celý výzkumný problém. Stanovila jsem tři výzkumné podotázky, které zní následně:

1. *Jak žáci a absolventi hodnotí způsob a prvky výuky v rámci Múzické školy?*
2. *Jaké rozdílné přístupy u jednotlivých respondentů lze pozorovat v rámci integračního prostředí Múzické školy ohledně jejich přípravy a emočního nastavení k výuce?*

3. Jak vnímají žáci a absolventi integrační přístup ve výuce Múzické školy?

Zpracování výzkumu, který zjišťuje význam MŠ v životě svých žáků včetně handicapovaných jedinců, považuji za přínosný, potřebný a inspirující nejen pro občany města Ostravy, ale i pro obyvatele jiných měst České republiky. Nemluvě o skutečnosti, že o této jedinečné instituci dosud nepojednávají žádné odborné práce, které by se zabývaly ať už činnostmi či jednotlivými aktivitami celé této instituce.

4.2. Výzkumná strategie

Každý typ výzkumu má svá pozitiva i negativa. Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji, zjišťuje množství či frekvenci výskytu určitých jevů a jeho výsledky se dají matematicky zpracovat. Zkoumá velké skupiny lidí a směřuje k zevšeobecnění. Zastánci kvalitativních šetření však podle Gavory (2010, s. 35) argumentují tím, že „za čísla se ztrácí člověk“. Jejich cílem je naopak porozumět danému člověku, chápat jeho hlediska a umět se vcítit do jeho situace. Výzkumník je se zkoumanou osobou v přímém kontaktu, sbližuje se s ní, zatímco u kvantitativního výzkumu si výzkumník drží odstup od zkoumaných jevů, čímž se zabezpečuje nestrannost pohledu (Gavora 2010, s. 35). Rizikem kvalitativního výzkumu, který zkoumá malé skupiny lidí či konkrétního jedince, pak může být nechtěné ovlivnění výzkumu ze strany samotného výzkumníka.

Mým původním záměrem bylo zpracovat kvalitativní výzkum pomocí výzkumné strategie případové studie zaměřené pouze na zrakově postižené žáky. Z důvodu pandemické situace spojené s Covid-19, která přetrvávala během zpracování práce, bylo zapotřebí zvolit takový postup, který by byl realizovatelný v situaci online výuky. Rozhodla jsem se tedy strategii případové studie zachovat, avšak zvolit takové metody sběru dat, které by byly proveditelné i za nestandardních podmínek. Případová studie je „empirickým designem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případů“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 97). Cílem případové studie je interpretovat interakce mezi případem a okolím. Aby byla zachována validita a důvěryhodnost výsledků výzkumu, bylo použito tzv. triangulace, tedy různorodých zdrojů informací. Triangulací se rozumí kombinace různých metod, výzkumníků, zkoumaných osob či skupin, lokálních a časových okolností a teoretických perspektiv, které se uplatňují při zkoumání určitého jevu (Hendl, 2016, s. 151). Na základě smíšeného třífázového modelu jsem si nejdříve určila výzkumné otázky, následně shromáždila potřebná data a nakonec data analyzovala.

4.3. Metoda sběru dat

Případová studie nevyklučuje možnost kombinace kvalitativních a kvantitativních metod, tudíž jsem vzhledem k situaci online výuky této kombinace využila. V kvantitativní části jsem zvolila metodu dotazníku, který se dá formulovat jako „*soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ (Chráska, 2016, s. 158). Výhodou dotazníku je, že umožňuje rychlé získání dat od velkého počtu respondentů. Jak uvádí Gavora (2010, s. 121), dotazník má své zákonitosti, musí mít jasně stanovený cíl a promyšlenou strukturu. Základní problém je potřeba rozdělit do několika okruhů, které jsou konkretizovány jednotlivými položkami (otázkami).

Stanovený dotazník (viz příloha), který jsem vypracovala pro potřeby diplomové práce, byl rozdělen do tří hlavních částí. Vstupní část – hlavička – obsahovala krátké objasnění cíle a účelu dotazníku a jméno autora dotazníku. Druhá část sestávala z jednotlivých okruhů zaměřujících se na danou problematiku a na konci dotazníku bylo poděkování respondentům za spolupráci. Dotazník byl anonymní a sestával celkem z 33 položek, které kombinovaly uzavřené, otevřené a polouzavřené otázky. Možnosti odpovědi byly formulovány tak, aby jim rozuměly všechny věkové kategorie od 11 let včetně handicapovaných jedinců. První okruh byl zaměřen na obecné informace (pohlaví, věk apod.), druhý okruh se zabýval motivací ke studiu na MŠ, třetí část zkoumala výukový proces z pohledu žáků a absolventů, předposlední část cílila na integrační přístup MŠ a poslední okruh sledoval vliv MŠ na volný čas a život respondentů mimo její prostředí. Dotazník byl vyhotoven ve dvou totožných verzích určených pro dvě skupiny respondentů. První skupinou byli intaktní žáci a absolventi MŠ, druhou skupinou pak handicapovaní žáci a absolventi MŠ. Tyto dvě skupiny byly rozděleny z důvodu, abych zřetelně rozlišila odpovědi obou skupin a došla k požadovanému zjištění a cíli stanoveného výzkumného problému.

Z kvalitativních metod jsem využila přímé nezúčastněné pozorování a hloubkový rozhovor. Je třeba zmínit, že pozorování obecně přináší jiný typ informací než rozhovor, protože slouží k popisu jednání aktérů. Hloubkový rozhovor naopak zachycuje to, co účastníci říkají, co si myslí a snaží se dospět k pochopení jejich zkušenosti (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 144). Jedná se o „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 159). Nezúčastněné pozorování probíhá přímo v prostředí, kde se odehrává, avšak minimalizuje

interakci s pozorovanými subjekty a snaží se získat nejširší záznam toho, co lidé dělají a říkají (Hendl, 2012, s. 202).

4.4. Techniky sběru dat

Pro účely diplomové práce byl vyhotoven dotazník pomocí Google Forms, online platformy určené pro tvorbu dotazníků. Online platforma se v době zpracování výzkumu jevila jako nejlepší forma pro získání dotazníkových odpovědí z důvodu pandemické situace. Dotazníky byly rozeslány žákům a absolventům MŠ prostřednictvím emailových adres jménem ředitelky LKMŠ. Dotazníkový průzkum probíhal během měsíce března a dubna 2021.

Pozorování probíhalo během tří vyučovacích hodin v jedné z tříd budovy MŠ během měsíce dubna a května 2021. Všechny tři hodiny byly zaznamenány na videozáznam, který je součástí příloh diplomové práce. Hloubkové rozhovory s žákem a pedagogem MŠ sestávaly z několika otevřených otázek a týkaly se především výuky na MŠ. Rozhovory proběhly v budově MŠ po uplynulých třech výukových hodinách během května 2021 a byly zaznamenány na diktafon. Přepis rozhovorů a jejich původní záznam je taktéž součástí práce.

4.5. Výzkumný vzorek a vstup do terénu

Při realizaci dotazníkového šetření bylo využito záměrného výběru respondentů. Záměrný výběr se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků, které jsou důležité pro dané zkoumání (Gavora, 2010, s. 79). V tomto případě šlo o výběr žáků a absolventů MŠ ve věku od 11 let včetně handicapovaných jedinců. Horní věková hranice nebyla stanovena, protože na MŠ mohou studovat všechny věkové kategorie. Spodní hranice 11 let byla stanovena z toho důvodu, aby všichni respondenti byli schopni zcela jasně porozumět kladeným dotazníkovým otázkám. Usoudila jsem, že mladší žáci by mohli s vyplněním a porozuměním určitých položek mít problém. Co se týče žáků se speciálními potřebami, záměrně jsem po konzultaci s ředitelkou LKMŠ volila ty, jejichž diagnóza by nenarušila porozumění daným otázkám a byli tak schopni dotazník vyplnit. Dotazníkového šetření se celkem zúčastnilo 43 respondentů, z toho 18 handicapovaných jedinců.

Pozorování jsem z omezených časových důvodů spojených s dlouhodobou online výukou zaměřila pouze na jeden případ dvojice pedagoga a žáka. Konkrétně se jednalo o Janu Poláškovou, která je pedagogem MŠ již 25 let a její 12letou zrakově postiženou žačku Silvu,

kteřá navšřtřvuje hodiny zobcové flětny. Mým cílem bylo během tří vyučovacích hodin, které jsem navšřtřřvila a nahrála na videozáznam, pozorovat a popsat pomocí terénních poznámek jednak prostředí třřdy, ale také interakci mezi pedagogem a žačkou, přřstup pedagoga, jednání aktérů apod. Terénní poznámky jsem následně podrobila analýze.

Dotazníkové šetření bylo zcela anonymní. Z důvodu, že ani pedagog ani rodiče žačky, se kterou jsem vedla rozhovor, netrvali na zachování anonymity, ponechala jsem ve výzkumu jejich skutečná jména.

4.6. Analýza dat

Jak uvádí Bassey (In Švařiček, Šedřová, 2014, s. 98), je zapotřebí výsledky všech použitých metod interpretovat v případové studii dohromady, neboť „*cílem je vyložit případ jako integrovaný systém, a ne upozornit na jeho dílčí části.*“ Z tohoto důvodu jsem se nejdřřve zaměřila na analýzu kvantitativní metody dotazníku, následně na analýzu pozorování a rozhovorů a v závěru výzkumné části jsem všechna data interpretovala dohromady.

Výsledky získaných dotazníkových odpovědí respondentů byly zpracovány do jednotlivých grafů a tabulek pomocí tabulkového procesoru Excel. U otevřených položek bylo zapotřebí provést úplnou kategorizaci odpovědí, kdy všem individuálním odpovědím byly přiřazeny zvolené kategorie na základě tzv. kódování (Chráška, 2016, s. 171). Protože cílem výzkumu je zjistit vliv integračního přřstupu ve výuce MŠ na život a volný čas jednak intaktních žáků tak i handicapovaných jedinců, bylo zapotřebí u každé skupiny interpretovat získaná data samostatně. Následně jsem provedla komparaci mezi zjištěnými výsledky obou skupin.

Při analýze přřímého nezúčastněného pozorování a rozhovorů jsem využila techniku otevřeného kódování, během níž jsou údaje „*rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem*“, jak uvádí Švařiček (2014, s. 211). Analyzovaný text (záznam z pozorování, rozhovory) je rozdělen na jednotky, kterým jsou přiřazeny kódy, jež vystihují určitý typ. Na základě pozorování jsem kódy rozřadila do stanovených kategorií, ve kterých jsem zkoumala frekvenci jevů a výsledky následně popsala. Přepis rozhovorů je součástí příloh diplomové práce.

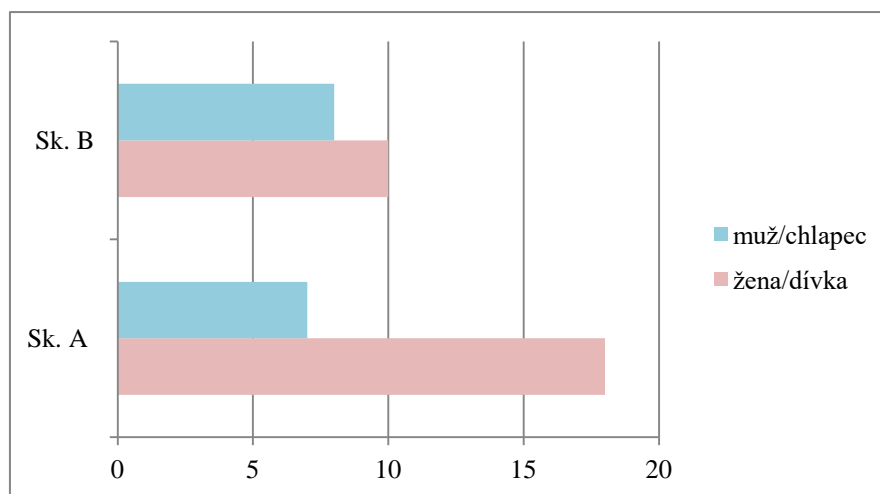
4.7. Interpretace dat – dotazníkové šetření

Následující strany interpretují získaná data z dotazníkového šetření. Pro lepší přehled a srovnání jsem v grafech uvedla vždy odpovědi handicapovaných i intaktních žáků a absolventů dohromady. V grafech a tabulkách je skupina intaktních žáků a absolventů označena jako „Sk. A“, skupina handicapovaných žáků a absolventů jako „Sk. B“.

Intaktní žáci a absolventi MŠ	Sk. A
Handicapovaní žáci a absolventi MŠ	Sk. B

Prvních 5 otázek bylo zaměřeno na obecné informace o respondentech zahrnující pohlaví, věk, studující obor, počet let studia na MŠ atd.

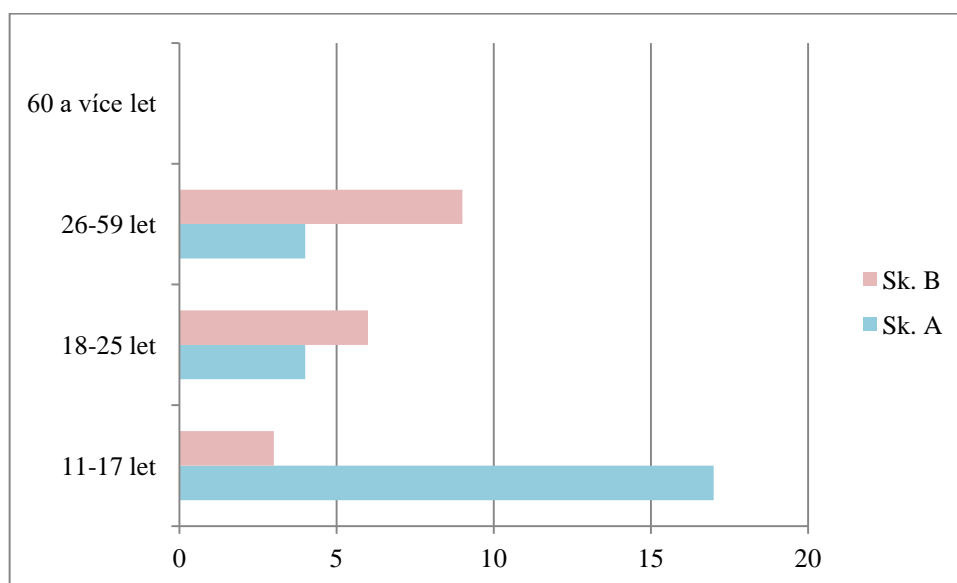
Položka č. 1: Jste muž/chlapec/žena/dívka?



Graf 1: Pohlaví

Účelem první otázky bylo zjistit poměr dotazovaných mužů a žen v obou skupinách. V obou případech byla převaha respondentů ženského pohlaví. Z celkem 25 respondentů sk. A tvořilo 72 % žen (18) a 28 % mužů (7). U sk. B byl poměr vyváženější, 56 % respondentů tvořily ženy (10) a 44 % (8) muži.

Položka č. 2: Do jaké věkové kategorie spadáte?



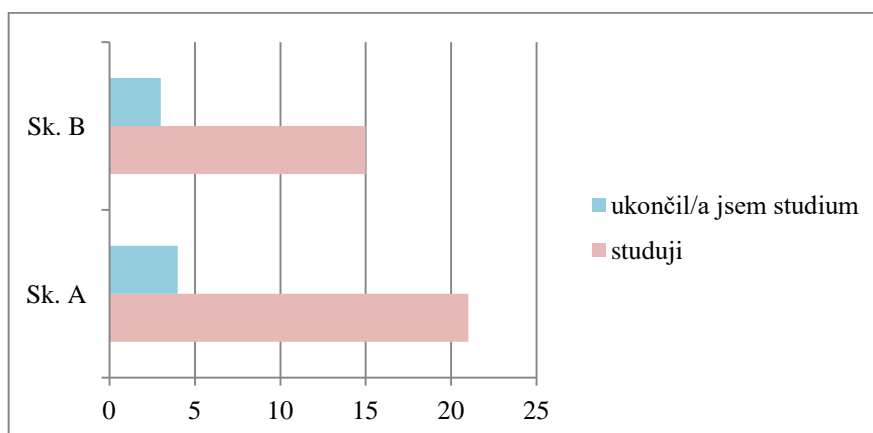
Graf 2: Věk

Druhá otázka zjišťující věk respondentů měla potvrdit, že MŠ opravdu nabízí studium pro všechny věkové kategorie. Věkové kategorie jsem rozdělila na 11–17 let zahrnující věkovou kategorii dětí a mládeže, 18–25 let, která zahrnuje již dospělé jedince podle zákona, avšak v převážné většině se jedná o vysokoškolské studenty, 26–59 let zahrnující období zralé dospělosti a poslední kategorie 60 a více let pojímá populaci seniorů.

Respondenti u obou skupin pokryli všechny věkové kategorie kromě seniorů. Důvodem absence kategorie seniorů může být nepřítomnost internetu či počítače v domácnosti nebo počítačová negramotnost. Sk. A tvořilo 68 % dětí a mládeže (17), 16 % respondentů ve věku 18–25 let (4) a stejné procento zahrnovalo skupinu dospělých jedinců (4).

U sk. B na rozdíl od sk. A tvořilo největší oblast respondentů dospělí, a to 50 % (9), 33 % dotazovaných (6) spadalo do věkové kategorie 18–25 let a 17 % zaujímaly děti a mládež (3).

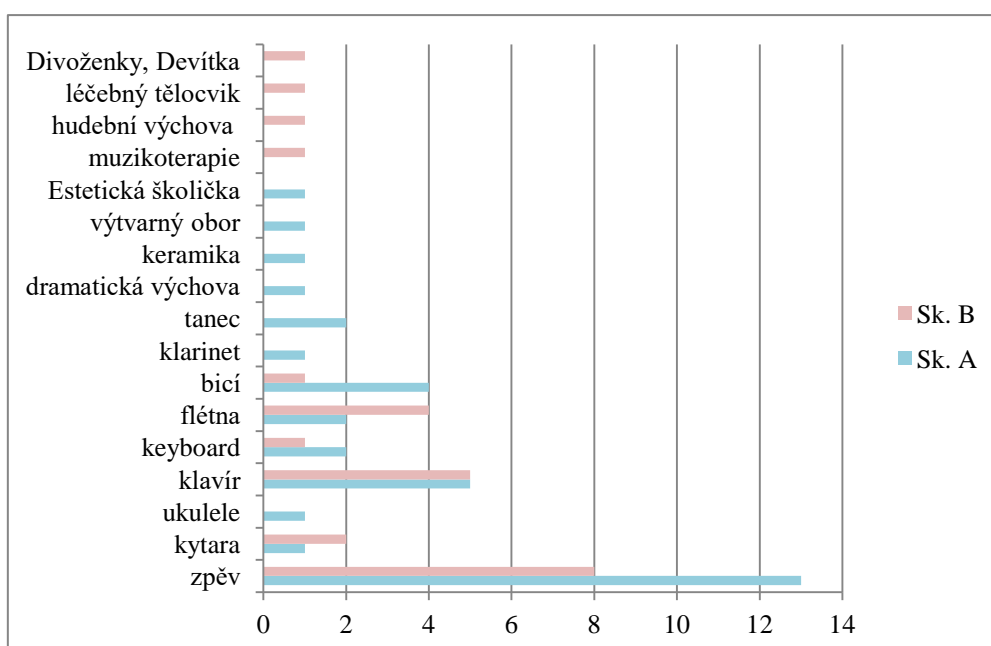
Položka č. 3: V současné době studujete, nebo jste již ukončil/a studium na Múžické škole?



Graf 3: Student/absolvent

Jelikož se výzkumná otázka týká jak současně studujících žáků na MŠ, tak i absolventů, kteří již studium na MŠ ukončili, třetí otázka cílila na zjištění, kolik absolventů se dotazníkového šetření zúčastnilo. Z 25 respondentů sk. A tvořilo 16 % absolventů (4) a z 18 respondentů sk. B tvořilo absolventy 17 % (4).

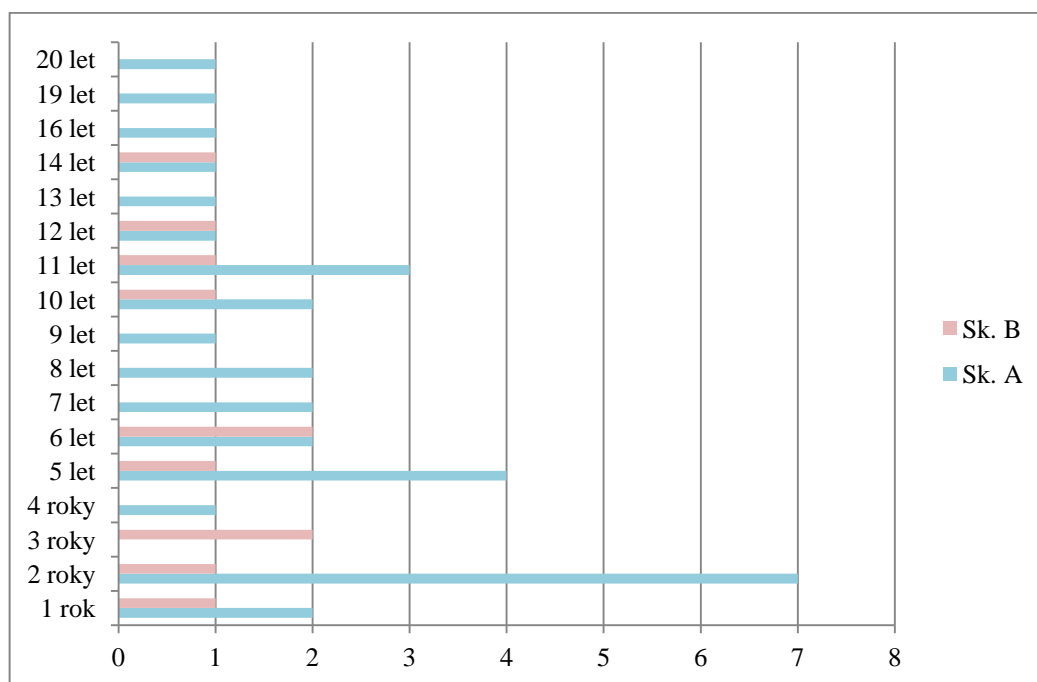
Položka č. 4: Na MŠ studuji (studoval/a jsem) obor:



Graf 4: Studující obor na MŠ

Čtvrtá položka zjišťovala rozmanitost studujících oborů jednotlivých respondentů. Jednalo se o otevřenou otázku, kdy každý dotazovaný měl sám vypsat, který obor v současné době studuje či studoval na MŠ. V mnoha případech daný žák či absolvent studoval více než jeden obor. U obou skupin se nejvíce žáci věnují zpěvu, a to různých žánrů (sk. A – 13, sk. B – 8). Svě zastoupení má i kytara (sk. A – 1, sk. B – 2) a klavír (sk. A – 5, sk. B – 5), který v obou skupinách zaujal druhé místo, co se počtu týče. Keyboard (sk. A – 2, sk. B – 1), flétna (sk. A – 2, sk. B – 4) a bicí (sk. A – 4, sk. B – 1) jsou další z hudebních nástrojů, které zaujaly pozici v obou skupinách. Respondenti sk. A se dále věnují hře na ukulele (1) a klarinet (1), mimo hudební obor navštěvují obor tance (2), výtvarný obor (1) a keramiku (1), dramatickou výchovu (1) nebo Estetickou školičku (1). Co se týče sk. B, někteří z respondentů navštěvují terapeutické obory zahrnující muzikoterapii (1), léčebný tělocvik (1) a kluby Divoženky a Devítku (1). Co se týče odpovědi „*hudební výchova*“ jednoho z respondentů, nelze jasně určit, zda dotazovaný měl svou odpověď na mysli obecně jeden z hudebních oborů či konkrétní obor s názvem „hudební teorie“.

Položka č. 5: Kolik let navštěvujete (jste navštěvoval/a) MŠ?



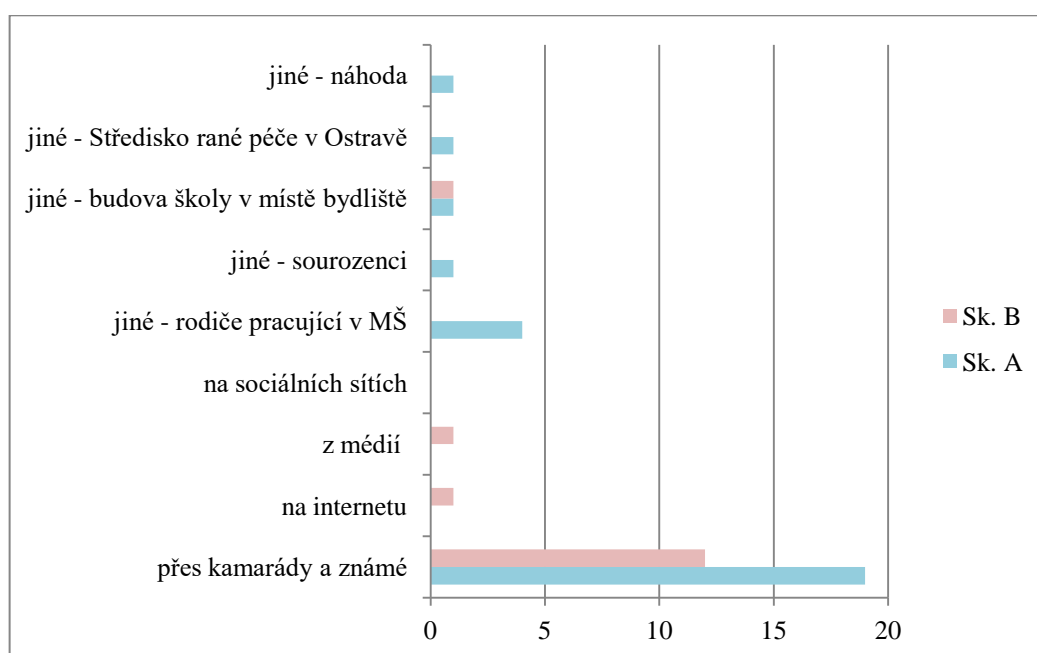
Graf 5: Počet let studia

Pátá otázka zjišťovala, jak dlouho žáci navštěvují či navštěvovali MŠ. Již výše bylo uvedeno, že MŠ neomezuje žákům jejich délku studia, proto jsem považovala za zajímavé

zjistit, zda této výhody využívají. V případě sk. B byla délka let studia od 1 roku až do 14 let. Nejvíce dotazovaných žáků (7) navštěvuje MŠ teprve druhým rokem. Ve sk. A bylo délka studujících let vyšší, a to od studia 1 roku do 20 let. Tato informace koresponduje s faktem výpovědi některých pedagogů, a to že pro některé žáky je MŠ jedinou náplní jejich života a proto ji navštěvují po dlouhou dobu (viz příloha – dotazník MŠ).

1. Okruh: Motivace ke studiu

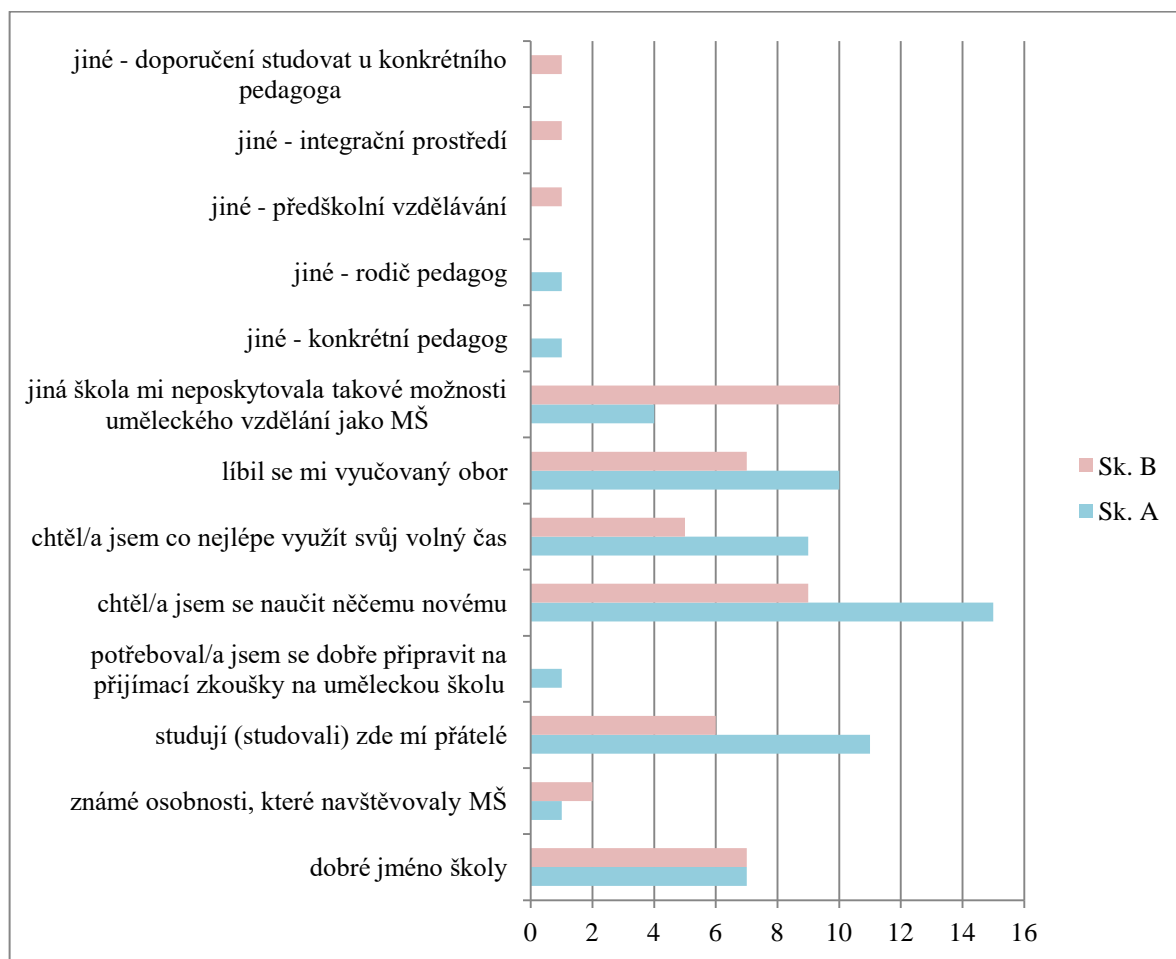
Položka č. 6: Jak jste se dozvěděl/a o MŠ?



Graf 6: Zdroj informovanosti o MŠ

Okruh následujících čtyř položek cílil na oblast motivace ke studiu na MŠ. První otázka zjišťovala, jak se jednotliví respondenti dozvěděli o MŠ, zda „přes kamarády a známé“, „na internetu“, „z médií“ (televize, noviny, letáčky atd.), „na sociálních sítích“ (facebook, YouTube) nebo úplně jinou formou. U obou skupin převažovala v silné míře odpověď „přes kamarády a známé“, u sk. A se jednalo o 76 % (19), u sk. B o 75 % (12). 1 respondent se o MŠ dozvěděl „na internetu“ a 1 „z médií“. Co se týče jiných odpovědí, které v možnosti nabídky nebyly, žáci sk. A uvedli, že jejich „rodiče pracují v MŠ“ (4), nebo školu navštěvovali jejich „sourozenci“ (1) či se budova MŠ nachází v „blízkosti jejich bydliště“ (1). Odpovědi sk. B kromě totožné formulace „budovy v místě bydliště“ (1), zahrnuly odpověď „náhody“ (1) a „Středisko rané péče v Ostravě“ (1).

Položka č. 7: Proč jste se rozhodl/a pro studium na MŠ?



Graf 7: Důvod rozhodnutí pro studium

Tato otázka byla do dotazníku zařazena z důvodu zjištění motivace, proč žáci navštěvují MŠ, co je k rozhodnutí studia vedlo. Respondenti měli možnost zatrhnout více odpovědí, popřípadě doplnit vlastní odpověď. U sk. A měla největší 60% zastoupení odpověď „chtěl/a jsem se naučit něčemu novému“ (15), druhým nejfrekventovanějším důvodem bylo studium jejich přátel na MŠ (11), atraktivnost vyučovaného oboru (10), smysluplné využití volného času (9), dobré jméno školy (7) nebo fakt, že jiná instituce jim neposkytovala možnosti uměleckého vzdělání jako MŠ (4). Zbylé odpovědi typu „známé osobnosti, které navštěvovaly MŠ“, nutnost přípravy na přijímací zkoušky, „osoba konkrétního pedagoga“ či „rodiče – pedagoga“ měly vždy zastoupení po 1 respondentu.

U sk. B si lze všimnout poměrně velkého rozdílu oproti sk. A týkajícího se odpovědi „jiná škola mi neposkytovala takové možnosti uměleckého vzdělání jako MŠ“. Důvodem je

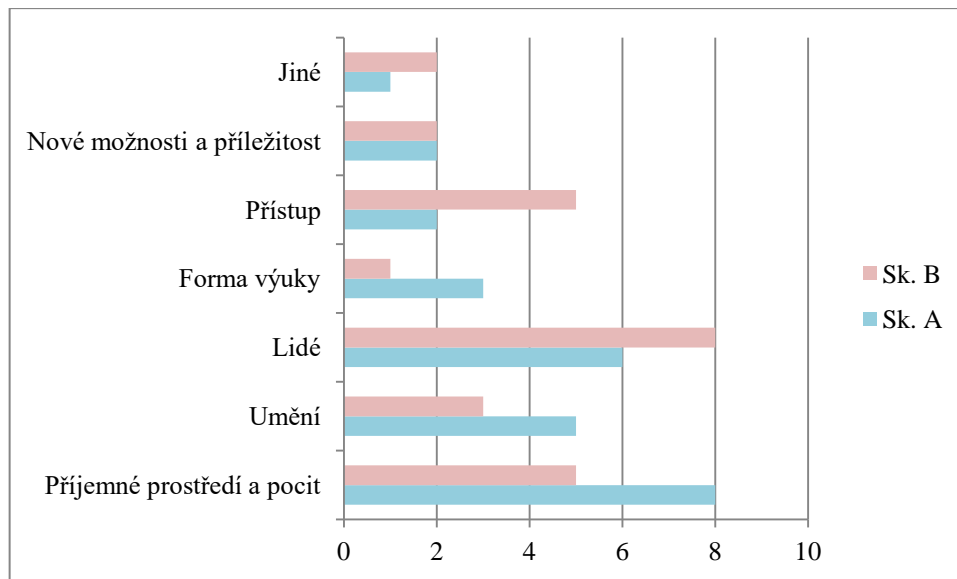
zcela jistě zaměření MŠ, která nabízí umělecké vzdělání právě handicapovaným jedincům, kterým není umožněno studovat v takové míře za individuálního přístupu pedagogů na jiné škole. Tato odpověď zaznamenala 55 % odpovědí (10). Druhým nejfrekventovanějším důvodem studia na MŠ byla touha naučit se něčemu novému (9), dále dobré jméno školy (7) a atraktivnost oboru (7), následně již studující přátelé (6) a naplnění volného času (5). Pro 2 respondenty přispěla k jejich rozhodnutí i jména známých absolventů MŠ. Mezi odpovědi, které v nabídce nebyly, ale žáci je sami formulovali, patřila možnost „předškolního vzdělávání“ – viz Estetická školička (1), „integrační prostředí“ (1) nebo „doporučení studovat u konkrétního pedagoga“ (1).

Položka č. 8: Co Vás napadne, když se řekne MŠ?

Kategorie	Počet odpovědí sk. A	Počet odpovědí sk. B	Jednotlivé odpovědi sk. A	Jednotlivé odpovědi sk. B
Příjemné prostředí a pocit	8	5	oáza klidu a bezpečí	místo radosti a práce na sobě samém
			příjemný pocit	druhý domov
			pohoda a radost (2 x)	dobrá atmosféra
			přátelské prostředí	
			příjemné prostředí, obětaví lidé	pohoda, super
			zábava	příjemné a inspirativní prostředí
			láska, pochopení, trpělivost,	
Umění	5	3	umění	hudba (2 x)
			chodba plná ticha, které přeruší hudba nebo zpěv, když přijdete blíže ke dveřím	kreativita, umělecký rozvoj
			hudba, tanec	
			hudba (2 x)	
Lidé	6	8	skvělí lidé	skvělí lidé (2 x)
			hodiny hry na keyboard s milým panem učitelem a Estetická školička	dobří pedagogové (2 x)
			přátelé	úžasné vedení školy
			hodný učitel	Vlad'a Rybka
			bezva parta	skvělý kolektiv

			paní Miluška	jména kamarádů
Forma výuky	3	1	místo, kde se můžu učit nové věci a ze zdravotního hlediska je to taky velmi přínosné	široká škála aktivit, dokonce i pobyty pro handicapované, pěkně organizované koncerty žáků, koncerty i jinde v Ostravě
			málo dětí ve skupině	
			výjimečné, zajímavé, jiné než ostatní školy	
Přístup	2	5	profesionalita	vynikající přístup k dětem
			úžasný kompletní estetický základ, možnosti pro všechny	dobrý přístup k hendikepovaným profesionalita mimořádné zacházení s žáky
Nové možnosti a příležitost	2	2	příležitost	nová šance, nové zkušenosti
			schopnost rozvíjet se	nové možnosti
Jiné	1	2	Múzická škola	již velká část života
				vzpomínky na některé mé koncerty, mé krátké působení zde coby korepetitor

Tabulka 1: Asociace k MŠ



Graf 8: Asociace k MŠ

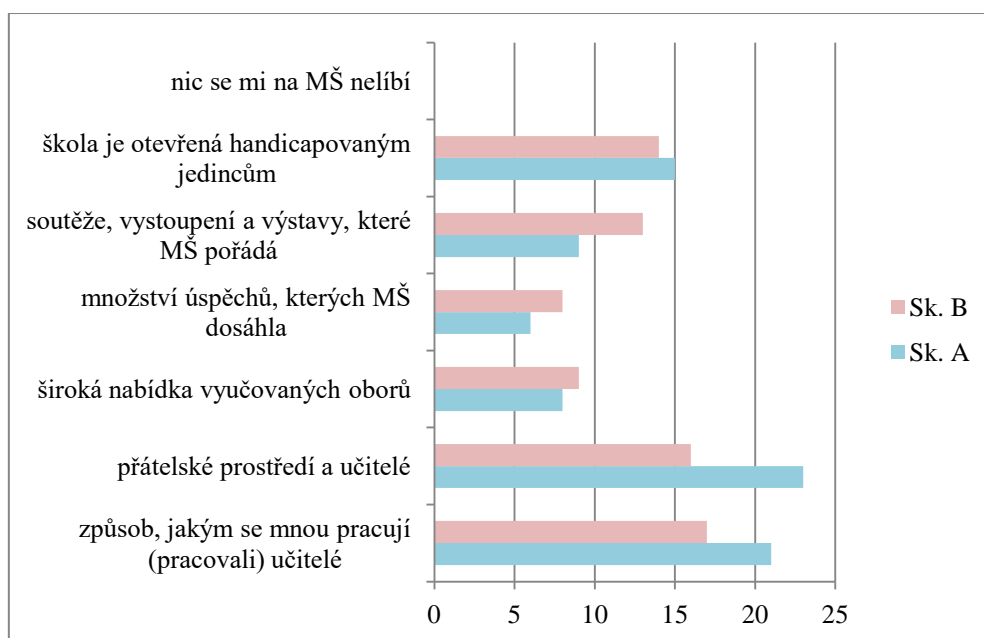
Otázka tzv. brainstormingového charakteru se snažila zjistit, co se respondentům vybaví, když přemýšlí o MŠ. Jednalo se o otevřenou otázku, respondenti obou skupin tedy sami zformulovali svou odpověď. Získaným odpovědím jsem přiřadila tzv. kódy, podle kterých jsem vytvořila následné kategorie: „Příjemné prostředí a pocit“, „Umění“, „Lidé“, „Forma výuky“, „Přístup“ (myšlen přístup pedagogů a vedení školy k žákům), „Nové možnosti a příležitost“ a „Jiné“, kam jsem zařadila odpovědi, které nezapadaly do žádné z uvedených kategorií. Odpovědi dotazovaných v mnoha případech zahrnovaly více kódů, tudíž jsem jejich odpovědi rozdělila do patřičných kategorií.

U sk. A se 2 respondenti zdrželi odpovědi. Nejvíce odpovědí zaznamenala kategorie týkající se příjemného prostředí MŠ a pocitu s tím souvisejícím (8). Druhou nejfrekventovanější kategorií se stali „Lidé“ (6) zahrnující obecné odpovědi typu „*přátelé*“, „*skvělí lidé*“ apod. nebo vyjmenování konkrétních pedagogů. Následovala kategorie „*Umění*“ (5), kde respondenti zmiňovali např. odpovědi „*hudba*“, „*tanec*“ apod. Do kategorie „Forma výuky“ jsem zařadila celkem 3 odpovědi. V některých případech bylo obtížné danou odpověď respondenta specifikovat pouze do jedné kategorie, v tomto případě se jednalo o odpověď „*výjimečné, zajímavé, jiné než ostatní školy*“, u které by dalo zvážit i její zařazení do více kategorií (např. prostředí či přístup). Kategorie „Přístup“ a „Nové možnosti a příležitost“ zaznamenaly po 2 odpovědích. Odpověď „*Múžická škola*“ jsem zařadila do kategorie „Jiné“.

U sk. B se 3 respondenti zdrželi odpovědi. Na rozdíl od sk. A zaznamenala největší množství odpovědí kategorie „Lidé“ (8), což naznačuje fakt, že handicapovaní jedinci díky MŠ našli i nové přátele. Stejný počet odpovědí (5) se objevilo v kategoriích „Přístup“ a „Příjemné prostředí a pocit“. V prvním případě se jednalo např. o odpovědi jako „*druhý domov*“, „*dobrá atmosféra*“, „*příjemné a inspirativní prostředí*“. U kategorie „Přístup“ lze vidět poměrně značný početní rozdíl odpovědí oproti sk. A. Handicapovaní jedinci častěji zmínili pozitivní přístup, kterým MŠ přistupuje ke svým žákům, což naznačuje, že je tato skupina vděčna za možnost studia na této škole. Kategorie „Umění“ zaznamenala 4 odpovědi, „Nové možnosti a příležitost“ 2 odpovědi, „Forma výuky“ pak 1 odpověď. Do kategorie „Jiné“ jsem zařadila odpovědi „*již velká část života*“ a vzpomínky jedince na MŠ.

Důležitým zjištěním této otázky je fakt, že žádná z odpovědí nebyla negativního charakteru. Mezi nejvíce odpovědi spadaly u obou skupin kategorie „Lidé“ zaznamenávající v nejčastějším případě přátele žáků a „Příjemné prostředí a pocit“ charakterizující MŠ jako instituci, kde se lidé cítí dobře, přijímání a zažívají radostné pocity.

Položka č. 9: Co se Vám na MŠ líbí (líbilo)?



Graf 9: Oblíbené prvky MŠ

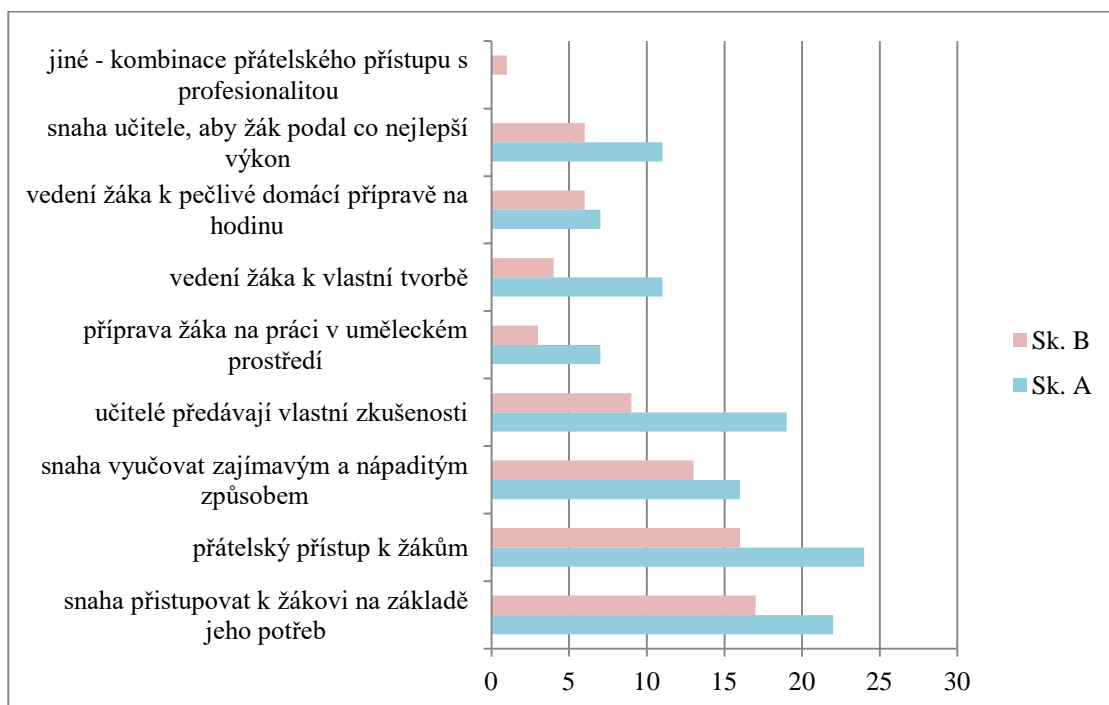
Devátá otázka zjišťovala, co se respondentům konkrétně na MŠ líbí. Dotazovaní měli na výběr z více odpovědí a byla jim dána možnost zaškrtnutí více odpovědí. Největší počet respondentů sk. A (92 %) se shodl na odpovědi „přátelského prostředí a učitelé“ (23). 21 odpovědí zaznamenal „způsob, jakým s žáky pracují učitelé“, z čehož lze usoudit efektivní a dobrý přístup pedagogů k výuce. Zajímavým postřehem je možná překvapivě velké zastoupení odpovědí zahrnujících možnost studia handicapovaných jedinců (15). Tito respondenti spadají mezi intaktní žáky, tudíž by je výběr této odpovědi nemusel na první pohled příliš zaujmout. Opak je však pravdou a 15 respondentů z 25, tudíž větší polovina, si tohoto přístupu MŠ váží. „Široká nabídka vyučovaných oborů“ (8) a „soutěže, vystoupení a výstavy, které MŠ pořádá“ (9) spadaly mezi další nejfrekventovanější odpovědi. 6 respondentům se taktéž líbí „množství úspěchů, kterých MŠ dosáhla“.

U sk. B se nejvíce odpovědí vyskytlo u „způsobu, jakým se mnou pracují učitelé“ (17), pouze jeden dotazovaný tuto odpověď nezaškrtnul. Tento fakt opět potvrzuje dobrý přístup pedagogů při výuce. Druhou nejfrekventovanější odpovědí bylo „přátelské prostředí a učitelé“ (16). Tyto dvě odpovědi zaznamenaly taktéž nejvyšší procento u sk. A. 14 žákům se líbí, že škola je otevřena i handicapovaným jedincům, 13 respondentů je rádo za pořádané soutěže a vystoupení, 9 oceňuje širokou nabídku vyučovaných oborů a 8 úspěchy MŠ. Pozitivním zjištěním je fakt, že ani jeden ze 43 respondentů nezaškrtnul odpověď „nic se mi na MŠ nelíbí“.

2. Okruh: Výukový proces

Druhý okruh osmi položek se zaměřoval na výukový proces, přípravu žáků na výuku a jejich emoční nastavení během vyučovacích hodin, čímž cílil na zjištění odpovědi především na první a druhou výzkumnou podotázku.

Položka č. 10: Co se Vám líbí (líbilo) v přístupu učitele během výuky?



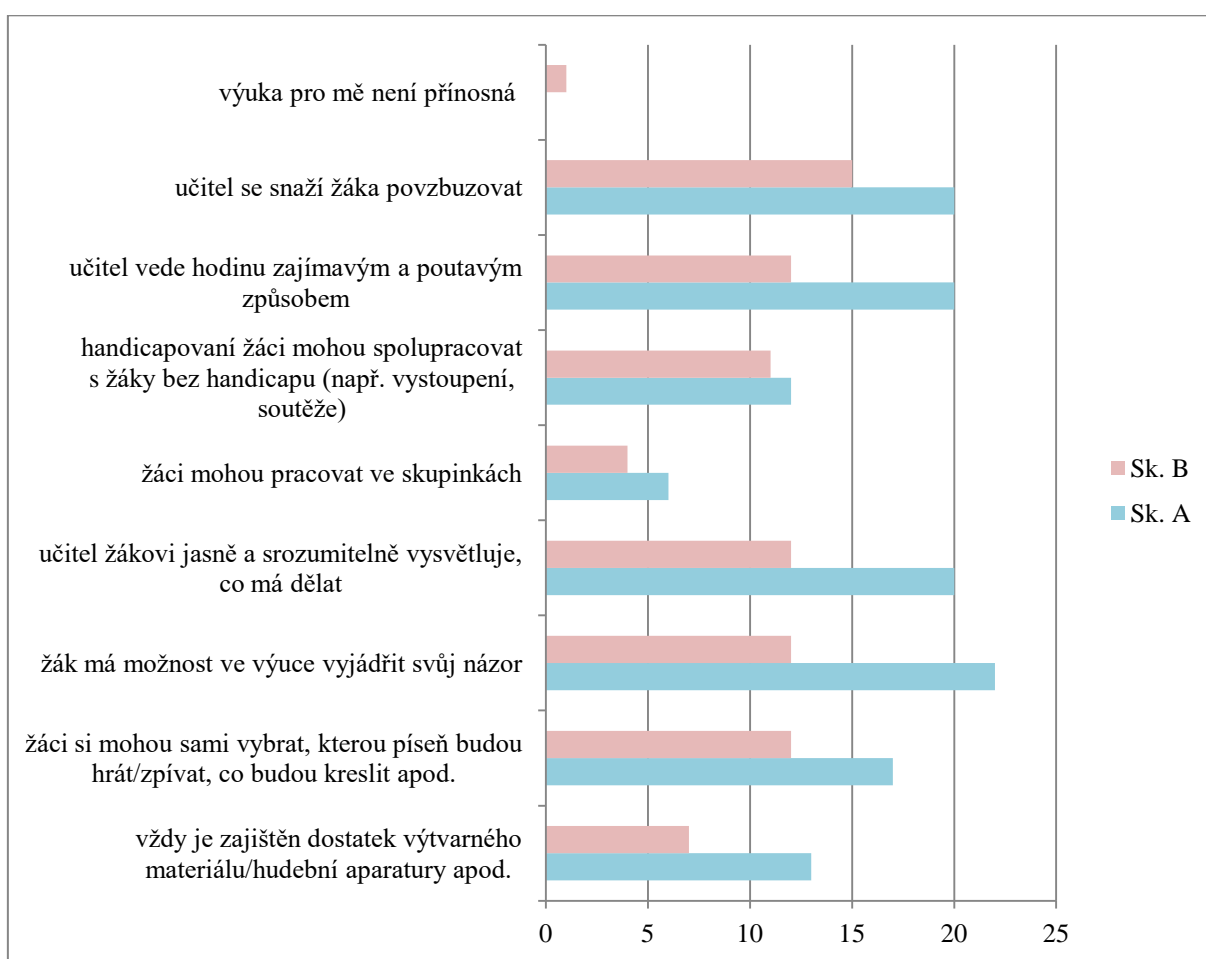
Graf 10: Přístup učitele

V případě desáté otázky měli žáci opět možnost zaškrtnutí více odpovědí, popřípadě formulace vlastní odpovědi. V případě sk. A se dotazovaným líbí především „přátelský přístup k žákům“ (24), na kterém se shodli všichni respondenti kromě jednoho. 22 dotazujícím se líbí „snaha přistupovat k žákovi na základě jeho potřeb“, což v podobných typech škol nemusí být vždy samozřejmostí. Téměř 76 % respondentů (19) si váží učitele, který žákovi předává vlastní zkušenosti. Snahy učitelů vyučovat zajímavým a nápaditým způsobem oceňuje 64 % dotazovaných (16). Učitelé podporují žáky také k vlastní tvorbě, což potvrzují i výpovědi některých pedagogů (viz příloha – dotazník MV). Tohoto přístupu si váží 11 respondentů. Stejný počet dotazovaných oceňuje taktéž snahu učitele, aby žák podal co největší výkon. Po 7 odpovědích pak zaznamenala „příprava žáka na práci v uměleckém prostředí“ a „vedení žáka k pečlivé domácí přípravě na hodinu“.

Skupina handicapovaných jedinců si nejvíce váží přístupu pedagogů dle potřeb žáka (17), což je pro tuto specifickou skupinu zásadním faktorem výuky. S počtem 16 odpovědí následuje „přátelský přístup k žákům“ a „snaha vyučovat zajímavým a nápaditým způsobem“ (13), což zvláště u sk. B hraje důležitou roli. V mnoha případech musí pedagog najít správnou formu, způsob a cestu výuky, aby vyhověl potřebám handicapovaného žáka. 9 respondentů si

váží předávání vlastních zkušeností pedagogů žákům. 6 respondentů oceňuje vedení žáka k přípravě na hodinu a snahu učitele při povzbuzování k nejlepšímu výkonu. Povzbuzování a neustálé motivování patří jistě k důležitým prvkům výuky zvláště u handicapovaných jedinců. „Vedení žáka k vlastní tvorbě“ (4) a „příprava na práci v uměleckém prostředí“ (3) pak získaly nejméně odpovědí. Jeden respondent formuloval vlastní odpověď „kombinace přátelského přístupu s profesionalitou“, čímž správně upozornil i na odbornost a vzdělanost pedagogů MŠ.

Položka č. 11: Jak byste zhodnotil/a průběh vyučovacích hodin?



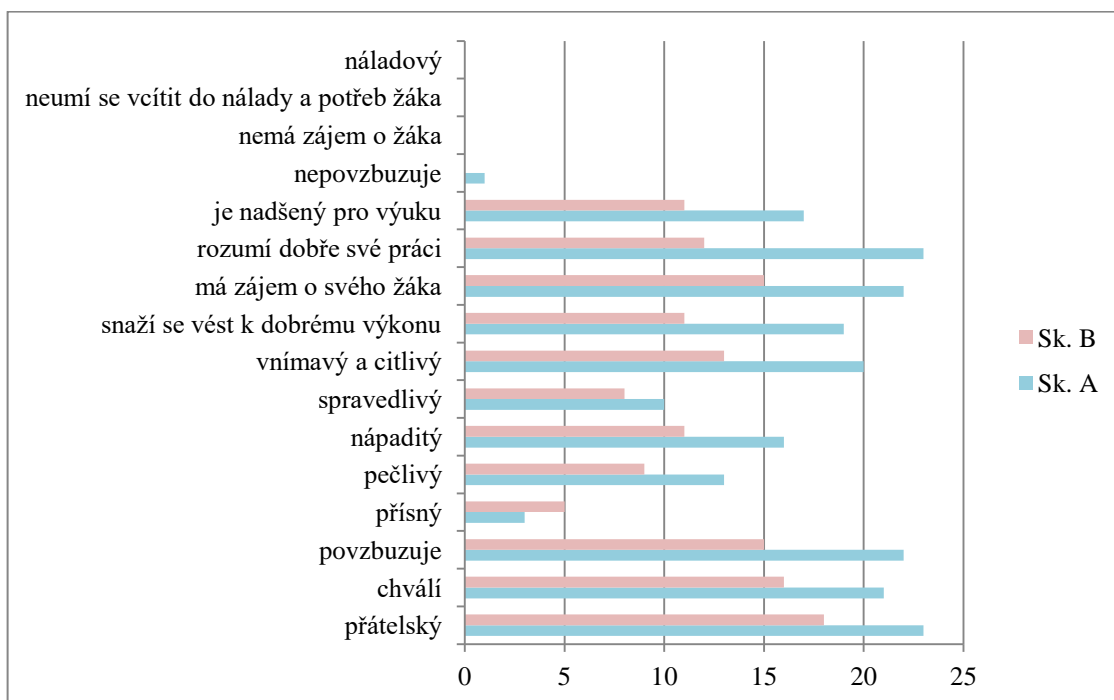
Graf 11: Zhodnocení průběhu hodin

Jedenáctá otázka se týkala průběhu vyučovacích hodin a jejich zhodnocení ze strany žáků. Respondenti měli opět možnost zaznačit více odpovědí, popřípadě doplnit vlastní odpověď. Za zajímavé zjištění u sk. A považuji největší počet odpovědí zaznamenaných u nabízené možnosti „žák má možnost ve výuce vyjádřit svůj názor“ (22). Zcela jistě se jedná

o důležitý prvek výuky, který například v některých ZUŠ nemusí být akceptován a pedagog se na názor žáka v mnoha případech neptá. Vlastním názorem se míní možnost žáka vyjádřit se k volbě skladby, momentálnímu emocionálnímu rozpoložení žáka, názoru na danou píseň apod. Po 20 odpovědích získaly možnosti „učitel se snaží žáka povzbuzovat“, „učitel vede hodinu zajímavým a poutavým způsobem“ a „učitel žákovi jasně a srozumitelně vysvětluje, co má dělat“. Větší polovina respondentů sk. A (17) si váží i možnosti, že si mohou sami vybrat např. skladbu, kterou budou v hodině hrát či zpívat apod. Dostatek pomůcek při výuce (hudební aparatura, výtvarný materiál atd.) ocenilo 13 respondentů a možnosti spolupráce s handicapovanými jedinci zaznamenalo celkem 12 jedinců. Možnost „práce ve skupinách“ zvolilo pouze 6 dotazovaných a jedná se nejspíše o žáky, kteří navštěvují buď skupinové obory (např. výtvarný obor, tanec, Estetická školička ad.) nebo pracují v rámci určitých projektů společně s ostatními žáky.

U sk. B 83 % respondentů (15) uvedlo, že učitel během výuky žáka povzbuzuje. Toto zjištění považují za důležité, protože žáci si tak sami uvědomují, že jsou povzbuzováni, což je může vést k lepším výkonům a odbourání možné trémy při výuce. Na druhou stranu to potvrzuje i charakter pedagogů, kteří žáka neustále motivují. Celkem 12 respondentů zaznamenalo 4 možnosti odpovědi, a to že žáci si mohou vybrat, kterou skladbu budou např. ve výuce hrát, možnost žáka vyjádřit svůj názor, jasné vysvětlení pedagoga, co po žáku požaduje a zajímavé vedení hodin ze strany učitelů. Mnoho handicapovaných žáků si všímá možnosti spolupráce s intaktními žáky (11), 7 zaznamenává dostatek potřebného materiálu ve výuce, 4 respondenti se shodují, že mohou během výuky pracovat ve skupinkách a 1 dotazovaný uvedl, že pro něj výuka není přínosná. V tomto případě se však s největší pravděpodobností jedná o chybu respondenta v dotazníku, protože dotyčný kromě této odpovědi zaznamenal i mnoho jiných pozitivních možností z uvedené nabídky.

Položka č. 12: Jak vnímáte (jste vnímal/a) Vašeho učitele?



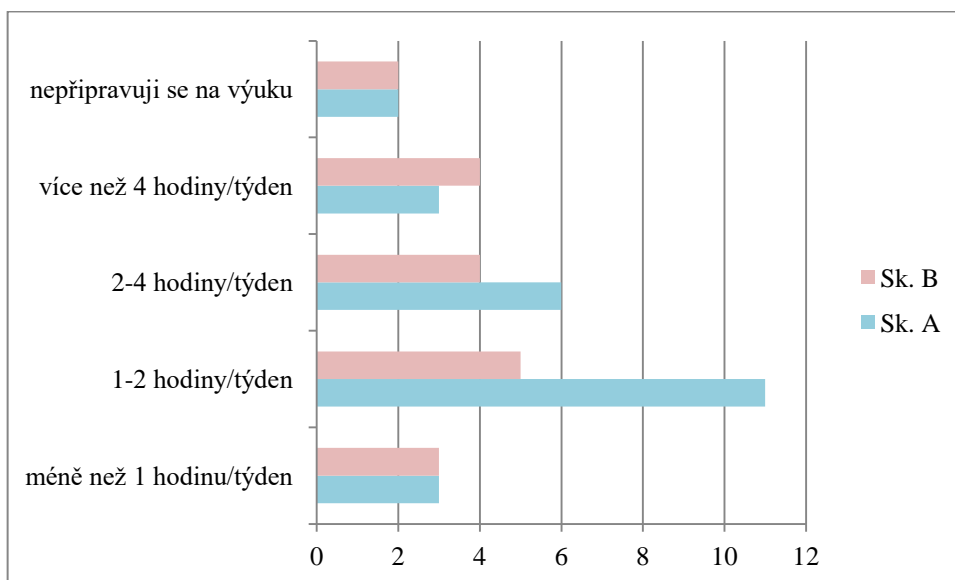
Graf 12: Vnímání pedagoga

Jedním z prvků výuky je také osobnost učitele, na kterého se zaměřuje dvanáctá otázka. Respondenti měli možnost zatrhnout více odpovědí zahrnující charakter a vlastnosti pedagoga. Téměř u všech odpovědí sk. A i sk. B převažovaly pozitivní vlastnosti. Ve sk. A 23 odpovědí zaznamenaly vlastnosti učitele, který je „přátelský“ a „rozumí dobře své práci“. Pedagoga, který „povzbuzuje“ a „má zájem o svého žáka“ zvolilo 22 respondentů, toho, který „chválí“ pak 21 dotazovaných. Mezi další pozitivní vlastnosti patřil pedagog, který je „vnímavý a citlivý“ (20), který se „snaží vést k dobrému výkonu“ (19), „je nadšený pro výuku“ (17), je „nápaditý“ (16), „pečlivý“ (13) a spravedlivý (10). 3 respondenti označili odpověď „přísný“, což však může mít význam jak v negativním, tak i pozitivním smyslu. 1 respondent zaškrtnul odpověď „nepovzbuzuje“, která se s největší pravděpodobností jeví jako omyl, neboť dotyčný mj. označil i odpověď „povzbuzuje“ a jiné pozitivní vlastnosti, které by si vzájemně značně odporovaly.

U sk. B bylo zaznamenáno taktéž pozitivní hodnocení vyučujících na MŠ. Všichni respondenti označili pedagoga, který je „přátelský“ (18). Následně žáci vnímají svého učitele jako toho, který „chválí“ (16), „povzbuzuje“ (15), „má zájem o svého žáka“ (15), je „vnímavý

a citlivý“ (13), „rozumí dobře své práci“ (12), je „nadšený pro výuku“ (11) a „snaží se vést k dobrému výkonu“ (11). 9 respondentů vidí svého učitele jako „pečlivého“, 8 dotazovaných jako „spravedlivého“ a 5 žáků označilo vyučujícího za „přísného“.

Položka č. 13: Kolik času věnujete (jste věnoval/a) přípravě do výuky?



Graf 13: Čas přípravy na výuku

Třináctá položka zjišťovala časovou míru žáků při jejich domácí přípravě na výuku. Pokud se někdo chce v něčem zlepšovat, je zapotřebí, aby na sobě pracoval, a nejvhodnějším způsobem je neustálé opakování a cvičení. Respondenti mohli zaškrtnout vždy jednu odpověď z nabídky možností. Ve sk. A se 3 žáci připravují na výuku „méně než 1 hodinu týdně“, což je, dle mého názoru, poměrně málo času. Může se však jednat o talentované žáky, kterým tato doba stačí, nebo žáky, kteří více času nemají, či ty, kterým se připravovat nechce a schází jim dostatek motivace. Nejvíce žáků (11) věnuje přípravě na výuku „1–2 hodiny týdně“, 6 respondentů se připravuje „2–4 hodiny týdně“, 3 dotazovaní uvedli, že se připravují „více než 4 hodiny týdně“ a 2 se na výuku nepřipravují vůbec.

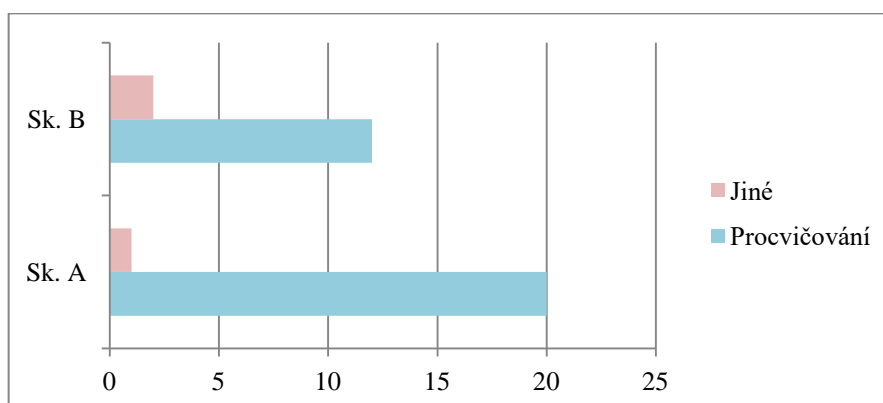
Ve sk. B se obdobně 2 jedinci připravují „méně než 1 hodinu týdně“, nejvíce žáků (6) se připravuje na výuku „1–2 hodiny týdně“, 4 respondenti věnují přípravě „2–4 hodiny“ a „více než 4 hodiny týdně“ a 2 se na výuku nepřipravují.

Položka č. 14: Jak se připravujete (jste se připravoval/a) na výuku?

Kategorie	Počet odpovědí sk. A	Počet odpovědí sk. B	Jednotlivé odpovědi sk. A	Jednotlivé odpovědi sk. B
Procvičování	20	12	cvičím skladby na kytaru/ukulele, cvičím písně z youtube, učím se texty, vymýšlím animace	procvičováním
			procvičováním dané skladby, případně plněním zadaného úkolu	jen zpívám
			cvičím	opakování textu, poslech písně na youtube...atp.
			hraju na klarinet - doma	učím se písně, vybírám si písně, rozezpívám se
			od lehkého k těžšímu - rozcvičení, různé techniky, bez textu a s textem, bez a s nástrojem	hra na hudební nástroje, zpěv, kreativní činnost do kolektivních kroužků dle témat
			karaoke, zpěv u klavíru, zpěv s nahrávkou, výběr nových skladeb	cvičila jsem
			snažím se občas zapnout karaoke a zpívat	cvičením na klavír; přípravným hlasovým cvičením, a pak zpěvem u klavíru
			opakování textu	Nacvičoval jsem dohodnuté skladby nebo jejich úseky, to vše se snahou o nejen zapamatování, ale i o její pochopení z hlediska dynamiky apod.
			hraní zadaných skladeb, jejich vycvičení na vyšší úroveň	hraji zadané úkoly
			bubnuji doma	trénuju na kytaru písničky a zpívám je, zpívám operně, kreslím úkoly za Šikulíny, přepisují si akordy k písničkám, vyhledávám si nové písničky, trénuji hlasová cvičení a písně
			hra na klavír	opakuji si probranou látku
			zpívám si při manuální práci, zpívám si venku při chůzi, zpívám s přáteli, zpívám při vystoupeních (která vlastně už rok nejsou)	hraji zadaná cvičení
trénování na bicích				
procvičováním hry na klávesy, občas video na youtube				

			Opakuji si doma cvičení a písně, které děláme v hodině (zpěv). Když jsem studovala klavír, trávila jsem cvičením hodně času, protože jsem se připravovala na studium na odborné škole (dnes studuji klavír na JKO). V Múzické škole v současné době dělám zpěv jako volnočasovou aktivitu. MŠ mě provází od útlého dětství. Chodila jsem zde i do školičky a vystřídala několik rukodělných i hudebních oborů.	
			zpívám, učím se zadanou práci	
			učím se texty, zpívám si doma	
			hraním na hudební nástroj	
			2 krát týdně cvičím	
			cvičím zadaná cvičení	
Jiné	1	2	nachystání si věci	jen vzpomínkou
				nemám doma bubny

Tabulka 2: Způsob přípravy na výuku

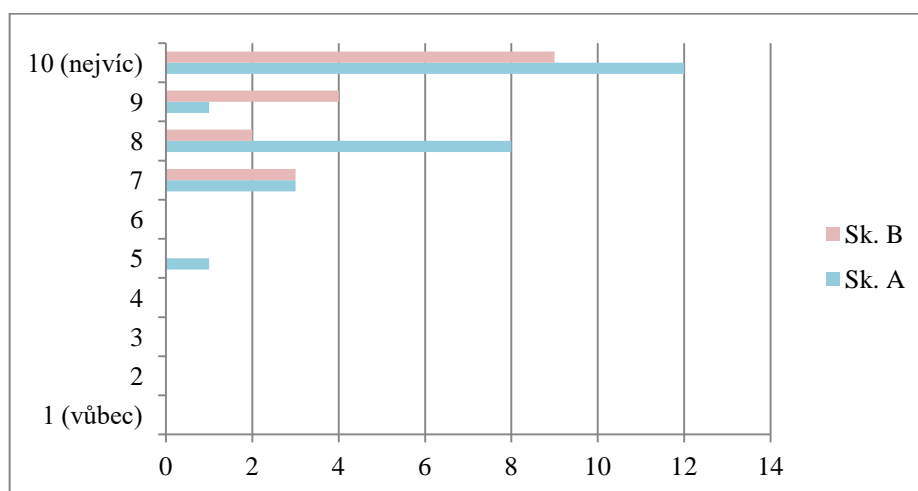


Graf 14: Způsob přípravy na výuku

Tato otázka navazuje na předchozí položku a rozvíjí způsob přípravy žáka na výuku. Jednalo o otevřenou otázku, kde respondenti měli možnost popsat, jakým způsobem se na

hodinu připravují. Volné odpovědi žáků jsem následně podle kódů roztřídila do vhodných kategorií. V tomto případě se jednalo pouze o dvě kategorie, a to kategorii „Procvičování“ a „Jiné“. V obou skupinách (A, B) se 4 dotazovaní zdrželi odpovědi. Téměř všichni respondenti uvedli, že si různým způsobem procvičují látku zadanou pedagogem, a to v jakémkoli oboru. V mnoha případech respondenti uvedli, že využívají k procvičování i platformy YouTube, kde si žáci vyhledávají například písně, které ve výuce zpívají, hudební podklad pro karaoke, kde mají možnost písně nacvičit za hudebního doprovodu i v domácím prostředí apod. Do kategorie „Jiné“ jsem uvedla celkem 3 odpovědi respondentů, které se vymykaly kategorii „Procvičování“. 1 respondent sk. A uvedl odpověď „*nachystání si věci*“, což je určitě důležitým krokem přípravy přímo v den výuky. 1 dotazovaný sk. B uvedl „*jen vzpomínkou*“. Pravděpodobně se jedná o jeho procvičování na základě toho, co si z předešlé výuky zapamatoval. Odpověď druhého respondenta sk. B „*nemám doma bubny*“ naznačuje, že žákovi doma není umožněno procvičovat zadaná cvičení.

Položka č. 15: Jak moc se těšíte (jste se těšil/a) na výuku?

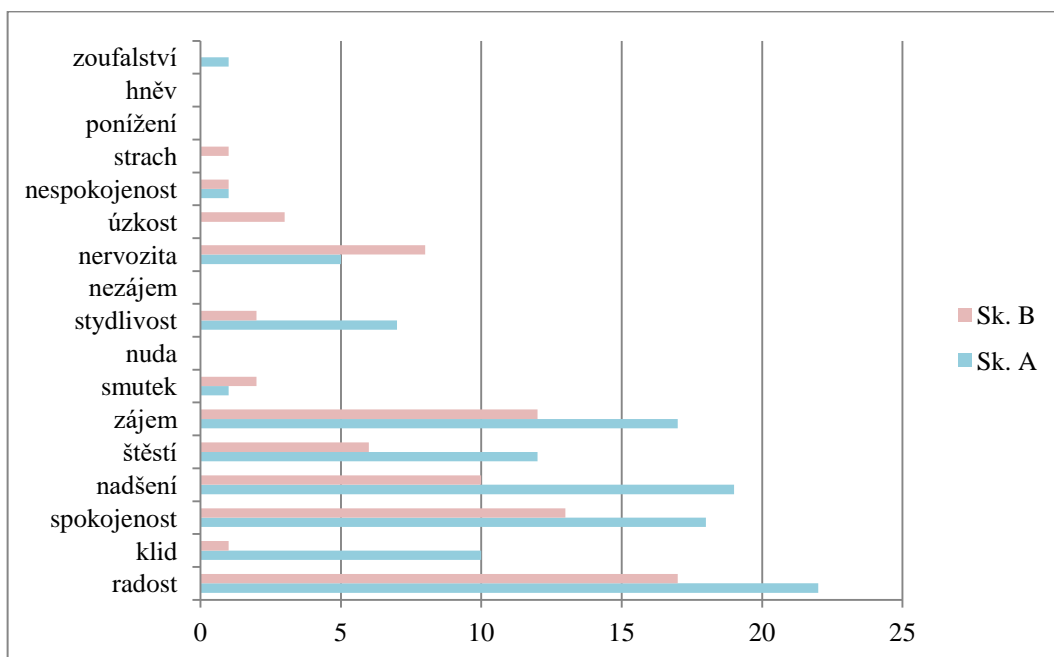


Graf 15: Míra nadšení pro výuku

Patnáctá položka se zaměřovala na to, jak moc se žák na výuku těší a jaká je jeho motivace. Otázka byla stanovena pomocí škály od 1–10 (vůbec – nejvíc), kde respondenti měli možnost zvolit takové číslo, které by charakterizovalo míru jejich nadšení pro výuku. Ve sk. A zvolilo nejvyšší možnou hodnotu 10 celkem 48 % dotazovaných (12), hodnotu 8 pak 32 % (8), hodnotu 7 12 % (3) a po 4 % (1) pak hodnotu 9 a 5. Toto zjištění získaných dat považuji za velice pozitivní. Respondent, který jako jediný uvedl hodnotu 5, může do výuky chodit z donucení rodičů, nebo ho výuka příliš nebaví.

U sk. B polovina respondentů (9) uvedla číselnou hodnotu 10, 22 % (4) uvedlo hodnotu 9, 17 % (3) hodnotu 3 a 11 % (2) hodnotu 8. Ze získaných výsledků obou skupin lze usoudit, že se žáci v převážné míře na výuku těší a naplňuje je.

Položka č. 16: Jaké pocity běžně zažíváte (jste zažíval/a) během výuky?



Graf 16: Pocity během výuky

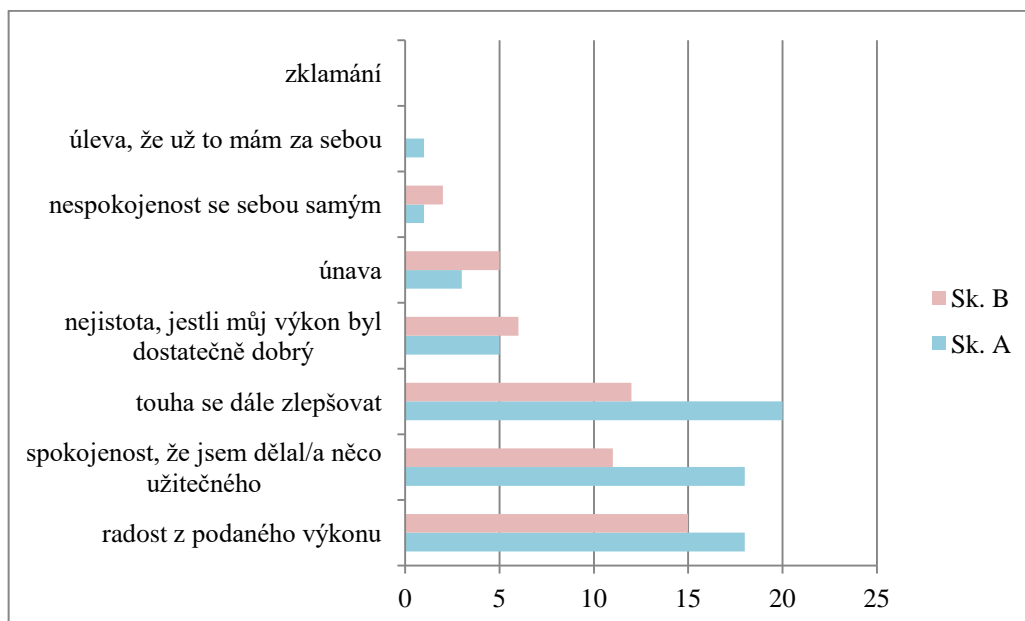
Tato otázka týkající se emocí žáka během výuky plyně navazuje na předchozí položku, která se zabývala mírou nadšení pro výuku. Respondenti měli možnost zatrhnout více emocí a nálad z nabídky možností, která obsahovala jednak pozitivní a negativní pocity, ale také pocity neutrální, u kterých nelze jasně stanovit, zda spadají k tzv. pozitivním či negativním (např. nervozita, stydlivost). Na úvod lze zmínit, že u obou skupin převažovaly vesměs pozitivní pocity a emoce. Ve sk. A „radost“, kterou respondenti během výuky zažívají, zvolilo celkem 22 dotazovaných. „Nadšení“, které s radostí úzce souvisí, zvolilo „19“ žáků, „spokojenost“ 18, „zájem“ pro výuku celkem 17, pocit „šťěstí“ 12, „klid“ během hodiny zaznamenalo celkem 10 respondentů. 7 žáků zažívá „stydlivost“, 5 „nervozitu“ a po jedné odpovědi pak byly zaznamenány pocity „smutku“, „nespokojenosti“ a „zoufalství“. Je třeba uvést, že tyto negativní pocity nezaznamenal ve své odpovědi jeden a tentýž člověk, nýbrž více respondentů, kteří do odpovědi zahrnuli také pocity pozitivní, což znamená, že

jejich emoce a pocity se během výuky mohou proměňovat v každé hodině jinak (např. spokojenost i nespokojenost).

U sk. B. se vyskytly odpovědi zaznamenávající pocity „radosti“ (17), „spokojenosti“ (13), „zájmu“ (12), „nadšení“ (10), „nervozity“ (8), „štěstí“ (6) i „stydlivosti“ (2). Negativních pocitů se u sk. B objevilo více, než u sk. A. „Smutek“ zaškrtili celkem 2 respondenti, „úzkost“ 3 respondenti, „nespokojenost“ a „strach“ celkem 1 respondent. Větší převaha negativních emocí a pocitů u sk. B může být v důsledku handicapu jednotlivých žáků, kteří mohou, ale také nemusí mít větší sklon k nízkému sebehodnocení.

Zajímavým zjištěním je, že nikdo z respondentů obou skupin neoznačil odpověď zahrnující pocit „nudy“, „nezájmu“, „ponížení“ nebo „hněvu“, což naznačuje a potvrzuje již zjištěná data z předchozích položek, a tedy pozitivní charakteru pedagogů, jejich nápaditost a kreativitu v rámci hodin a přátelský přístup k žákům.

Položka č. 17: Jaké pocity zažíváte (jste zažíval/a) po skončení výuky?



Graf 17: Pocity po skončení výuky

Položka týkající se pocitů, které žáci zažívají po skončení výuky, opět navazuje na předchozí otázku a zároveň uzavírá okruh položek týkajících se výukového procesu. Ačkoli se může na první pohled zdát, že se jedná o totožnou otázku jako předchozí, v tomto případě se

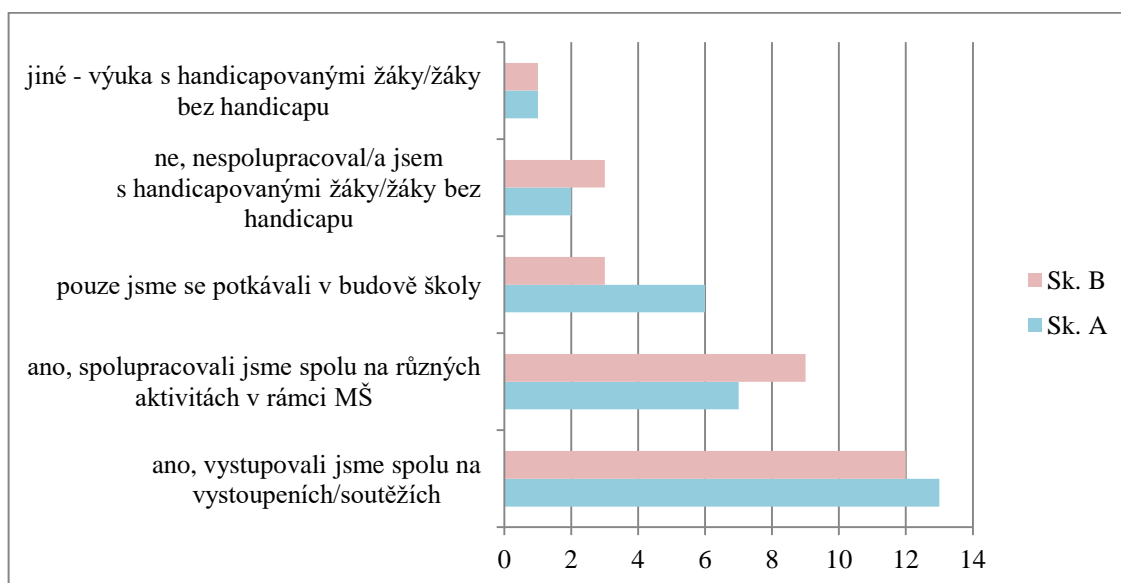
zaměřuji na to, s jakými pocity žáci z výuky odchází. 18 respondentů sk. A pociťuje „radost z podaného výkonu“, stejný počet žáků cítí „spokojenost, že dělali něco užitečného“. 20 respondentů z 25 zažívá „touhu se dále zlepšovat“, což je důležitým podnětem jednak pro domácí přípravu na výuku, tak i setrvání ve studiu. Dalších 5 dotazovaných pociťuje „nejistotu, zda jejich výkon byl dostatečně dobrý“. V tomto případě se může jednat o pochybnosti samotného žáka, nebo nedostatek zpětné vazby pedagoga na výkon jedince. 3 respondenti jsou po skončení výuce „unavení“, což není nijak neobvyklé, 1 respondent je „nespokojený se sebou samým“, tedy nejspíš se svým podaným výkonem a 1 dotazovaný pociťuje „úlevu, že už to má za sebou“.

U sk. B téměř 83 % respondentů (15) zažívá po skončení výuky „radost z podaného výkonu“, 12 pociťuje potřebu se neustále zlepšovat, 11 prožívá spokojenost, že se věnovali něčemu užitečnému, 6 žáků zažívá nejistotu, zda ve výuce podali dobrý výkon, 5 respondentů se cítí unavených, což je větší procento než u sk. A. Toto však může být důsledkem handicapu některých žáků, kdy je pro ně náročnější podat určitý výkon než u intaktních jedinců. 2 žáci pociťují „nespokojenost se sebou samým“.

3. Okruh: Integrační přístup

Třetí okruh zahrnující šest položek se zaměřuje na integrační přístup MŠ, jednu z hlavních charakteristik této umělecké instituce. Tento přístup ve výuce určitým způsobem ovlivňuje nejen handicapované jedince, ale i intaktní žáky, kteří v mnoha případech s handicapovanými spolupracují na různých projektech v rámci MŠ. Integrační přístup se dotýká v podstatě všech tří výzkumných podotázek, proto se jedná, dle mého názoru, o nejdůležitější část dotazníku. Položky tohoto okruhu byly každé skupině položeny vždy v „obráceném charakteru“, tzn. byla-li sk. A položena otázka týkající se handicapovaných žáků, sk. B byla položena totožná otázka týkající se žáků bez handicapu.

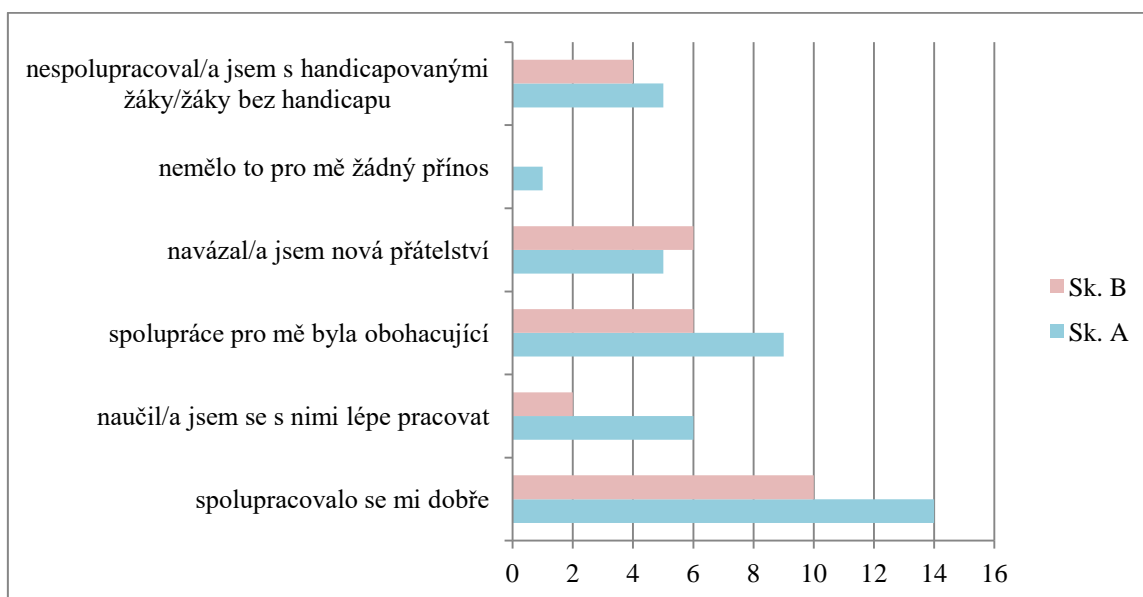
Položka č. 18: Měl/a jste možnost vystupovat s handicapovanými žáky/žáky bez handicapu v MŠ?



Graf 18: Vystupování s žáky

První otázka tohoto okruhu se zaměřovala na zjištění, zda intaktní žáci měli možnost spolupracovat s handicapovanými žáky v rámci výuky atd. Respondenti měli možnost zatrhnout více odpovědí, popřípadě zaznamenat svou vlastní odpověď do kolonky „jiné“. V převážné většině u obou skupin vyplynulo, že respondenti buď společně vystupovali na vystoupeních či se potkávali na soutěžích (sk. A – 13, sk. B – 12), nebo společně „spolupracovali na různých aktivitách v rámci MŠ“ (sk. A – 7, sk. B – 9). Někteří žáci se pouze vzájemně „potkávali v budově školy“ (sk. A – 6, sk. B – 3) a jiní zažili i společnou výuku (sk. A – 1, sk. B – 1). 2 respondenti sk. A a 3 respondenti sk. B uvedli, že spolu v rámci MŠ nespolupracovali. Ze získaných výsledků této položky lze shrnout, že MŠ opravdu zapojuje žáky obou skupin do společných projektů a snaží se tak především handicapované jedince integrovat do společnosti.

Položka č. 19.: Jak se Vám spolupracovalo s handicapovanými žáky/žáky bez handicapu? Mělo to pro Vás nějaký význam?



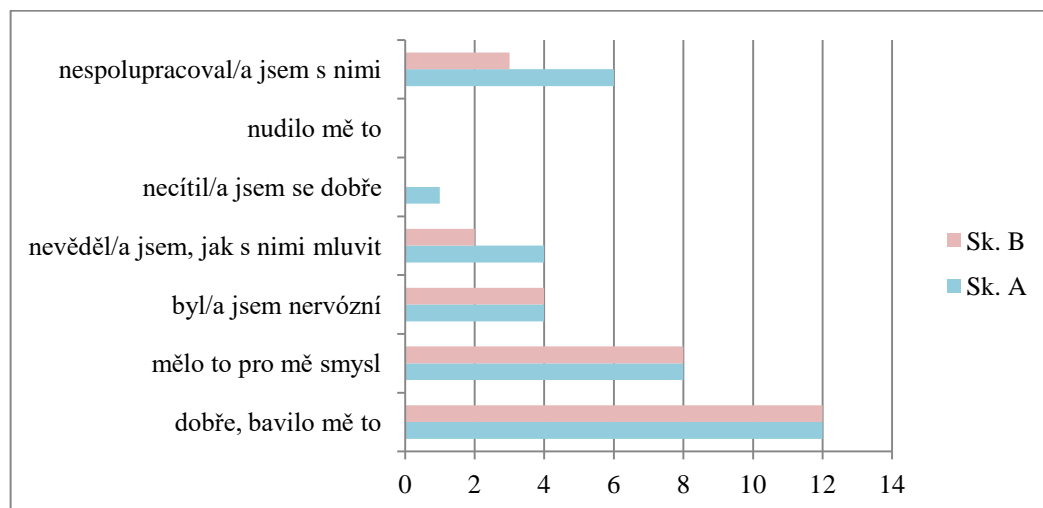
Graf 19: Spolupráce s žáky

Devatenáctá položka jednak zkoumala, jak se žákům obou skupin spolupracovalo a jednak zjišťovala přínos této spolupráce do života jednotlivých respondentů. U obou skupin se jeden respondent zdržel odpovědi. Ze získaných výsledků lze u obou skupin ve velké převaze jasně vyčíst pozitivní přínos a pocit při dané spolupráci. 14 respondentů sk. A uvedlo, že se jim spolupracovalo dobře, pro 9 dotazovaných byla spolupráce obohacující. Důležitým faktorem je, že alespoň 6 žáků se s handicapovanými jedinci naučilo lépe pracovat, 5 navázalo nová přátelství a 1 respondent uvedl, že to pro něj nemělo přínos. Tento dotyčný se však dle výsledků předchozí otázky s handicapovanými žáky pouze potkával v budově MŠ, tudíž pro něj tato otázka mohla být těžko posuzovaná. 5 dotazovaných zaškrtnulo odpověď, že nespolečně spolupracovali s handicapovaným jedinci. Tento počet odpovědí nekorresponduje s předchozí položkou, kde pouze 2 respondenti sk. A uvedli tuto obdobnou informaci. K této nesrovnalosti došlo z toho důvodu, že někteří v předchozí položce zaškrtnuli odpověď, že se s handicapovanými pouze potkávali na chodbách školy.

Ve sk. B se 10 respondentům spolupracovalo s intaktními žáky dobře, pro 6 dotazovaných byla spolupráce navíc obohacující a navázali nová přátelství. Počet 4 respondentů, kteří uvedli, že nespolečně spolupracovali s žáky bez handicapu, je obdobně jako u sk. A zavádějící oproti předchozí otázce, neboť zde někteří zahrnuli pouze odpověď, že se s nimi

potkávali v budově školy. 2 žáci uvedli, že se díky spolupráci naučili s dotyčnými lépe pracovat. Nikdo z respondentů sk. B neuvedl, že pro něho spolupráce neměla žádný význam, což lze jednoznačně považovat za pozitivní zjištění.

Položka č. 20: Jak jste se cítil/a při spolupráci s handicapovanými žáky/žáky bez handicapu v rámci MŠ?



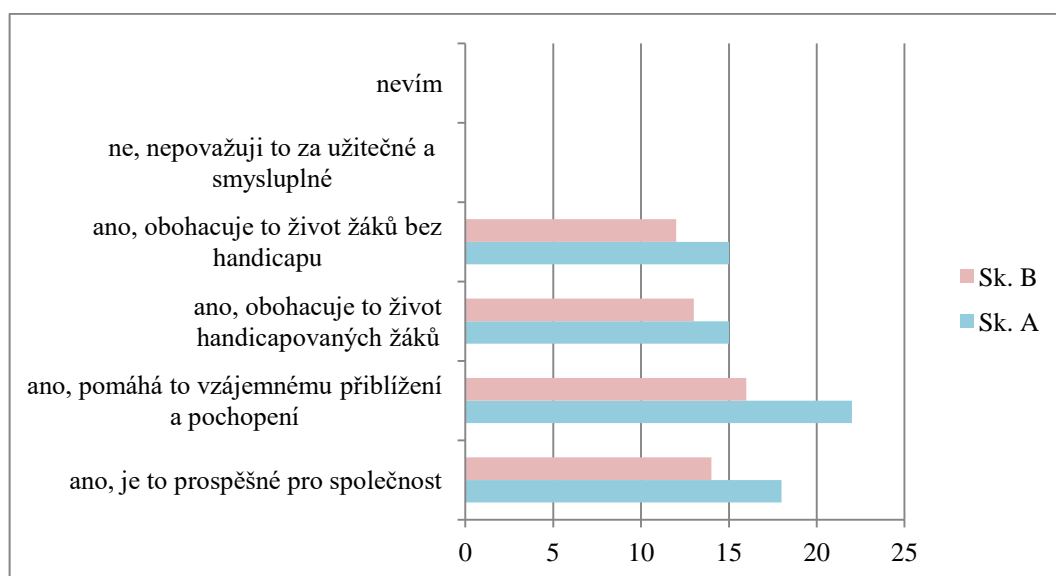
Graf 20: Pocity při spolupráci

Tato položka cílila na zjištění pocitů, které žáci zažívali během spolupráce ať už s handicapovanými či intaktními jedinci. Respondenti měli možnost opět zatrhnout více odpovědí. Ve sk. A se 1 respondent zdržel odpovědi. Nadpoloviční většině respondentů (12) sk. A se s handicapovanými pracovalo dobře a spolupráce je bavila. 8 dotazovaných dodalo, že pro ně spolupráce měla smysl. Jelikož pro většinu intaktní populace spolupráce s handicapovanými jedinci obecně během všedních dní není běžná, může pro některé být tento kontakt nepříjemný či jakýmsi způsobem zvláštní a nepřírozený. Nervozitu při spolupráci s handicapovanými v rámci MŠ potvrdili 4 respondenti, stejný počet dotazovaných nevěděl, jak s nimi komunikovat. 1 žák uvedl, že se při kontaktu necítil dobře. 6 žáků uvedlo, že s jedinci nespolečovali, přičemž jeden z těchto respondentů tuto odpověď s největší pravděpodobností označil omylem.

Ve sk. B větší procento respondentů než u sk. A uvedlo, že se jim spolupracovalo dobře a práce je bavila (12), 8 uvedlo, že to pro ně mělo smysl. Tyto počty jsou velice pozitivní, protože potvrzují, že integrace v rámci MŠ má smysl, funguje a má přínos pro obě

skupiny. Někteří (4) byli při spolupráci s intaktními žáky nervózní a 2 nevěděli, jak mají s dotyčnými komunikovat. Jde však o záležitosti, na kterých se dá oboustranně pracovat. 3 respondenti uvedli, že s žáky bez handicapu nespolupracovali, což koresponduje s položkou č. 18.

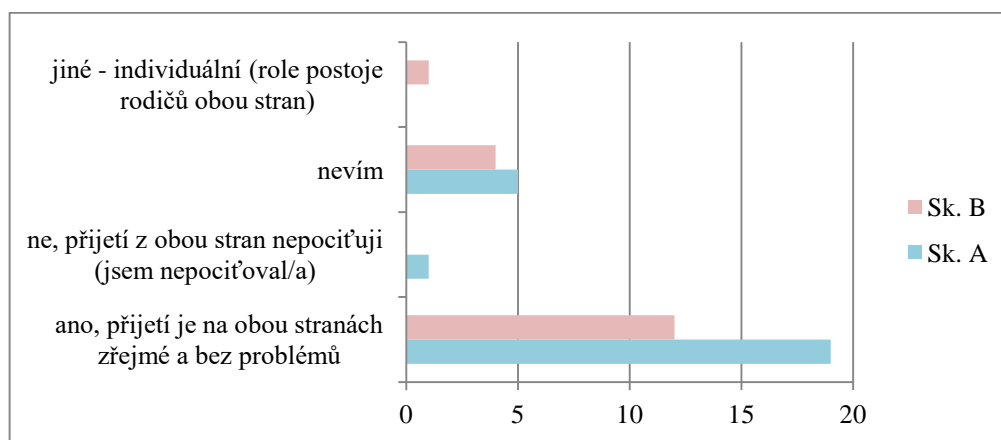
Položka č. 21: Je podle Vás dobře, že MŠ nabízí výuku nejen pro žáky bez handicapu, ale i pro handicapované?



Graf 21: Názor na integraci v rámci MŠ

Položka měla za cíl zjistit názory respondentů na integrační přístup MŠ. Žáci měli možnost zvolit více odpovědí, přičemž zajímavým zjištěním je fakt, že v obou skupinách každá odpověď zaznamenala téměř stejné procento odpovědí. Téměř 88 % respondentů (22) sk. A se shodlo, že integrační přístup MŠ „pomáhá vzájemnému přiblížení a pochopení“, stejnou odpověď uvedlo 16 dotazovaných sk. B (89 %). 72 % žáků sk. A (18) a 77 % (14) žáků sk. B vnímá, že je tento přístup prospěšný pro společnost. 15 respondentů sk. A (60 %) a 13 respondentů sk. B (72 %) si myslí, že to obohacuje život handicapovaných žáků, stejně tak život žáků bez handicapu (sk. A – 60 % (15), sk. B – 67 % (12)). Žádný z respondentů obou skupin nevedl, že integrační přístup MŠ „nepovažuje za užitečný a smysluplný“ a nikdo nezvolil odpověď „nevím“. Tato data podávají jasnou informaci, že handicapovaní či intaktní žáci nemají problém s integračním přístupem MŠ a její snahou nabídnout kvalitní umělecké vzdělání všem jedincům bez omezení, naopak tento přístup svými odpověďmi přijímají.

Položka č. 22: Vnímáte (vnímal/a jste), že si na MŠ handicapovaní a žáci bez handicapu mezi sebou rozumí a navzájem se chápou a přijímají?

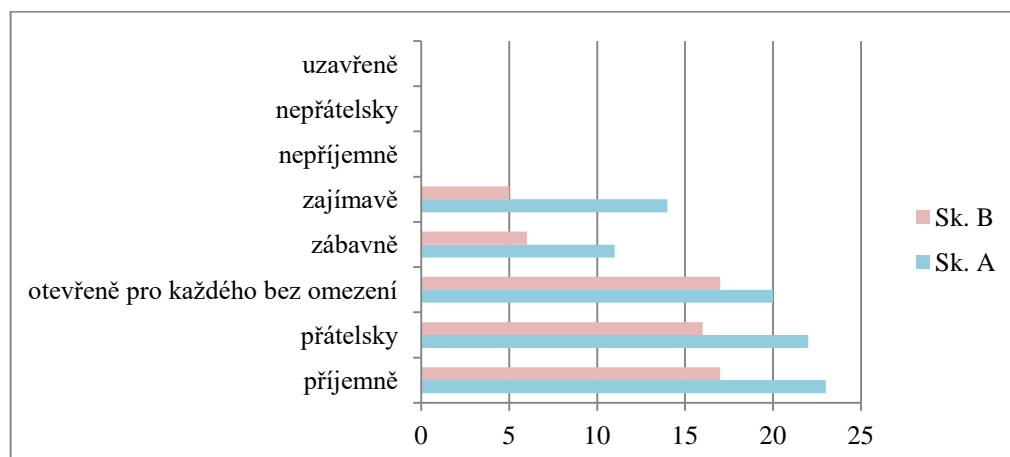


Graf 22: Vzájemné pochopení žáků

Předposlední položka okruhu zaměřujícího se na integrační přístup zkoumala, zda žáci v prostředí MŠ vnímají vzájemné přijetí a respekt handicapovaných i intaktních jedinců vůči sobě navzájem. Respondenti měli možnost zvolit pouze jednu odpověď, která by vystihovala jejich postoj k této problematice. Celkem 19 žáků sk. A jednoznačně tvrdí, že „přijetí je na obou stranách zřejmé a bez problémů“. Pouze 1 respondent uvedl, že „přijetí z obou stran nepocítuji“. Důvod jedince, proč zastává tento názor, však není objasněn, neboť se jednalo o uzavřenou otázku. Zbylých 5 dotazovaných zvolilo odpověď „nevím“, což naznačuje, že možná za sebou nemají dostatek zkušeností a spolupráce, která by jim pomohla stanovit si jasný postoj k této problematice.

Co se týče získaných dat sk. B, 12 respondentů uvedlo, že pocítují přijetí na obou stranách, což je velmi pozitivním poznatkem zvláště u skupiny handicapovaných, kteří se nemusí v každém prostředí cítit bezpečně a přijímání. Další 4 žáci nemají na tuto otázku svůj názor a zvolili odpověď „nevím“. Respondenti měli možnost formulovat i vlastní odpověď, které využil 1 dotazovaný a uvedl, že přijetí vzájemné pochopení obou skupin je individuální a v mnoha případech záleží na postoji rodičů obou stran.

Položka č. 23: Jak na Vás působí (působilo) prostředí MŠ?



Graf 23: Prostředí MŠ

Poslední položka uzavírající tento okruh už lehce vybočuje z přímého zaměření na integraci v rámci MŠ. Otázka zjišťuje, jak na žáky působí prostředí MŠ. Prostředím je myšlen jakýsi komplex všech možných prvků od samotných prostor MŠ, vyučující pedagogy, zaměstnance, přístup vedení, integraci apod. Otázka měla určitým způsobem zjistit dojmy, které v nich MŠ jako instituce vyvolává. Dotazovaní měli možnost zatrhnoutí více možností z nabídky. Téměř všichni respondenti kromě dvou (23) uvedli, že prostředí MŠ na ně působí „příjemně“ a „prátelsky“ (22). Většina vnímá, že je instituce „otevřená pro každého bez omezení“ (20) a 15 žákům prostředí MŠ připadá „zajímavé“. Odpověď „zábavně“ zvolilo 11 dotazovaných.

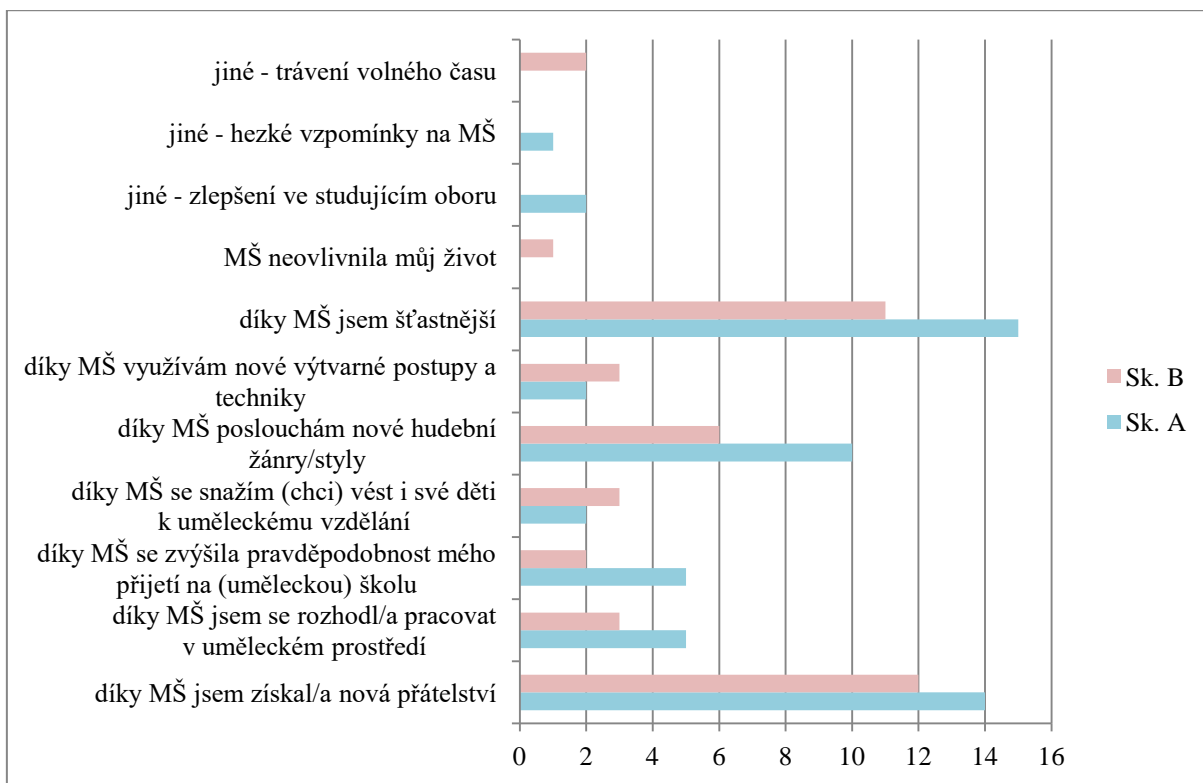
Všichni respondenti sk. B kromě jednoho (17) odpověděli, že na ně prostředí MŠ působí „prátelsky“ a „otevřeně pro každého bez omezení“, což je zvlášť u skupiny handicapovaných důležitým zjištěním, neboť se necítí nijak vyloučení. 16 žáků potvrdilo, že prostředí MŠ považují za „prátelské“ a někteří jej vnímají i „zábavně“ (6) a „zajímavě“ (5). Ani u jedné z obou skupin se nevyskytly odpovědi negativního charakteru, a tedy že by prostředí MŠ vnímali „nepříjemně“, „nepřátelsky“ nebo „uzavřeně“.

4. Okruh: Vliv MŠ na volný čas a život mimo její prostředí

Čtvrtý a zároveň poslední okruh dotazníku obsahuje celkem 10 položek a zjišťuje, jaký vliv má MŠ na volný čas a soukromý život žáků a absolventů. Tímto způsobem hledá

odpověď především na první stanovenou výzkumnou podotázku (*Jaký vliv má studium na MŠ na soukromý život žáků a absolventů?*).

Položka č. 24: Ovlivnila MŠ nějakým konkrétním způsobem Váš život?



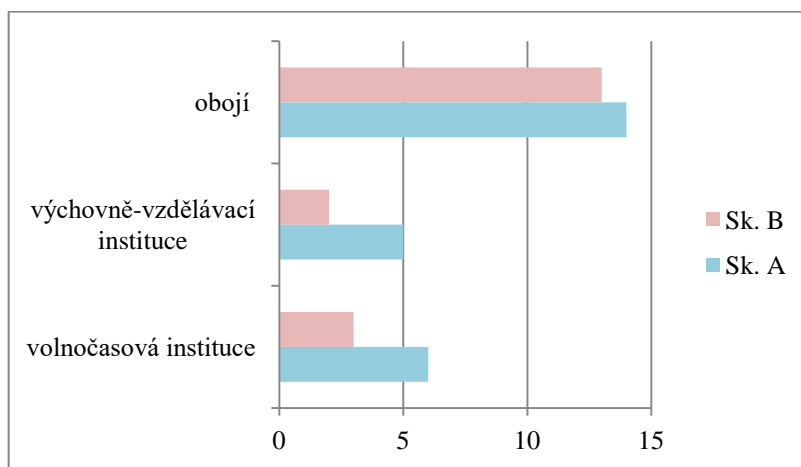
Graf 24: Vliv MŠ na soukromý život žáků

První otázka tohoto posledního okruhu zjišťuje, zda MŠ vůbec nějakým způsobem ovlivnila život svých žáků, a pokud ano, jak se to projevilo. Jednalo se o uzavřenou otázku, která respondentům nabízela řadu možností, přičemž měli možnost zatrhnout více odpovědí, popřípadě formulovat svou vlastní odpověď. Nejvíce odpovědí sk. A bylo zaznamenáno u odpovědi, která vyjadřuje, že se žáci „díky MŠ cítí šťastnější“ (15), následně, že „díky MŠ získali nová přátelství“ (14). Někteří v rámci studia na této škole začali například poslouchat nové hudební žánry a styly (10), 5 respondentů se „díky MŠ rozhodlo pracovat v uměleckém prostředí“ a „zvýšila se jejich pravděpodobnost přijetí na uměleckou školu“ (5). 2 dotazovaní se díky zkušenosti, kterou mají s MŠ „snaží nebo by v budoucnu chtěli vést i své děti k uměleckému vzdělání“ a obdobně 2 žáci si rozšířili své obzory ve výtvarném poli a „díky MŠ využívají nové výtvarné postupy a techniky“. Možnost „jiné“ zvolili 3 respondenti sk. A,

kteří uvedli, že vliv MŠ vnímají ve „zlepšení se ve studujícím oboru“ (2) a „hezkých vzpomínkách, které mají na MŠ“ (1).

U sk. B obdobně jako u sk. A dominovaly v počtu odpovědí možnosti „díky MŠ jsem získal/a nová přátelství“ (12) a „díky MŠ jsem šťastnější“ (11). 6 respondentů „díky MŠ poslouchá nové hudební žánry a styly“, 3 respondenti se rozhodli pracovat v uměleckém prostředí, což je v rámci skupiny handicapovaných zajímavým poznatkem. K uměleckému vzdělání by své děti chtěli vést 3 žáci a stejný počet respondentů využívá díky MŠ nové výtvarné postupy a techniky (3). U 2 se „zvýšila pravděpodobnost přijetí na uměleckou školu“ a 1 respondent nevnímá, že by MŠ nějakým způsobem ovlivnila jeho život. Možnost „jiné“ zvolili celkem 2 ze sk. B a uvedli, že MŠ ovlivnila jejich „trávení volného času“.

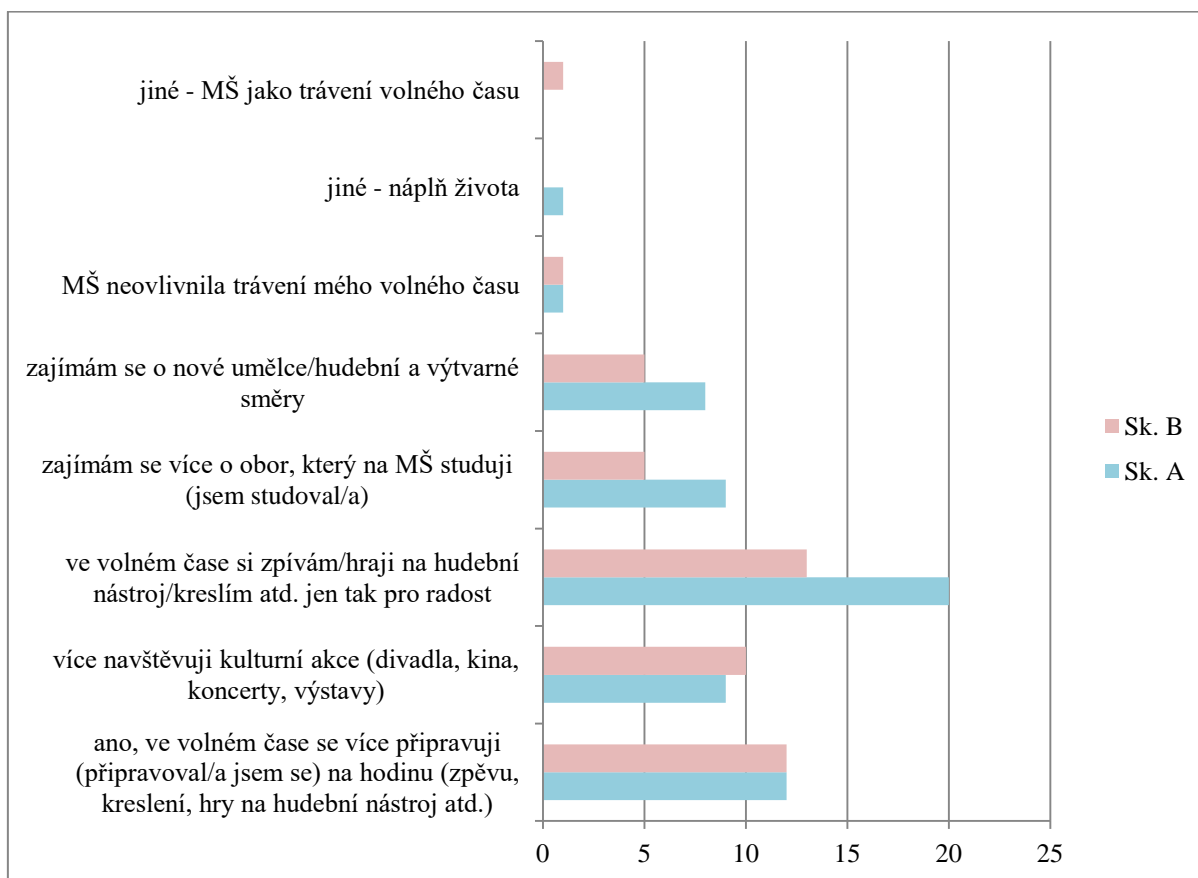
Položka č. 25: Považujete MŠ za školu, která má za úkol hlavně vyplnit Váš volný čas (tj. volnočasová instituce), nebo za školu, která Vás chce něčemu naučit a vychovat z Vás umělecké osobnosti (tj. výchovně-vzdělávací instituce)?



Graf 25: MŠ - volný čas/vzdělání

Položka zjišťovala, jak respondenti vnímají MŠ, zda ji pokládají spíše za volnočasovou či výchovně-vzdělávací instituci nebo obojí. Jednalo se o uzavřenou otázku, kde bylo možné zaznamenat pouze jednu odpověď. U obou skupin znatelně převažovala volba odpovědi „obojí“, tedy, že jednotlivci považují MŠ jednak za volnočasovou, tak i výchovně-vzdělávací instituci (sk. A – 14, sk. B – 13). Volbu pouze „volnočasové instituce“ zvolilo celkem 6 respondentů sk. A a 3 respondenti sk. B. Nejméně odpovědí zaznamenala možnost „výchovně-vzdělávací instituce“, kterou zvolilo 5 žáků sk. A a pouze 2 ze sk. B.

Položka č. 26: Ovlivnila MŠ nějakým způsobem trávení Vašeho volného času?

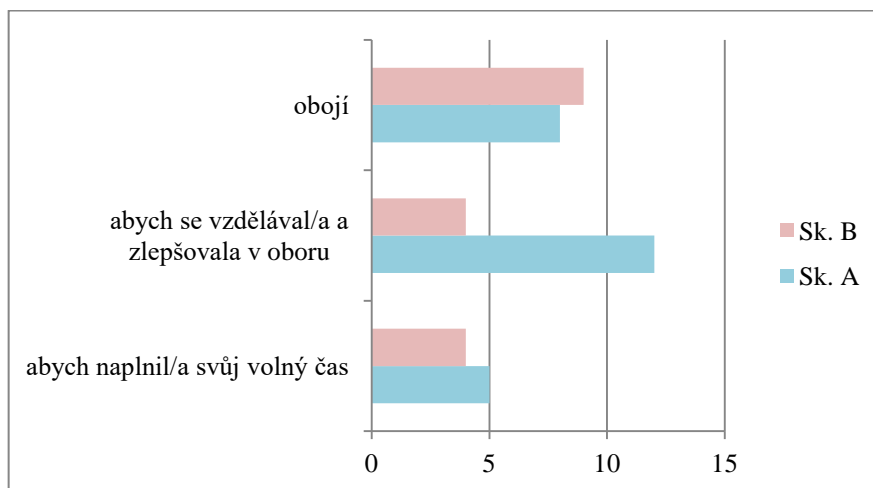


Graf 26: Vliv MŠ na volný čas

Tato položka navazuje na položku č. 24, která zjišťovala, zda MŠ nějakým způsobem ovlivnila soukromý život žáků. Nyní již přecházím na specifickou oblast tohoto výzkumu, a tedy, zda MŠ ovlivnila trávení jejich volného času. Jednalo se o uzavřenou otázku s možnostmi výběru více odpovědí, přičemž respondenti měli možnost formulovat i vlastní odpověď. Celkem 20 respondentů sk. A uvedlo, že „ve volném čase si více například zpívají, hrají na hudební nástroj či kreslí apod.“ Se studiem na MŠ souvisí také domácí příprava na výuku, která se uskutečňuje převážně ve volném čase jedinců (12). Díky MŠ žáci získávají nové obzory v uměleckém prostředí a někteří se tak více zajímají o obor, který na MŠ studují (9) nebo nové umělce, hudební a výtvarné směry atd. (8) a někteří více navštěvují kulturní akce jako je návštěva divadel, kina, koncertů, výstav atd. (9). 1 respondent uvedl, že MŠ neovlivnila trávení jeho volného času a svou vlastní odpověď formuloval taktéž 1 dotazovaný, který uvedl, že MŠ se stala náplní jeho volného času.

Ve sk. B 13 respondentů uvedlo, že ve volném čase díky MŠ si zpívají či hrají na hudební nástroj a kreslí jen tak pro radost. Volný čas využívá 12 dotazovaných k přípravě na výuku, 10 respondentů sk. B navštěvuje díky MŠ více kulturních akcí, 5 se zajímá hlouběji o obor, který studují či o nové umělce a hudební a výtvarné směry (5). 1 z respondentů uvedl, že MŠ neovlivnila trávení jeho volného času a 1 dotazovaný formuloval vlastní odpověď, a tedy že návštěvu MŠ považuje za trávení svého volného času.

Položka č. 27: Navštěvujete (navštěvoval/a jste) MŠ spíše z důvodu, abyste nějakým způsobem naplnil/a svůj volný čas, nebo se chcete (jste se chtěl/a) v daném oboru ještě více vzdělávat a zlepšovat?

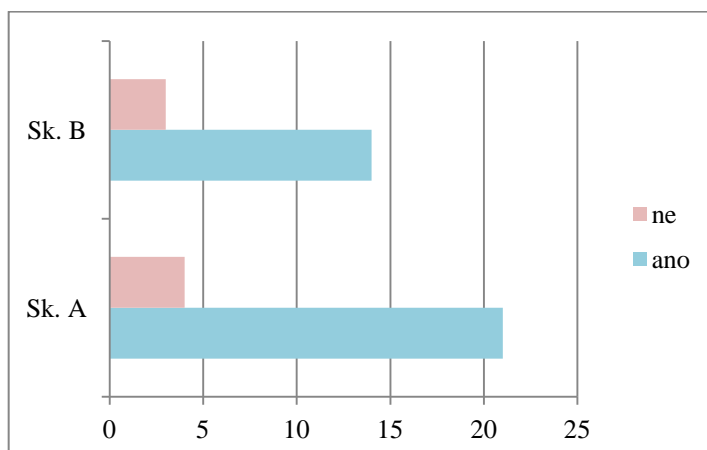


Graf 27: Důvod studia na MŠ

Otázka se zaměřuje na obecný důvod, proč žáci navštěvují MŠ, a tedy zda je tomu proto, aby naplnili svůj volný čas či aby se primárně vzdělávali a zlepšovali v oboru nebo instituci navštěvují z důvodu kombinace těchto dvou variant. V tomto případě se jednalo o uzavřenou otázku, kde respondenti měli možnost zvolit pouze jednu odpověď. Většina respondentů sk. A se primárně chce vzdělávat a zlepšovat v oboru (12). Je možné, že někteří žáci navštěvují MŠ pouze proto, aby naplnili svůj volný čas (5). Zbýlých 8 dotazovaných studují na MŠ z obou zmíněných důvodů.

Ve sk. B se jeden respondent zdržel odpovědi. Na rozdíl od sk. A nejvíce žáků sk. B navštěvuje MŠ z obou důvodů, a tedy aby naplnili svůj volný čas a vzdělávali se. Po 4 respondentech pak zaznamenaly zbylé dvě odpovědi.

Položka č. 28: Účastnil/a jste se nějakých soutěží nebo vystoupení v rámci MŠ?



Graf 28: Účast na vystoupeních

V tomto případě se jednalo o uzavřenou otázku, která zjišťovala, zda se žáci v rámci studia na MŠ účastnili nějakých vystoupení či soutěží. Překvapivým zjištěním je fakt, že celkem 84 % respondentů sk. A (21) se vystoupení či soutěží účastnilo, pouze 4 respondenti uvedli odpověď „ne“.

Ve sk. B se 1 respondent zdržel odpovědi. Převážná většina dotazovaných se však soutěží či vystoupení účastnila (14), pouze 3 respondenti před publikem v rámci MŠ nevystupovali. Tato data jsou pozitivním zjištěním, neboť MŠ se tak snaží zapojit všechny žáky do různých vystoupení a přehlídek, učí je odbourávat trému a dává jim možnost vyzkoušet si veřejné vystupování.

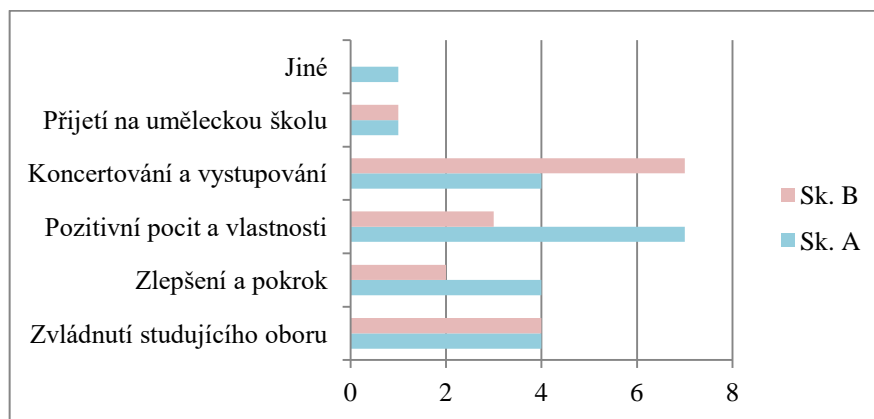
Položka č. 29: Co u sebe považujete za úspěch, kterého jste dosáhl/a díky MŠ?

Kategorie	Počet odpovědí sk. A	Počet odpovědí sk. B	Jednotlivé odpovědi sk. A	Jednotlivé odpovědi sk. B
Zvládnutí studujícího oboru	4	4	Naučila jsem se celkem obstojně hrát na keyboard a mohu si jen tak pro radost hrát písničky, které se mi líbí.	Schopnost hrát na hudební nástroje.
			schopnost hrát na klávesy	Jsem nevidomý a hraju na klavír.
			Naučila jsem se pořádně zpívat.	Hraju pěkně na kytaru, naučila jsem se nesčetně nových tramských a folkových písní a šanzonů, rozšířila jsem si obzor.

			Naučil jsem se hrát na nástroj.	Naučila jsem se novým dovednostem.
Zlepšení a pokrok	4	2	pokrok	Perfektně se mi vylepšila technika hraní na klavír.
			Pokroky - lepší a silnější hlas	Dokázala jsem vymyslet nějaké vlastní písně.
			O hodně jsem se zlepšila ve zpěvu.	
			Větší přehled	
Pozitivní pocit a vlastnosti	7	3	radost	rozvoj osobnosti
			Zlepšila jsem sebe (jako člověka) tím, že jsem si zvedla sebevědomí, že se na věci dívám s nadhledem, že už vím, že cesta je cíl, ... a je toho mnohem víc :-)	Ve starším věku jsem se rozhodla pro výuku zpěvu a jsem z ní nadšena.
			vztah k hudbě a handicapovaným lidem	překonání svých hranic
			Jsem zkrátka díky hudbě šťastná a to je ten největší úspěch, že jsem měla díky MŠ možnost, dostat se tam, kde jsem našla sama sebe.	
			Zbavuji se trémy, učím se být sebevědomější, učím se anglicky v písničkách.	
			disciplína, zodpovědnost, nevzdávat se	
disciplína, zodpovědnost, dochvilnost, respekt ostatních posluchačů i bez handicapu				
Koncertování a vystupování	4	7	předehrávky	vystupování na koncertech
			Těch úspěchů byla celá řada. Vystoupila jsem na mnoha školních i mimoškolních koncertech/akcích, potkala jsem mnoho zajímavých tváří, zúčastnila se soutěží, doma mám plno diplomů, ocenění a hlavně krásných vzpomínek.	Hraní na př.flétnu na vánočních koncertech v kostelích a zpívání na bohoslužbách.
			Zpívání s Janáčkovou filharmonií a vlastně úplně každé vystoupení	cena vystoupení s Janáčkovou Filharmonií Ostrava

			vystoupení na koncertech pořádaných MŠ	
			vystupování	Vyhrála jsem v kategorii zdravých! soutěž o cenu L. Janáčka ve stříbrném pásmu ve velké konkurenci, vystupuji na koncertech.
				vlastní recitál
Přijetí na uměleckou školu	1	1	Jednoznačně největším úspěchem bylo přijetí na JKO (Janáčkova konzervatoř v Ostravě), díky kterému se už svému oboru věnuji profesionálně a doufám, že bude náplní mého života.	přijetí na Konzervatoř Jaroslava Ježka
Jiné	1	0	nahrané skladby připravené k veřejnému vydání	

Tabulka 3: Úspěch díky MŠ



Graf 29: Úspěch díky MŠ

V tomto případě se jednalo o otevřenou otázku, kde jednotliví respondenti měli možnost vlastními slovy popsat, co u sebe považují za úspěch, kterého dosáhli díky MŠ. Jednotlivým odpovědím jsem opět přiřadila kódy, podle kterých jsem vytvořila následné kategorie: „Zvládnutí studujícího oboru“, „Zlepšení a pokrok“, „Pozitivní pocit a vlastnosti“, „Koncertování a vystupování“, „Přijetí na uměleckou školu“ a „Jiné“. V některých případech bylo zapotřebí jednotlivé odpovědi žáků rozdělit, neboť jejich výpověď zahrnovala více kategorií. Tato položka měla žákům pomoci si uvědomit, na co jsou u sebe pyšní, kam se během studia na MŠ ve svém oboru posunuli, čeho dosáhli.

Ve sk. A se celkem 5 respondentů zdrželo odpovědi a 2 odpověděli, že „neví“. Nejvíce odpovědi zaznamenala kategorie „Pozitivní pocit a vlastnosti“ (7), která zahrnovala jednotlivé pocity či osobní rozvoj, který u sebe žáci během studia na MŠ zaznamenali a mezi výpověďmi se objevila slova jako „*radost*“, „*vztah k hudbě a handicapovaným lidem*“, „*disciplína, zodpovědnost, dochvilnost, respekt ostatních posluchačů i bez handicapu*“ ad. V kategorii „Zlepšení a pokrok“ se objevily odpovědi 4 respondentů typu „*pokroky – lepší a silnější hlas*“, „*O hodně jsem se zlepšila ve zpěvu.*“ apod. Výpovědi celkem 4 respondentů zahrnovaly kategorie „Zvládnutí studujícího oboru“, kde žáci popisovali, že díky MŠ se naučili např. hrát na hudební nástroj, a kategorie „Koncertování a vystupování“ (4) zahrnující odpovědi jako „*předehrávky*“, „*Zpívání s Janáčkovou filharmonií a vlastně úplně každé vystoupení.*“ ad. 1 respondent uvedl, že za svůj největší úspěch považuje „*přijetí na Janáčkovu konzervatoř v Ostravě*“ a 1 dotazovaný během studia na MŠ nahrál skladby, které jsou připraveny k veřejnému vydání.

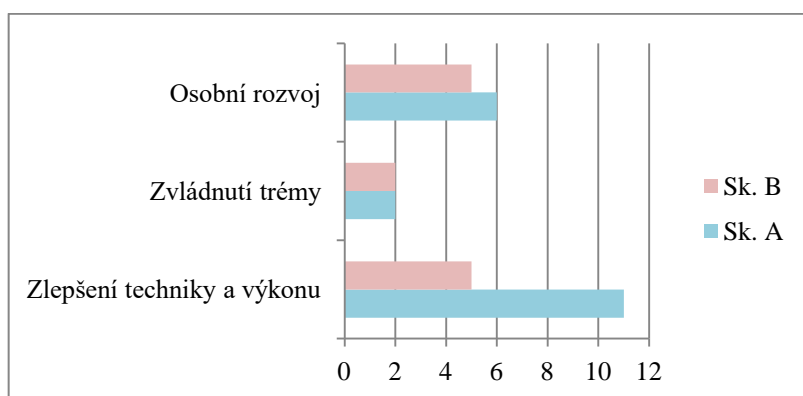
Ve sk. B se celkem 4 respondenti zdrželi odpovědi. Nejvíce odpovědi bylo zaznamenáno u kategorie „Koncertování a vystupování“ (7), kde respondenti uváděli „*vystupování na koncertech*“, „*vystoupení s Janáčkovou filharmonií Ostrava*“, „*hraní na příčnou flétnu na vánočních koncertech v kostelích a zpívání na bohoslužbách*“ nebo vítězství v soutěži o cenu Leoše Janáčka v kategorii zdravých jedinců, což může být u daného žáka považováno opravdu za velký úspěch. Celkem 4 dotazovaní uvedli, že za úspěch považují „Zvládnutí studujícího oboru“, 3 u sebe zaznamenali „Pozitivní pocit a vlastnosti“, kde například uvedli odpovědi typu „*rozvoj osobnosti*“ nebo „*překonání svých hranic*“. „Zlepšení a pokrok“ se objevil ve výpovědích 2 respondentů a obdobně jako u sk. A, 1 dotazovaný uvedl, že za úspěch považuje mimo jiné „*Přijetí na uměleckou školu*“, konkrétně na Konzervatoř Jaroslava Ježka v Praze.

Položka č. 30: Vnímáte, že se ve své umělecké činnosti stále zlepšujete? Pokud ano, jak se to projevuje? (např. více si věřím při hraní na hudební nástroj, kreslení, nemám trému při vystupování apod.)

Kategorie	Počet odpovědí sk. A	Počet odpovědí sk. B	Jednotlivé odpovědi sk. A	Jednotlivé odpovědi sk. B
Zlepšení techniky a výkonu	11	5	Zvládám čím dál tím složitější skladby.	Ano, pamatuji si složitější texty, vnímám efekt dechových cvičení.
			Mám naučenou lepší techniku zpěvu a hlasivky netrpí.	Ano, více toho umím.
			Ano, vyzpívám těžší písne.	Zlepšení se v technice hraní na klavír, zpevnil se mi hlas a rozšířil rozsah ve zpěvu.
			Více toho umím.	Učím se stále náročnější skladby.
			Rozhodně, každá hodina vede k reálnému zlepšení výkonu a k větší jistotě.	Pořád se učím něco nového. Přidávám nové tóny, akordy, rytmy, zlepšuju dýchání při zpěvu a rozvíjím dovednosti (malování, střihání....) při kreativních činnostech.
			Ano, právě tím, že už si můžu vybírat těžší písničky a nemusím mít strach, že vysoké tóny nevyzpívám.	
			Každým rokem, měsícem, týdnem, dnem jsem schopný zahrát složitější skladby a lépe improvizovat.	
			Ano, projevuje se to silným zlepšením mých schopností.	
			více si věřím při zpěvu a lépe rozumím svému hlasu	
			Ano, slyším, že zpívám čistěji.	
Ano, můj hlas je stále lepší.				
Zvládnutí trémy	2	2	Trému mám pořád, ale už s ní umím pracovat.	Vždycky mívám trochu trému, ale když zahrají první skladbu, tak se tréma zmírní.

			Díky tomu, že jsem se v MŠ pohybovala odmala, neměla jsem ani možnost moc zjistit, jak tréma vypadá (co se zpěvu týká). U klavíru jsem byla vždy trochu nervózní (a stále jsem), ale to bude zřejmě tím, že se v mém případě už nejedná jen o volnočasovou aktivitu. Většinou to však je jen takový ten pozitivní stres. I tak je to neuvěřitelný výsledek, protože jsem od dítěte byla docela velký stresář ;-)	Občasné překonání šílené trémy při vystupování.
Osobní rozvoj	6	5	Více se nacházím, a tak mě to baví víc.	Když zpívám, cítím se lépe, než dříve.
			Určitě, stávám se lepším člověkem.	Ano, více si věřím při hraní.
			větší jistota	Stále pronikám hlouběji do svého oboru a učím se novým dovednostem.
			Jde to pomalu, ale zlepšuji se; cítím se jistější; uvědomuji si, že je to tvrdá řehole.	Lépe zpívám, lépe hraji na kytaru, umím se rozezpívat i sama, kreslím a maluji obrázky, zjišťuji si informace po internetu, skládám písničky na kytaru.
			Stále pokračuji ve hře na hudební nástroj.	
Více se věnuji kreslení.	Více si věřím.			

Tabulka 4: Zlepšení v umělecké činnosti



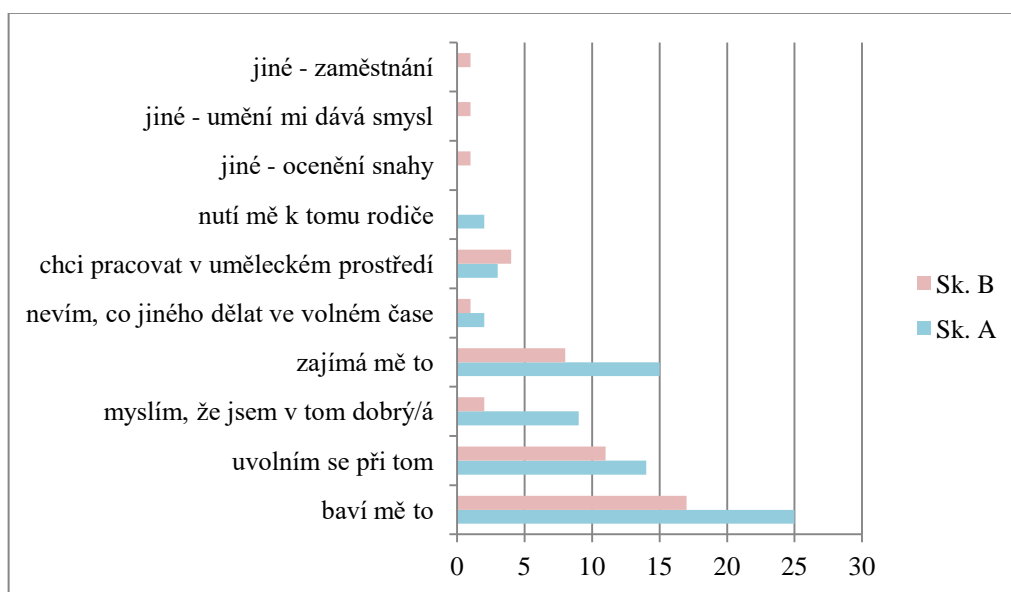
Graf 30: Zlepšení v umělecké činnosti

Třicátá položka zjišťovala, zda žáci u sebe samotných vnímají, že se ve své umělecké činnosti stále zlepšují, a pokud tomu tak je, jakým způsobem se daný pokrok projevuje. V tomto případě se taktéž jednalo o otevřenou otázku, kde respondenti formulovali své vlastní

odpovědi, které jsem na základě kódů rozřadila do kategorií: „Zlepšení techniky a výkonu“, „Zvládnutí trémy“ a „Osobní rozvoj“. Některé odpovědi bylo opět nutné rozřadit do více kategorií. Ve sk. A se celkem 7 respondentů zdrželo odpovědi. Nejvíce dotazovaných svůj pokrok a zlepšení vnímá především ve „Zlepšení techniky a výkonu“ (11). V této kategorii se objevily odpovědi typu „Mám naučenou lepší techniku zpěvu a hlasivky netrpí“, „(...) jsem schopný zahrát složitější skladby a lépe improvizovat“, „Ano, slyším, že zpívám čistěji“ ad. Mezi „Osobní rozvoj“ (6) by se daly zařadit odpovědi jako „Více se nacházím, a tak mě to baví víc.“, „větší jistota“ nebo „Jde to pomalu, ale zlepšuji se, cítím se jistější, uvědomuji si, že je to tvrdá řehole.“ Do kategorie „Zvládnutí trémy“ jsem zařadila pouze 2 odpovědi, kde žáci popsali, že se díky MŠ s trémou naučili více pracovat.

U sk. B se 6 jedinců zdrželo odpovědi. Nejvíce odpovědí bylo u handicapovaných žáků zaznamenáno v kategorii „Osobní rozvoj“ (5) a „Zlepšení techniky a výkonu“ (5). V první zmíněné kategorii žáci formulovali odpovědi jako „Když zpívám, cítím se lépe než dříve“, „Ano, více si věřím při hraní.“ nebo „(...) zjišťuji si informace po internetu, skládám písničky na kytaru“ ad. Do kategorie „Zlepšení techniky a výkonu“ jsem zařadila odpovědi „Ano, pamatuji si složitější texty, vnímám efekt dechových cvičení.“, „Zlepšení se v technice hraní na klavír, zpevnil se mi hlas a rozšířil rozsah ve zpěvu.“ ad. „Zvládnutí trémy“ se objevilo u výpovědi 2 respondentů.

Položka č. 31: Proč se věnujete umění?

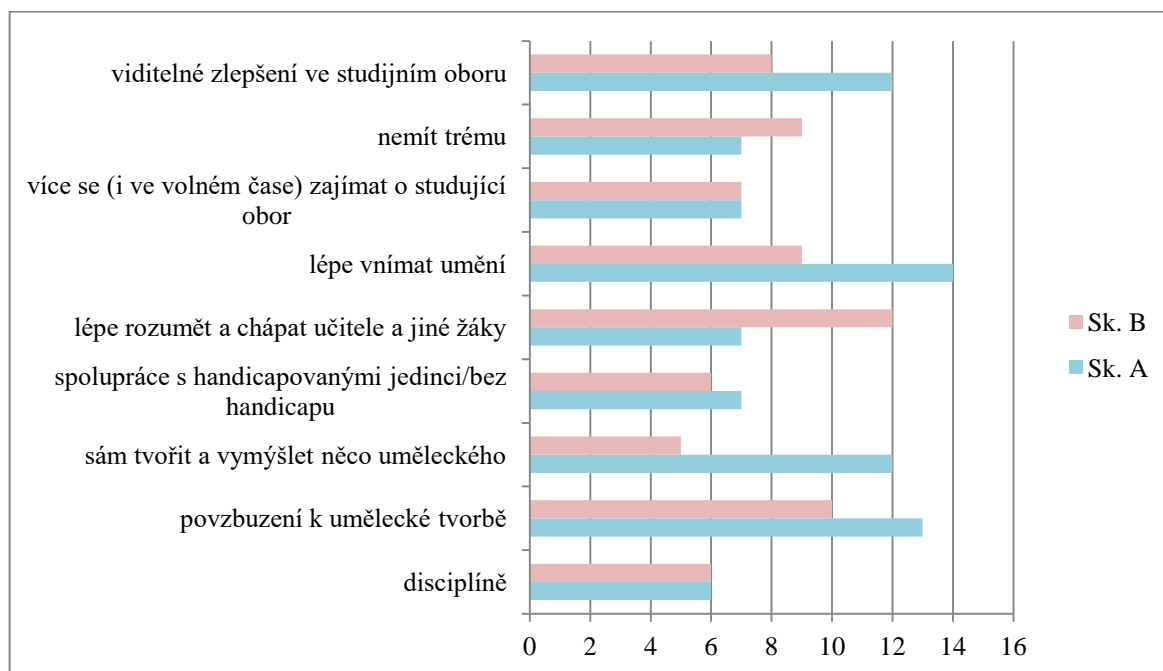


Graf 31: Důvod pro studium umění

Tato otázka zjišťovala, proč se respondenti věnují umění, co je k tomu vede. Jednalo se o uzavřenou otázku, kde žáci měli možnost zatrhnout více odpovědí z uvedené nabídky možností či formulovat vlastní odpověď. Všichni respondenti sk. A (25) uvedli, že se umění věnují především z důvodu, že je to baví. Celkem 15 dotazovaných uvedlo, že je to zároveň zajímavá. Někteří se při provozování umělecké činnosti „uvolní“ (14), další si „myslí, že jsou v tom dobří“ (9). Objevili se i takoví, kteří za jeden ze svých důvodů, proč se umění věnují, pokládají fakt, že „by chtěli pracovat v uměleckém prostředí“ (3). Zbylé dvě odpovědi, které zaznamenaly vždy po 2 respondentech, jsou možná spíše negativního charakteru a nulové vnitřní motivace. Jedná se o odpověď „nevím, co jiného dělat ve volném čase“ (2) a „nutí mě k tomu rodiče“ (2).

U sk. B všichni kromě jednoho respondenta uvedli, že je umění „baví“ (17), 11 dotazovaných se při umělecké činnosti uvolní, 8 uvedlo, že je umění zajímavá, 4 by rádi pracovali v uměleckém prostředí, 2 si myslí, že jsou v uměleckém oboru, kterému se věnují, dobří a 1 respondent neví, co jiného by dělal ve volném čase. 3 dotazovaní formulovali vlastní odpověď, a tedy, že se jedná o respondentovo „zaměstnání“, jinému „umění dává smysl“ a poslední respondent uvedl, že je rád, když ho druzí „pochválí a ocení jeho snahu v umělecké činnosti“. Pozitivním zjištěním u obou skupin je fakt, že téměř všichni respondenti zvolili odpověď, že je „umění baví“, což je, dle mého názoru, jeden z hlavních důvodů, proč by se této činnosti měli věnovat. V tomto případě se jedná o jejich osobní rozvoj, vnitřní motivaci a převážně pozitivní emoce, které během uměleckého procesu mohou prožívat.

Položka č. 32: Čemu jste se naučil/a díky studiu na MŠ?



Graf 32: Přínos MŠ

Předposlední položka už směřuje ke zjištění a zároveň slouží k zamyšlení žáků nad tím, čemu se naučili díky studiu na MŠ. Respondenti měli možnost opět zatrhnout více odpovědí nebo formulovat vlastní odpověď. Všechny možnosti byly u obou skupin zatrhnuty. Nejvíce žáků sk. A si uvědomilo, že se díky MŠ naučili „lépe vnímat umění“ (14) a jsou více „povzbuzeni k umělecké tvorbě“ (13). Povzbudivým zjištěním je, že se někteří naučili „sami tvořit a vymýšlet něco uměleckého“ (12) a téměř polovina vnímá „viditelné zlepšení ve studijním oboru“ (12). Po 7 odpovědích zaznamenaly celkem 4 možnosti odpovědí z nabídky, a to „spolupráce s handicapovanými jedinci“, „lépe rozumět a chápat učitele a jiné žáky“, „více se (i ve volném čase) zajímat o studující obor“ a „nemít trému“. Ve všech případech se jedná o pozitivní výsledky, nikdo z respondentů nezmínil, že se díky MŠ ničemu nenaučil.

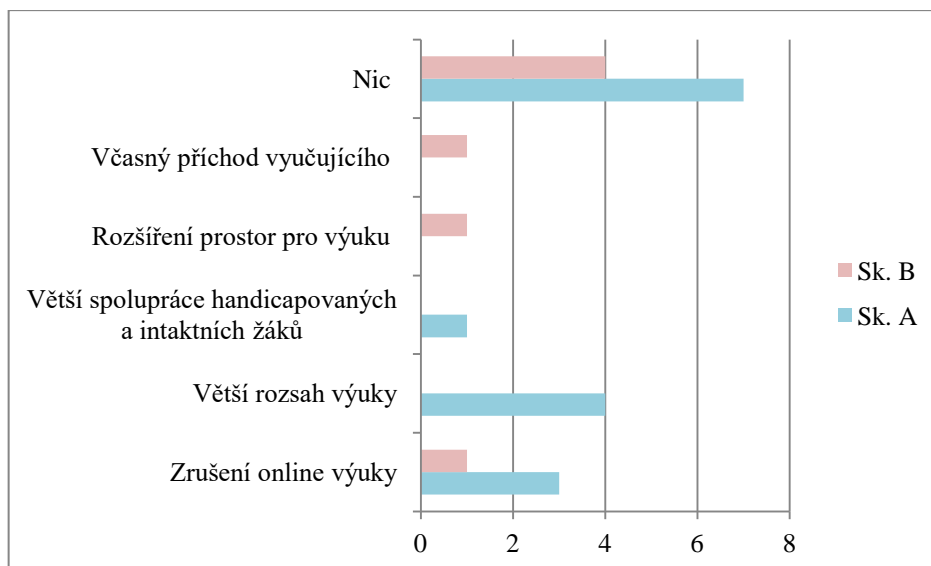
Je zajímavé, že u sk. B nejvíce žáků vnímá, že díky MŠ „lépe rozumí a chápou učitele a jiné žáky“ (12). Je možné, že pro handicapované jedince je tato problematika mnohem důležitější a klíčová, než u intaktních žáků, neboť ve sk. A tuto možnost zvolilo pouze 7 respondentů. 10 respondentů je „povzbuzeno k umělecké tvorbě“, 9 „lépe vnímá umění“ a „nemá trému“ (9). Někteří se taktéž „více zajímají o studující obor“ (7), jiní se naučili větší „disciplíně“ (6) a „spolupráci s jedinci bez handicapu“ (6). V porovnání se sk. A lze vidět

poměrně velký rozdíl v počtu odpovědí také u možnosti, že se žáci naučili „sami tvořit a vymýšlet něco uměleckého“, kterou zvolilo celkem 5 respondentů sk. B, zatímco u sk. A tuto zaznamenalo celkem 12 žáků. V mnoha případech může být pro handicapované složité ovládnout například samotný hudební nástroj, natož pak zkoušet produkovat vlastní tvorbu.

Položka č. 33: Je něco, co byste ve výuce nebo celkovém přístupu MŠ chtěl/a změnit? Pokud ano, co?

Kategorie	Počet odpovědí sk. A	Počet odpovědí sk. B	Jednotlivé odpovědi sk. A	Jednotlivé odpovědi sk. B
Zrušení online výuky	3	1	Já bych určitě nic neměnila. Jen bych si přála, ať se můžeme všichni co nejdříve opět scházet. Jen abychom už zase mohli být ve škole. Ale online výuka je taky super. MŠ je skvělá, ale nařízení a omezení vlády neovlivní. Tak už aby byly všechny školy zase otevřeny.	konec corony
Větší rozsah výuky	4	0	Více trénovat. Aby hodiny byly delší. více vystoupení Více nahrazování zameškaných hodin. Např. za nemoc nebo úraz...	
Větší spolupráce handicapovaných a intaktních žáků	1	0	Možná bych zařadila ještě více společných projektů mezi handicapovanými a zdravými jedinci.	
Rozšíření prostor pro výuku	0	1		Rozšíření množství prostor pro studium, poptávka po službách MŠ je větší než kapacita.
Včasný příchod vyučujícího	0	1		Můžu vytknout, že mi jedna p. učitelka chodí později na hod., ale jsem ráda, že člověka berou takového, jaký je a snaží se ho díky hudbě vnitřně odblokovat.
Nic	7	4	Ne (7 x)	Ne (4 x)

Tabulka 5: Změna přístupu/výuky MŠ



Graf 33: Změna přístupu/výuky MŠ

Poslední položka dotazníku směřovala ke zjištění, zda by respondenti chtěli na MŠ něco změnit, ať už v přístupu či ve výuce apod. Jednalo se o otevřenou otázku, kde žáci měli možnost formulovat svou vlastní odpověď. Jednotlivým odpovědím jsem přiřadila kódy a vytvořila následné kategorie: „Zrušení online výuky“, „Větší rozsah výuky“, „Větší spolupráce handicapovaných a intaktních žáků“, „Rozšíření prostor pro výuku“, „Včasný příchod vyučujícího“ a „Nic“. Ve sk. A se k této otázce vyjádřilo celkem 15 respondentů, ve sk. B 7. Někteří by podle svých výpovědí ve sk. A určitým způsobem uvítali „Větší rozsah výuky“ (4). Respondenti uvedli, že by chtěli například „více trénovat“ nebo „aby hodiny byly delší“ či „více nahrazování zameškaných hodin“. Je pravda, že pro pedagogy může být tento požadavek těžko realizovatelný s ohledem na pevně daný rozvrh hodin. Jelikož respondenti vyplňovali online dotazník během pandemie spojené s Covid-19, většina výuky probíhala i na MŠ pouze online formou, proto v té době někteří žáci požadovali „Zrušení online výuky“ (3). 1 respondent uvedl, že by v rámci výuky zařadil „Větší spolupráci handicapovaných a intaktních žáků“. Zbýlých 7 odpovědí neobsahovaly žádný požadavek změny na současný přístup MŠ.

V rámci sk. B se objevila 1 odpověď související se „Zrušením online výuky“, 1 respondent uvedl, že by bylo vhodné pro MŠ zařídit „Rozšíření prostor pro výuku“, protože poptávka po službách MŠ je větší než její kapacita. Tohoto problému si je vedení MŠ vědomo a v současné době pracuje na rekonstrukci nových prostor s názvem „Skořápka – Městské centrum uměleckých terapií“ určených především pro handicapované jedince. 1 odpověď se

týkala také „Včasného příchodu vyučujícího“, kdy nejspíš jeden z pedagogů přichází pravidelně pozdě na výuku. Zbylé odpovědi (4) nevypovídali o žádných požadovaných změnách a připomínkách.

4.8. Interpretace dat – pozorování a hloubkové rozhovory

4.8.1. Charakteristika výzkumného prostředí

Výzkumné šetření bylo realizováno v prostředí budovy MŠ, konkrétně ve třídě vyučující Jany Poláškové. Budova MŠ se nalézá v Nivnické ulici v Ostravě–Mariánských Horách a už při vstupu do školy lze slyšet skrze otevřená okna zvuky různých hudebních nástrojů nebo operní či popový zpěv žáků. Učebna Jany Poláškové je umístěna v prvním patře budovy a sousedí s dalšími třídami, kde se vyučuje například zpěv, bicí nástroje, keyboard ad. Jedná se o poměrně malou třídu cca 4 x 2,5 m². Nachází se zde nábytek jako je lavice na odkládání věcí a sezení, dvě křesla, skříň, pracovní stůl s židlí a klavír. Stěny třídy jsou ozdobeny plakáty hudebních festivalů určených pro handicapované jedince, diplomy úspěšných žáků a absolventů, dárky a vzpomínkovými předměty nebo nástěnkou s fotografiemi žáků. Prostředí třídy působí útulně a tento prostor, který se na první pohled může zdát malý, bohatě zcela postačuje pro účely výuky na dechové nástroje, které se Jana Polášková věnuje.

4.8.2. Charakteristika vzorku výzkumného šetření

Jméno: Silva

Věk: 12 let

Silva je zrakově postižená dvanáctiletá dívka, která navštěvuje MŠ již šestým rokem, kde hraje na altovou a sopránovou zobcovou flétnu a akustickou kytaru. Patří mezi talentované žáky s absolutním sluchem. Podle výpovědi svého pedagoga je introvertní, ctižádostivá a pečlivá žačka. Ve výuce je vždy soustředěná a má blízký vztah se svými pedagogy. Kromě MŠ navštěvuje i jiné volnočasové aktivity jako je kroužek počítačů nebo pěvecký sbor a ráda by začala hrát také na klavír a chodit do Braillova notopisu, který se na MŠ taktéž vyučuje. Má tři starší sourozence, kteří byli také žáky MŠ.

4.8.3. Pozorování

Kategorie	Frekvence		
	1. hodina	2. hodina	3. hodina
pedagog se ujistuje o tom, co žák hrál minulou hodinu	3 x	1 x	1 x
možnost vyjádření vlastního názoru žáka	3 x	2 x	3 x
práce pedagoga s chybou	1 x	2 x	1 x
pedagog opravuje žáka	2 x	4 x	6 x
žák opravuje pedagoga	2 x	3 x	x
pedagog chválí	6 x	8 x	3 x
pozitivní emoce žáka	4 x	6 x	6 x
vyprávění historek	6 x	6 x	3 x
zadávání úkolů pedagogem	2 x	1 x	1 x
pozornost žáka v hodině	ano	ano	ano
přípravenost žáka na výuku	ano	ano	ano
znatelné pokroky žáka	x	ano	ano

Tabulka 6: Pozorování - kategorie

Během přímého pozorování tří vyučovacích hodin jsem určitým opakujícím se situacím, chováním a jednáním přiřadila kódy, které jsem následně podle frekvence rozdělila do zvolených dvanácti kategorií: pedagog se ujistuje o tom, co žák hrál minulou hodinu; možnost vyjádření vlastního názoru žáka; práce pedagoga s chybou; pedagog opravuje žáka; žák opravuje pedagoga; pedagog chválí; pozitivní emoce žáka; vyprávění historek; zadávání úkolů pedagogem; pozornost žáka v hodině; připravenost žáka na výuku a znatelné pokroky žáka. Během pozorování jsem se zaměřovala především na přístup pedagoga k výuce a jeho vztah k žákovi a emocionální rozpoložení žáka během výuky, čímž jsem cílila ke zjištění odpovědí zejména na druhou a třetí stanovenou výzkumnou podotázku.

Každá vyučovací hodina měla 45 minut, ovšem čistý čas výuky byl ve většině případů zkrácen zhruba o 10 minut, kdy si žačka balila své pomůcky, řešila organizační záležitosti s pedagogem apod. Jednotlivé hodiny měly vždy stejný průběh. Pedagog zahájil výuku

rozcvičením na jednotlivých stupnicích, následně přešel k procvičení a opakování zadaných úkolů, popřípadě k učení nových skladeb, na závěr si žačka zahrála lehčí skladby popového či lidového rázu, které vyvážily pracovitost a úsilí první části výuky a byly jí zadány úkoly do příští vyučovací hodiny. Silva, která navštěvuje u Jany Poláškové zobcovou flétnu, začínala výuka rozcvičením buď na sopránovou, nebo altovou zobcovou flétnu, a to procvičením různých stupnic v zadaných rytmech a tempu (např. legato, staccato, trioly, tečkovaný rytmus apod.). Jakmile byla Silva rozehrána, pedagog se ujistil, co hráli v předešlé hodině, a přešel k zadaným úkolům z minulé hodiny. V případě první hodiny, kterou jsem jako pozorovatelka měla možnost sledovat, se jednalo teprve o druhou hodinu po online výuce, kdy se pedagog ujišťoval, co v online výuce hráli a co nikoli: „*My jsme mollové stupnice v online výuce vůbec nedělaly, že?*“

Jestliže se Silva učila hrát novou skladbu, popřípadě potřebovala upřesnit pasáže, ve kterých si nebyla jistá, pedagog vždy předehrál novou skladbu nebo její část na flétnu. Pedagog ve výuce hojně využíval i klavíru, a to buď k doprovodu skladby, nebo k předehraní melodie, kterou Silva vždy zopakovala téměř bez chyb na první pokus, neboť má velice dobrou paměť a dokáže si tak zapamatovat dlouhé úseky skladby na první poslech, přičemž jiní žáci zvládnou například během hodiny nacvičit pouze čtyři takty dané skladby. V případě opakujícího se motivu bylo však zapotřebí, aby pedagog předehrál část po malých úsecích z důvodu, že Silva noty nevidí, tudíž by se mohla jednodušeji plést. V případě zrakově postiženého žáka je vždy zapotřebí se v první řadě naučit z paměti melodii a rytmus, až poté může pedagog pracovat s přednesem skladby (dynamikou, výrazem atd.). Žačka měla v hodině vždy možnost vyjádřit svůj vlastní názor, což potvrdily již výsledky z dotazníkového šetření (viz Graf 11). Pedagog se tak Silvy například zeptal: „*Chceš to nejdřív předehrát na klavír?*“, „*Co jsi chtěla říct, Silvi?*“, „*Budeme to teď hrát ještě po kratších úsecích nebo jdeme na druhou písničku? Rozhodni se, ty seš ten, který rozhoduje.*“, „*Hele, co bys chtěla hrát v tom Brně, Silvi? Zkus o tom popřemýšlet.*“ nebo „*Co si dáme příště, Silvi?*“. Ačkoli Silva ve většině případů odpověděla „*nevím*“, ze strany pedagoga měla možnost se sama rozhodnout a vyslovit svůj názor, což je jedním z důležitých prvků výuky.

Kategorie „práce pedagoga s chybou“ a „pedagog opravuje žáka“ se na první pohled mohou zdát totožné. Do první zmíněné jsem však zahrнула takové situace, kdy se Silva naučila při domácí přípravě na výuku ve skladbě určitou chybu, kterou bylo potřeba odnaučit. Druhá kategorie pak zahrnuje takové reakce pedagoga, kdy například během učení se nové

skladby bylo nutné žáka opravit a ukázat mu, jak danou pasáž zahrát správně, aby nebylo zapotřebí následné práce s naučenou chybou. Někdy byla naučená chyba tak malá, že nebylo třeba se jí zabývat: „*Ve třetí části ses naučila jednu takovou chybu, ale to je taková drobnost, že tím tě nebudu zdržovat.*“ Jedním z úkolů pedagoga ve výuce bylo tedy žačku opravovat, aby předešla zbytečným chybám a naučila se skladbu správně: „*Tady je oblouček, pojd' ještě jednou, já ti ukážu, kde děláš chybu.*“, „*Tam hrozně zpomaluješ, nevím proč.*“, „*Pozor, aby to bylo jemné.*“, „*Máme tady nějaký blok, tak ještě jednou pojd'.*“ V třetí pozorované hodině byla frekvence této kategorie vyšší než při první hodině, protože se Silva učila novou náročnou skladbu. Během výuky docházelo k situacím, kdy žačka opravovala pedagoga. Ne však ve smyslu, co a jak má zahrát, ale spíše poukazovala na věci, kterých si pedagog nevšiml. Silva tak například upozornila: „*Mi se zdálo, že ten klavír je rozlazený.*“ protože má absolutní sluch. V jednom případě se pedagog u Silvy díky jejímu absolutnímu sluchu ujistil, zda je ve skladbě správný akord a jindy si Silva všimla: „*To není metronom, to je diktafon.*“ i přesto, že je zrakově postižená. V rámci online výuky pomáhala pedagogovi také s technickými pomůckami, kdy například vysvětlila, jak se používají některé aplikace při přenosu dat (nahrávek).

Velice důležitou roli hraje ve výuce přístup pedagoga k žákovi, a to zvláště v práci s handicapovanými jedinci, který se může konkrétně projevit například v pochvale, která žáka nejen utvrdí v tom, že si vede dobře a hraje danou skladbu správně, ale zároveň ho motivuje ještě k lepšímu výkonu a práci na sobě samém. V případě Silvy pedagog pochvalou v hodinách nešetřil, protože Silva byla na výuku vždy řádně připravena a její talent a píle jí zaručili znatelné pokroky, které bylo správné ocenit. Jednalo se tak o jednu z nejvíce frekventovaných kategorií. V mnoha případech pedagog ocenil Silvu slovy: „*Výborně.*“, „*Dobře.*“, „*Dobře, Silvi, zvládlas to výborně, ani nemusíme dál.*“ nebo „*No vidíš to, fajn, super.*“ Ačkoli je Silva u někoho považována za „*uzavřené dítě, které nemluví*“, jak poznamenala během výuky Jana Polášková, její vztah se Silvou je na první pohled velice přátelský. V průběhu vyučovací hodiny na obou stranách nechybí vtip, laskavost, vnímavost, otevřenost ani respekt vůči sobě navzájem.

Co se týče emočního nastavení žáka k výuce, v případě Silvy převládaly vždy pozitivní emoce, které šly velice zřetelně vyzpozorovat proto, že po celou dobu výuky byla veselá, což se projevovalo různými způsoby. Jednak bylo na obou stranách vidět nadšení, že se mohou opět po dlouhé době online výuky setkat osobně, Silva se smála vtipným

poznámkám, které pedagog vyslovil, nebo opakovanému oslovení „Zuzi“ (pozn.: jméno sestry Silvy) místo „Silvi“. Silva, ačkoli je zrakově postižená, vnímá a slyší okolní ruchy, šumy a zvuky mnohem více, než si člověk může myslet. Během hodiny došlo například k situaci, kdy na zem spadla flétna, což Silva ihned zaznamenala a natolik ji to rozesmálo, že se na malou chvíli nedokázala soustředit na hraní. Dalším znakem pozitivního naladění žačky se jeví vyprávění několika historek, které Silvu napadaly v asociaci na konverzaci během výuky. Jednalo se tak o historky zahrnující ztrátu not, o nahrávky, kde v pozadí zní například jiné hlasy a zvuky z chodeb, nářečí z okolí obce Hatě, odkud Silva pochází, příběhy pojící se se skladbami, které ve výuce zazněly ad. Ačkoli se může zdát, že tyto historky odvádí žákovu pozornost od výuky a v podstatě ubírají na čase vyučované hodiny, je nutné podotknout, že nenarušují proces výuky, ale naopak do něho patří. Přece jen se nejedná o povinné školní vyučování, ale o aktivitu, která slouží jak ke vzdělávání, tak i k odreagování. Skrze krátké vsuvky „povídání“ se především buduje pozitivní vztah mezi pedagogem a žákem, který je základem pro úspěšnou výuku a vzájemnou důvěru. Silva krátké příběhy zmínila právě z důvodu, že se ve výuce s pedagogem cítila dobře, neostýchala se a vnímala důvěru a přátelský přístup z druhé strany. Odbočení od výuky navíc v tomto případě nikdy nepřesáhne stanovenou mez a většinou proběhne ve chvílích, kdy například pedagog hledá noty, či zapisuje do žákovské knížky. Jakmile vyučující vycítila, že je třeba se posunout dál, upozornil Silvu, která ihned pochopila situaci a vrátila se k procvičování skladby.

Během a na konci výuky pedagog vždy žačce zadal úkoly, které se má do příští výuky naučit, či co konkrétně má vylepšit: „*Takže technicky to máš, nahrané to máš, takže se to nauč v celku a příště si to zahrajem i s doprovodem, jo?*“, „*Ještě ti to nechám do příště, aby to bylo úplně perfektní.*“

Co se týče sledované kategorie „pozornosti žáka ve výuce“, Silva byla v každé hodině vždy soustředěná a snažila se zahrát věci tak, jak od ní bylo požadováno. Nebylo zapotřebí ji uklidňovat či dokonce napomínat. Úkolem pedagoga ve výuce je pozorovat a pracovat s psychickým a emocionálním rozpoložením žáka, tzn. byla-li Sylva například během jedné hodiny již unavená z náročné skladby, vyučující její stav vypožorovala a přešla na jinou lehčí skladbu. Vždy byla řádně připravena na výuku, což se projevilo ve znatelných pokrocích, které jsem měla možnost vysledovat i během krátké doby tří vyučovacích hodin.

Již několikrát v textu bylo zmíněno, že MŠ svým přístupem integruje handicapované jedince do společnosti. Toho si lze povšimnout nejen u výuky Silvy, ale například v konkrétní

situaci, která nastala i v průběhu vyučování, kdy do hodiny přišla učitelčina předchozí žačka s Downovým syndromem. Vyučující Silvě vysvětlila, že se jedná o handicapovanou žačku a objasnila, jakým způsobem je k ní potřeba přistupovat. Pedagogové tak své žáky učí respektu a vnímavosti vůči druhým handicapovaným jedincům, kteří MŠ navštěvují.

4.8.4. Hlubkový rozhovor

Hlubkový rozhovor s žačkou Silvou a vyučující Janou Poláškovou proběhl po ukončení pozorování tří vyučovacích hodin během května 2021. Hlubkový rozhovor jsem vedla pomocí předem připravených otevřených otázek týkajících se především výuky na MŠ. Pedagogovi jsem kladla otázky zaměřené na spolupráci se Silvou, její povahovou stránku a přístup k výuce. U Silvy jsem se taktéž orientovala na přístup k výuce a význam MŠ v jejím životě.

Co se týče přípravy na výuku, podle Jany Poláškové Silva *„nepatří k těm, kteří by cvičili od rána do večera“*, ale záleží na motivaci. Pokud má Silva před sebou nějaké vystoupení, nebo je potřeba, aby cvičila více, reaguje na připomínky a naučí se opravdu to, co je potřeba: *„Když já jí řeknu, že se má naučit čtvrtý řádek, tak se ho opravdu naučí.“* I přesto by byl pedagog radši, kdyby se Silva připravovala více a měla k tomu větší prostor, ale je si plně vědom, že je kvůli handicapu v těžší situaci, než ostatní intaktní žáci, a že dělá maximum. I Silva na otázku, zda se připravuje na výuku, odpověděla: *„Jo, většinou jo, někdy jakože zapomenu, protože je třeba moc úkolů, ale většinou se připravuju na výuku.“* Někdy je podle slov Silvy příprava *„strašně těžká“*, a to především do výuky na kytaru. Silva má navíc mnoho jiných aktivit, kterým se věnuje. V MŠ bude navštěvovat kromě flétny a kytary ještě Braillov notopis, aby se mohla učit hrát i na klavír, který je dalším z nástrojů, kterému by se chtěla věnovat. Silva si uvědomuje, že je v hodinách převážně chválena a své pedagogy vnímá jako *„hodné“*. Na otázku, zda by se chtěla v něčem zlepšit, odpověděla: *„Myslím, že je všechno v pohodě asi. Možná někdy ty akordy nové, že to tam neskočí, jak ta flétna,“* což potvrzuje její zdravé sebevědomí, ale zároveň si uvědomuje, že je na stále na čem pracovat.

Během mého pozorování měla Silva v hodinách vždy dobrou náladu, což potvrzuje i výpověď pedagoga. Již bylo zmíněno, že během výuky dojde i k vyprávění krátkých historek či vzpomínek v asociaci na určitou situaci. Na otázku, zda se Silva ve výuce často rozpovídá, odpověděla Jana Polášková: *„Ano, rozpovídá, ale to až v případě, když má k tomu člověku blízký vztah. Zastavit ji není těžké, jí prostě řeknu: ‚Hele, dost povídání a musíme něco udělat,‘ to není žádný problém.“* Silva sama během rozhovoru uvedla i další historky

a zábavné vzpomínky z hodin: „*Nebo je (noty) třeba nemůže najít, tak si třeba někdy děláme srandu, když je to před koncertem, že už ty noty utekly na koncert, že už tady nechtěly být.*“

Návštěva MŠ Silvu, ale i jiné handicapované žáky, podle výpovědi jejího pedagoga, jednoznačně pozitivně ovlivňuje: „*S tím máme bohaté zkušenosti, že ty děti to berou jako místo, kde se mohou vzájemně potkávat. Bohužel teď lockdown způsobil, že nejsou žádné koncerty, nejsou akce, festivaly, takže to je ochuzuje samozřejmě.*“ Silva se na výuku podle svých slov „*většinou těší*“, a to hlavně z toho důvodu, že si tam může zahrát nové písničky nebo skladby. Během výuky obvykle nemá trému: „*Většinou ne, jako většinou jenom když mám hrát s klavírem, ale jinak ani ne.*“

V MŠ se i handicapovaní žáci mohou účastnit různých soutěží a festivalů. V případě zrakově postižených se tak jedná například o Tmavomodrý festival, kde již měla možnost vystoupit i Silva a na nový ročník se těší a znovu se bude připravovat. Silva již vystupovala například v Olomouci nebo na různých besídkách a předehrávkách v rámci MŠ. Handicapovaní jedinci však podle výpovědi pedagoga: „*(...) mezi zdravé děti nemají bohužel přístup na soutěžích. Já jsem se o to pokoušela, ale bylo mi řečeno: ‚Běžte si soutěžit mezi své.‘ Takže jsem si řekla, že takhle ne. Já je беру jako své, jako kdyby to byly moje děti, a já je nenechám takhle.*“

Jana Polášková pracuje v MŠ již řadu let a potvrzuje, že rodiče, především handicapovaných žáků, jsou vždy velmi dojatí, když vidí své dítě, jak ho hra na hudební nástroj baví a posunuje se ve svém výkonu. Rodiče oceňují především přístup, kdy se pedagog žákovi plně věnuje, dokáže se mu přizpůsobit a posunout ho v životě dál. I pro samé vyučující je práce vždy obohacující a z dotazníků s jednotlivými pedagogy MŠ či rozhovoru s Janou Poláškovou to lze jasně vyčíst: „*Jedna žačka s Downovým syndromem umí hrát na housle, a mi to přijde tak výjimečná záležitost... samozřejmě, že má limit nějaký, ale tohle bych ukazovala na celém světě nejradši.*“ nebo: „*Ale ty děcka zbožňuju. Dneska to byly třeba čtyři hodiny... jako to je taková injekce, že můžeš mít jakékoli starosti a oni ti to dají jako... třeba tě obejmou tak kolem krku.*“

Co se týče spolupráce Silvy a Jany Poláškové, ze strany pedagoga se s žačkou pracuje dobře. Má možnost vyjádřit svůj názor například při výběru skladeb, což bylo již potvrzeno u pozorování i výpovědi pedagoga: „*Tak říkám: ‚Tak si vyber, chceš třeba‘... hrajeme jazz, hrajeme lidové písničky, hrajeme z muzikálu písničky, vážnou hudbu..., co bys chtěla?‘“*, ale

pro zjednodušení výběru Jana dodává: „(...) *ale spíš to dělám tak, že nabídnu čtyři skladby a z těch si vyber.*“ Odpověď Silvy je ve většině případů „*nevím*“, protože se jí líbí opravdu vše, jak sama také uvedla v rozhovoru: „(...) *většinou řeknu, že třeba nevím, co si mám vybrat. Mi to je tak jedno, co budu hrát. Ale dají mi na výběr, i třeba v kytare mi dá na výběr nějakou písničku.*“ Během výuky využívají pomůcky, a to především metronom a diktafon, který slouží k zaznamenání nahrávek skladeb, aby se je Silva mohla doma podle nich naučit, a občas využívá i platformy YouTube: „*Třeba někdy, když je ta písnička na YouTube, tak si ji pustím třeba do kytary někdy nebo tak, do flétny.*“

V rámci online výuky nebyla práce se Silvou těžká, avšak stejně jako všichni ostatní žáci, v prezenční výuce postupuje rychleji. Výuka bohužel většinou nebyla plynulá, protože docházelo především k technickým problémům: „*Tak přes ten internet, to je šilené, někdy se mi stávalo, že nešly spustit i třeba nějaké nahrávky nebo nějaký odkaz,*“ zmínila Silva. Jediné pozitivum, které Silva na online výuce zaznamenala, byl fakt, že pokud si nestihla zopakovat skladby do výuky den předem, stihla pocvičit v den výuky. Na formě výuky by podle svých slov nic neměnila a je s výukou spokojena.

Význam MŠ na soukromý život a její volný čas lze vypočítat nejen z výpovědí samotné Silvy a jejího pedagoga, ale i z pozorovaných hodin. Do hodin se těší a návštěva MŠ pozitivně ovlivňuje její psychickou stránku, což potvrzuje veselá nálada během hodin nebo spousta zážitků a historek a dále její blízký vztah k jednotlivým pedagogům. Děti berou MŠ „*jako místo, kde se mohou vzájemně potkávat,*“ jak uvádí Jana Polášková. Silva rozhodně do MŠ nechodí z donucení, má podporu u svých rodičů, čehož si je vědoma ona i její pedagog. Silva dodala, že: „(...) *někdy mamka ze srandy zpívá: ,Tu kytaru jsem koupil kvůli tobě... ‘‘⁷* Do MŠ se rozhodla chodit sama na základě svých tří sourozenců, kteří MŠ taktéž navštěvovali. Silva je opravdu člověk, kterého hudba naplňuje, což kromě hraní na flétnu a kytaru potvrzuje fakt, že ve svém volném čase si sama ráda zahraje na oba nástroje nebo zkusí hrát na klavír, na který by podle ní měl umět hrát každý muzikant: „*Někdy si třeba jen tak zahraju pro sebe na ten klavír nebo na kytaru.*“ Se svou starší sestrou občas hrají i společně. V MŠ si našla i kamarády, se kterými se může potkávat. Ve volném čase musí samozřejmě cvičit na nástroje, což je občas těžké stihnout i s úkoly do školy. Vnímá, že díky vystupování v rámci MŠ má menší trému. Své pedagogy má ráda a přemýšlí o kariéře paní

⁷ Jedná se o známou píseň českého zpěváka Václava Neckáře.

učitelky v hudebním oboru, což je pro pedagoga dalším potvrzením, že ji výuka opravdu baví a naplňuje.

4.9. Shrnutí výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit odpověď na stanovenou hlavní výzkumnou otázku a tři výzkumné podotázky vztahující se ke studiu na MŠ. Toho bylo docíleno pomocí výzkumné strategie případové studie a zvolených kvantitativních i kvalitativních metod. Získaná data byla analyzována a rozřazena do kategorií jednotlivých výzkumných otázek.

První výzkumná podotázka se zaměřovala na zjištění: *Jak žáci a absolventi hodnotí způsob a prvky výuky v rámci Múzické školy?* Způsobem a prvky výuky byl myšlen způsob práce pedagoga v hodině, jeho charakter a přístup k žákům, průběh hodin, využití pomůcek v hodině apod. Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že převážná většina handicapovaných i intaktních žáků a absolventů si váží především přátelského přístupu svého pedagoga, který se projevuje například ve snaze přistupovat k žákovi na základě jeho potřeb, což je důležité obzvláště u skupiny handicapovaných žáků. Tento přístup byl zřejmý také z výzkumného pozorování jednotlivých hodin a následných rozhovorů se zkoumanou dvojicí. Ukázalo se, že pedagogové předávají žákům své zkušenosti a snaží se vyučovat zajímavým a nápaditým způsobem, čehož si žáci ve výuce všímají. Během vyučování využívají různé pomůcky (diktafon ad.), které jsou například u handicapovaných jedinců nezbytné. Ti jsou si zároveň plně vědomi, že během hodin mají možnost vyjádřit svůj názor, což potvrdily výpovědi žáčky a jejího pedagoga v rámci rozhovoru a pozorování. Učitelé se snaží žáky povzbuzovat, a to například možností výběru skladeb, které budou hrát či zpívat. Vše vysvětlují jasně a srozumitelně. Někteří jedinci oceňují taktéž možnost spolupráce handicapovaných a intaktních žáků. Svého pedagoga téměř všichni účastníci výzkumu vnímají pozitivně a přisuzují mu kladné vlastnosti.

Druhá výzkumná podotázka hledala odpověď na otázku: *Jaké rozdílné přístupy u jednotlivých respondentů lze pozorovat v rámci integračního prostředí Múzické školy ohledně jejich přípravy a emočního nastavení k výuce?* Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že většina žáků se na výuku připravuje v různém časovém rozmezí, a to především procvičováním zadaných skladeb a využíváním platformy YouTube, kde si dané skladby mohou poslechnout. Tak tomu bylo i v případě pozorované zrakově postižené žáčky, pro kterou je příprava na výuku především v oboru kytary velmi náročná a musí tak cvičit třeba

i každý den. Vzhledem k tomu, že se většina žáků na výuku těší, jejich emoce během vyučovací hodiny jsou ve velké míře pozitivního charakteru. To potvrdilo i pozorování jednotlivých hodin, kdy žačka díky dobré náladě a blízkému vztahu ke svému pedagogovi během výuky vyprávěla vzpomínky a historky, které ji v asociaci na jednotlivé situace napadaly. Žáci, jak sami v dotazníku uvedli, prožívají během výuky radost, spokojenost, nadšení i zájem. Ačkoli se objevili i odpovědi, které zahrnují strach, úzkost a smutek, jednalo se o velmi malé procento respondentů a v těchto případech je nutné hledat odpověď na otázku, proč tomu tak je. Dotazníkové šetření se na toto zjištění nezaměřovalo. Na některé, především handicapované jedince, doléhá během hodin také nervozita. U intaktních žáků se v jistém zastoupení objevila i stydlivost, která je však normálním příznakem. Po skončení výuky na některé jedince přichází únava, většina respondentů však pociťuje spokojenost, že svůj čas užitečně využili a mají radost z podaného výkonu v hodině. Zároveň je důležitým zjištěním, že většina pociťuje vnitřní motivaci a touhu se dále zlepšovat a pracovat na sobě samém, a to i v případě sledované žačky. Menší procento respondentů však zažívá i nejistotu, zda podali dostatečně dobrý výkon, nebo se svým výkonem nejsou spokojeni.

Poslední výzkumná podotázka cílila na zjištění: *Jak vnímají žáci a absolventi integrační přístup ve výuce Múzické školy?* Bylo zjištěno, že převážná většina respondentů handicapovaných i intaktních žáků spolu měla možnost vystupovat na různých koncertech a soutěžích či spolupracovat na různých aktivitách v rámci MŠ. I při rozhovoru s žačkou MŠ mi bylo sděleno, že se sama účastnila některých předehrávek, festivalů a soutěží. To dokazuje, že vedení MŠ se opravdu snaží handicapované žáky integrovat do společnosti, což napomáhá nejen této skupině, ale i jedincům bez handicapu, pro které je spolupráce podle dotazníkového šetření v převážné míře obohacující. Značnou část respondentů vzájemná spolupráce bavila, cítili se při ní dobře a vnímali, že to pro jejich život má určitý smysl. Někteří navázali například i nová přátelství. Tak tomu bylo i v případě pozorované žačky. Pro malé procento dotazovaných byla spolupráce nepříjemná a cítili se nervózní, protože například nevěděli, jak s dotyčnými mluvit. Respondenti obou skupin se však jednoznačně shodli na tom, že integrační přístup MŠ je prospěšný pro společnost, pomáhá vzájemnému přiblížení a pochopení a obohacuje život jak handicapovaných, tak intaktních jedinců. To potvrdila i výpověď pedagoga v rámci vedeného rozhovoru, kdy žáci chápou MŠ jako místo, kde se mohou vzájemně potkávat. Převážná většina obou skupin pociťuje v rámci MŠ vzájemné přijetí a porozumění, což je důležitým zjištěním. Pouze jeden respondent z celkových 43

dotazovaných přijetí z obou stran nepocítuje. Prostředí školy tak na žáky i absolventy působí příjemně a přátelsky, vnímají, že je otevřené pro každého bez omezení.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaký význam má MŠ v životě svých žáků, jakým způsobem ovlivňuje trávení jejich volného času a jaký pohled a postoj zaujímají žáci a absolventi vůči této instituci. Výzkumný problém byl stanoven v hlavní výzkumné otázce, a tedy: *Jaký vliv má studium v rámci integračního prostředí Muzické školy na soukromý život a volný čas žáků a absolventů včetně handicapovaných jedinců?* Již z odpovědí na výzkumné podotázky vyplynulo, že handicapovaní i intaktní jedinci se do výuky těší, sami na sobě chtějí pracovat a posunovat se dál v oboru, který studují. Jejich život obohacuje nejen samotná výuka na MŠ, ale taktéž vzájemná spolupráce handicapovaných a žáků bez handicapu. Oceňují přístup pedagogů, kteří s nimi pracují na základě jejich potřeb.

MŠ ovlivnila životy svých žáků a absolventů různými způsoby. Výpověď žačky v rámci hloubkového rozhovoru, ale i odpovědi mnoha respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, potvrdily, že díky MŠ žáci i absolventi získali nová přátelství a prostřednictvím otevřeného a příjemného prostředí školy se cítí šťastnější. Někteří vlivem výuky na MŠ poslouchají nové hudební žánry a styly nebo nové umělce, někteří se rozhodli pro kariéru v uměleckém prostředí a oboru, který na MŠ studují či studovali. Tak tomu je i v případě zkoumané žačky, která by se ráda stala učitelkou v hudebním oboru. Pro jiné se například zvýšila pravděpodobnost přijetí na uměleckou školu. Většina využívá znalostí a dovedností ze studujícího oboru i ve svém volném čase, kdy buď hraje na hudební nástroj či zpívá, kreslí apod. jen tak pro radost. Volný čas jim slouží taktéž k přípravě na výuku, která je důležitou součástí pokroku. Někteří respondenti uvedli, že díky MŠ více navštěvují kulturní akce, čímž získávají větší přehled v oboru, o který se zajímají. Řada dotazovaných se taktéž účastnila soutěží či vystoupení, což považují za jeden ze svých úspěchů, kterého díky MŠ dosáhli. Mezi další úspěchy, které u sebe jednotlivci vnímají, je samotné zvládnutí a viditelné zlepšení v oboru, s čímž souvisí i pozitivní pocity, které zažívají. Mnoho respondentů uvedlo, že díky MŠ pocítují nejen osobní rozvoj, umí pracovat s trémou, cítí se sebevědomější a naučili se například disciplíně a zodpovědnosti, ale také vnímají, že se v životě posunuli vnitřně dál. Naučili se překonávat své hranice a získali respekt k handicapovaným lidem, což je skutečnost, která změní člověka jako takového. Někteří jsou povzbuzeni k vlastní tvorbě a jiní byli přijati na prestižní umělecké školy díky individuální přípravě, kterou jim poskytli pedagogové MŠ.

Závěrem lze říci, že převážná většina žáků a absolventů, kteří se účastnili výzkumného šetření, navštěvování a vyučovací proces na MŠ těší. Umělecká tvorba je nejen baví, ale někteří jí naprosto žijí, zajímá je, hledají nové možnosti a způsoby pokroku a osobního rozvoje ve svém uměleckém oboru. Váží si integračního prostředí, na kterém je MŠ postavena a oceňují přátelský přístup jednotlivých pedagogů, jejich nadšení pro práci a profesionalitu. Spokojenost s přístupem MŠ dokazuje také nemálo žáků, kteří tuto jedinečnou instituci navštěvují již mnoho let.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo popsat činnost Lidové konzervatoře a Múzické školy v Ostravě na pozadí kulturního města Ostravy a určit význam a přínos Múzické školy v životě žáků a absolventů, kteří ji navštěvují či navštěvovali. Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část, které byly strukturovány do jednotlivých kapitol a podkapitol.

Jelikož Lidová konzervatoř a Múzická škola je institucí, kterou ve svém volném čase navštěvují jak intaktní žáci, tak v případě Múzické školy i handicapovaní jedinci, zaměřila jsem se v první kapitole teoretické části na vymezení pojmu „volný čas“ a uvedla hlavní pohledy odborníků na tuto problematiku. Zmínila jsem taktéž jednotlivé funkce volného času i výchovy mimo vyučování.

Druhou kapitolu jsem pak zaměřila na volný čas handicapovaných jedinců. Stručně jsem vymezila pojem „handicap“ a jeho rozdělení v souvislosti speciální pedagogiky, zaměřila jsem se na vymezení integrace a inkluze, termínů, které jsou v dnešní společnosti stále více zkoumány a rozebírány především v kontextu školního prostředí a krátce přiblížila současnou situaci této problematiky nejen v naší zemi, ale i ve vybraných zahraničních státech. Kapitolu pojednávající o jedincích se speciálními potřebami jsem uzavřela institucionálními možnostmi pro trávení volného času handicapovaných jedinců v Ostravě.

Poslední kapitola teoretické části již byla věnována činnosti Lidové konzervatoře a Múzické školy v Ostravě, jejímu zaměření a dosaženým úspěchům. Při zpracování jednotlivých podkapitol jsem vycházela především z publikace vydané k 60. výročí existence Lidové konzervatoře v Ostravě, jubilejních tisků, měsíčních programů a webových stránek instituce a dotazníků jednotlivých zaměstnanců školy. V první řadě jsem vnímala potřebu tuto umělecko-vzdělávací instituci zařadit do kulturního pozadí města Ostravy, protože mnoho pedagogů pracujících v Lidové konzervatoři a Múzické škole jsou zároveň profesionálními umělci a pracovníky například ostravských divadel nebo Janáčkovy filharmonie v Ostravě. V kapitole jsem následně vymezila poslání instituce, krátce vylíčila historii obou subjektů, charakterizovala nabídku vzdělávacích oborů a popsala způsob výuky v Múzické škole, která se zaměřuje především na handicapové žáky, které integruje mezi intaktní jedince. Informačním zdrojem se mi staly dotazníkové výpovědi jednotlivých pedagogů, kteří zde pracují.

Teoretické pozadí Lidové konzervatoře a Múzické školy připravilo půdu pro praktickou část diplomové práce, která se zaměřovala na vliv a význam Múzické školy na život a volný čas svých žáků a absolventů včetně handicapovaných jedinců. Kvalitativní výzkum byl realizován pomocí výzkumné strategie případové studie, přičemž vzhledem k situaci spojené s pandemií Covid-19, která trvala během zpracování výzkumného šetření, bylo zapotřebí zvolit takové výzkumné metody, které by umožnily získat dostatečné množství dat pro získání odpovědí na stanové výzkumné otázky. Využila jsem tedy metody dotazníku, pozorování a hloubkového rozhovoru. Získaná data jsem podrobila analýze a jejich interpretaci se snažila odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: *Jaký vliv má studium v rámci integračního prostředí Múzické školy na soukromý život a volný čas žáků a absolventů včetně handicapovaných jedinců?* K získání plnohodnotné odpovědi mi dopomohly tři výzkumné podotázky: *Jak žáci a absolventi hodnotí způsob a prvky výuky v rámci Múzické školy?*, *Jaké rozdílné přístupy u jednotlivých respondentů lze pozorovat v rámci integračního prostředí Múzické školy ohledně jejich přípravy a emočního nastavení k výuce?* a *Jak vnímají žáci a absolventi integrační přístup ve výuce Múzické školy?*

Výzkum ukázal, že návštěva Múzické školy je jednoznačně kladným přínosem v životech žáků i absolventů včetně handicapovaných jedinců, kteří se výzkumného šetření zúčastnili. Dokazuje to jednak dlouholeté studium některých žáků na této instituci, jejich neustále pozitivní přístup a emoční naladění k výuce, jejich oddanost a nadšení pro studující umělecký obor a vnitřní motivace na sobě neustále pracovat a posunovat se dál. Mnoho žáků oceňuje přátelský a individuální přístup pedagogů na základě potřeb jedince v rámci integračního prostředí školy. Múzická škola přinesla do života svých žáků a absolventů například nová přátelství nejen mezi žáky, ale i žáky a pedagogy navzájem. Většina pociťuje viditelný pokrok například v hraní na hudební nástroj, zpěvu a podobně, ale i vnitřní obohacení a rozvoj osobnostních kompetencí. Někteří žáci se více zajímají o svůj studující obor, hledají nové umělecké formy vyjádření a jsou motivováni k vlastní tvorbě. Zajímavým zjištěním je, že mezi respondenty se objevili takoví, kteří se díky Múzické škole rozhodli pro kariéru v uměleckém prostředí nebo byli přijati na prestižní umělecké školy na základě přípravy pod vedením jednotlivých pedagogů. Jiní se vystupováním na soutěžích a předehrávkách naučili pracovat s trémou, jsou ochotni překonávat své hranice, více si věří či se naučili respektu k handicapovaným jedincům. Všechny tyto poznatky jen stručně shrnují zjištění daného výzkumu.

Jako student vysoké školy nestuduji obor speciální pedagogiky, přesto jsem se rozhodla do této problematiky alespoň trochu nahlédnout. Důvod, proč jsem si vybrala téma Lidové konzervatoře a Múzické školy pro zpracování mé diplomové práce, byl především explorativního charakteru. O dané instituci jsem zpočátku příliš nevěděla, ale názory mých přátel a dalších lidí na její kvalitu, přístup a samotný koncept mě zaujaly a přiměly k rozhodnutí, že této jedinečné škole je třeba dát prostor, byť jen v diplomové práci. Ta se tak pro mě stala osobním přínosem a doufám, že poskytne užitečné a zajímavé informace i dalším čtenářům. Myslím, že by do budoucnosti stálo za pozornost například srovnat tuto instituci se základními uměleckými školami, hledat rozdíly v přístupu výuky či celkové činnosti obou institucionálních forem. Jsem ráda, že jsem mohla alespoň touto formou přispět k malé propagaci a osvětě a seznámit tak veřejnost s touto nevšední a originální institucí, která již nemálo let úspěšně působí v černém a rázovitém srdci naší republiky.

Seznam zdrojů

Literatura

FINKOVÁ, Dita a Jiří LANGER. *Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 9788024443034.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-0.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Jiří Budka, 1993. Slovník. ISBN 80-901549-0-5.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogika volného času*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-471-6.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. [i.e. 3. vyd.]. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788026202196.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

HRADEČNÁ, Marie. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-015-7.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JANKŮ, Kateřina. *Využívání metody Snoezelen u osob s mentálním postižením*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-915-5.

KAPLÁNEK, Michal. *Čas volnosti - čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0450-3.

KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. *Pedagogika voľného času: výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2004. ISBN 8022319309.

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

KVĚTOŇOVÁ, Lea, ed. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-063-8.

LANG, G.; BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. s. 146 ISBN: 80-7178-144-4.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3.

OPATŘILOVÁ, Dagmar a Marie VÍTKOVÁ. *Speciálně pedagogická podpora dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami mimo školu: Special educational support to children and youth with special educational needs outside school*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5693-0.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.

PEŠATOVÁ, Ilona a Václava TOMICKÁ. *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 9788073722685.

- PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 8071843113.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1475-9.
- RÖDEROVÁ, Petra. *Edukace osob se zrakovým postižením v osobnostním pojetí*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8091-1.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- SOVÁK, Miloš a kol. *Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 2003. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 807178821x.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.
- VAŠEK, Štefan. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia, 2003. ISBN 8096879707.

VÁŽANSKÝ, Mojmir a Vladimír SMÉKAL. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-901737-9-9.

VRUBEL, Martin. *Facilitátory a bariéry školní a sociální inkluze osob se zrakovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8022-5.

Internetové zdroje

Czech Union of the Deaf, z.ú. – Česká unie neslyšících, z.ú.. [online]. [cit. 17.03.2021]. Dostupné z: <https://www.cun.cz/cs/>.

Čmeláček – Centrum pro mentální handicap. *Čmeláček – Centrum pro mentální handicap* [online]. Copyright © 2020, Ohio Theme. Made with passion by [cit. 18.03.2021]. Dostupné z: <https://www.cmelacek.cz/>.

GONZÁLES-ALBA, Blas a MAÑAS-OLMO, Moisés. Experiences Inclusion of Special Education Teachers [online], *Proceedings of IAC in Budapest*, 2020. ISBN 978-80-88203-19-3. Dostupné z: <https://www.conferences-scientific.cz/file/9788088203193>.

Handy club Ostrava. *Handy club Ostrava* [online]. [cit. 18.03.2021]. Dostupné z: <https://www.handyclub.cz/>.

HAUG, Peder. Understanding inklusive education: ideals and reality [online], *Scandinavian Journal of Disability Research*, 10. 8. 2016, [cit. 17. 3. 2021]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/308201482_Understanding_inclusive_education_ideals_and_reality.

Historie Divadla Petra Bezruče. *Divadlo Petra Bezruče* [online]. [cit. 20.03.2021]. Dostupné z: <http://www.bezrucci.cz/text/46/historie>.

Home [online]. Copyright © *International Snoezelen Association ISNA* [cit. 18.03.2021]. Dostupné z: <https://snoezelen-professional.com/en/>.

Inkluze učí děti vnímat jinakost, navzájem se obohacují, míní expertka. In: *iDnes.cz* [online]. Praha: Mafra, 7. 9. 2020 12:12 [cit. 22. 3. 2021]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/rozstrel-inkluzve-skolstvi-klara-laurencikova-predsedkyne-vladniho-vyboru-pro-prava-ditete.A200903_131337_domaci_chtl.

Janáčková filharmonie Ostrava. *Janáčková filharmonie Ostrava* [online]. Copyright © 2015 Janáčková filharmonie Ostrava [cit. 20.03.2021]. Dostupné z: <https://www.jfo.cz/>.

Katalog sociálních služeb a souvisejících aktivit ve městě Ostrava 2021 [online]. Dostupné z: <https://www.ostrava.cz/cs/urad/magistrat/odbory-magistratu/odbor-socialnich-veci-a-zdravotnictvi/oddeleni-socialnich-sluzeb/soubory/neuverejnovat/KatalogSSaSA2021final.pdf>.

KONOPÁSEK, Jan, 2018. *Vzdělávání bez předsudků*. Metodický portál RVP - Modul Články [online]. [cit. 2021—02-07] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21819/VZDELAVANI-BEZ-PREDSUDKU.html/>.

Kouzelná dáma v nejlepších letech: 60 let Lidové konzervatoře v Ostravě [online]. Ostrava: Lidová konzervatoř a Múžická škola Ostrava, 2017. Dostupné z: <https://www.lko.cz/public/download/jine/60-let-lidove-konzervatore.pdf>.

Národní divadlo moravskoslezské [online]. Copyright © 2010 [cit. 20.03.2021]. Dostupné z: <https://www.ndm.cz/cz/>.

O nás - LKMŠ Ostrava. *Umělecké vzdělávání pro všechny věkové kategorie - LKMŠ Ostrava* [online]. Copyright © [cit. 25.03.2021]. Dostupné z: <https://www.lko.cz/nase-skola/1-o-nas>.

RAIN MAN – Spolek rodičů a přátel dětí s autismem. *RAIN MAN – Spolek rodičů a přátel dětí s autismem* [online]. Copyright © 2020 Rain [cit. 18.03.2021]. Dostupné z: <https://www.rain-man.cz/>.

SK KONKTAKT Ostrava. *SK KONTAKT Ostrava* [online]. [cit. 18.03.2021]. Dostupné z: <http://www.kontakt-ostrava.cz/>.

STRAKOVÁ, Jana a SIMONOVÁ, Jaroslava a FRIEDLAENDEROVÁ, Hana. Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 79-106, 2019. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1898>.

SUNDQUIST, Christel a MARI HANNAS, Bjørg. Same vision – different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway [online], *European*

Journal of Special Needs Education, 23. 7. 2020, [cit. 15. 3. 2021]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1786911>.

SONS ČR - O nás. *SONS ČR - O nás* [online]. Copyright © 2012 [cit. 17.03.2021]. Dostupné z: <https://www.sons.cz/onas>.

SONS ČR - Dny umění nevidomých na Moravě. *SONS ČR - O nás* [online]. Copyright © 2012 [cit. 17.03.2021]. Dostupné z: <https://www.sons.cz/dun>.

SONS ČR - O nás. *SONS ČR - O nás* [online]. Copyright © 2012 [cit. 17.03.2021]. Dostupné z: <https://www.sons.cz>.

Stonožka Ostrava. *Stonožka Ostrava* [online]. Copyright © Stonožka Ostrava [cit. 17.03.2021]. Dostupné z: <http://www.stonozkaostrava.cz/>.

THEatr ludem – spolek zaměřený na vzdělávací a kulturní projekty. *THEatr ludem – spolek zaměřený na vzdělávací a kulturní projekty* [online]. [cit. 18.03.2021]. Dostupné z: <https://www.theatrludem.cz/>.

Tichý svět - nasloucháme neslyšícím. *Tichý svět - nasloucháme neslyšícím* [online]. [cit. 17.03.2021]. Dostupné z: <https://www.tichysvet.cz/>.

Umělecké vzdělávání pro všechny věkové kategorie - LKMŠ Ostrava. *Umělecké vzdělávání pro všechny věkové kategorie - LKMŠ Ostrava* [online]. Copyright © [cit. 25.03.2021]. Dostupné z: <https://www.lko.cz/>.

Časopisy

HORNÁKOVÁ, Marta. Inklúzia - nové slovo, alebo aj nový obsah? *Efeta - otvor sa: časopis pre postihnutých a ľudí, ktorí im chcú pomáhať*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo (Bratislava), 2006, 16(1), 2-4. ISSN 1335-1397.

Jubilejní tisk Múzické školy v Ostravě-Mariánských Horách 1991–2016, Ostrava: Lidová konzervatoř a Múzická škola Ostrava, 2016.

Legislativa

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

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví

Graf 2: Věk

Graf 3: Student/absolvent

Graf 4: Studující obor na MŠ

Graf 5: Počet let studia

Graf 6: Zdroj informovanosti o MŠ

Graf 7: Důvod rozhodnutí pro studium

Graf 8: Asociace k MŠ

Graf 9: Oblíbené prvky MŠ

Graf 10: Přístup pedagoga

Graf 11: Zhodnocení průběhu hodin

Graf 12: Vnímání pedagoga

Graf 13: Čas přípravy na výuku

Graf 14: Způsob přípravy na výuku

Graf 15: Míra nadšení pro výuku

Graf 16: Pocity během výuky

Graf 17: Pocity po skončení výuky

Graf 18: Vystupování s žáky

Graf 19: Spolupráce s žáky

Graf 20: Pocity při spolupráci

Graf 21: Názor na integraci v rámci MŠ

Graf 22: Vzájemné pochopení žáků

Graf 23: Prostředí MŠ

Graf 24: Vliv MŠ na soukromý život žáků

Graf 25: MŠ – volný čas/vzdělání

Graf 26: Vliv MŠ na volný čas

Graf 27: Důvod studia na MŠ

Graf 28: Účast na vystoupeních

Graf 29: Úspěch díky MŠ

Graf 30: Zlepšení v umělecké činnosti

Graf 31: Důvod pro studium umění

Graf 32: Přínos MŠ

Graf 33: Změna přístupu/výuky MŠ

Seznam tabulek

Tabulka 1: Asociace k MŠ

Tabulka 2: Způsob přípravy na výuku

Tabulka 3: Úspěch díky MŠ

Tabulka 4: Zlepšení v umělecké činnosti

Tabulka 5: Změna přístupu/výuky MŠ

Tabulka 6: Pozorování - kategorie

Seznam zkratek

LKMŠ – Lidová konzervatoř a Múzická škola Ostrava

LKO – Lidová konzervatoř Ostrava

MŠ – Múzická škola

ZUŠ – Základní umělecká škola

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazníky pedagogických pracovníků MŠ

Příloha č. 2: Rozhovor s pedagogem MŠ

Příloha č. 3: Rozhovor s žačkou MŠ

Příloha č. 4: Dotazník pro žáky a absolventy Múzické školy v Ostravě

Příloha č. 5: Měsíční programy LKMŠ

Příloha č. 6: Obrázky

Příloha č. 1: Dotazníky pedagogických pracovníků MŠ

Dotazník pro pedagogy Múzické školy v Ostravě:

Dobrý den, prosím o stručné vypracování otázek týkajících se převážně výuky na Múzické škole v Ostravě.

Odpovědi vztahujte prosím k období před pandemií spojenou s COVID-19. Děkuji. Bára Navrátilová

Jana Polášková

1. *Který obor vyučujete na Múzické škole v Ostravě?*

Vyučuji dechové nástroje, zobcové flétny.

2. *V čem se podle Vás liší Múzická škola od klasických ZUŠ?*

Výukou pro všechny bez rozdílu. Věku, nadání, zdravotního stavu.

3. *Jaké máte speciálně pedagogické vzdělání?*

Speciální v dnešním slova smyslu nikoli. V rámci konzervatoře didaktika, pedagogika. A pak samostudium.

4. *Jaké hlavní rozdíly vnímáte ve výuce handicapovaných a žáků bez handicapu?*

Cíl je stejný, cesta a prostředky různé.

5. *Přistupujete k žákům individuálně nebo převažuje spíše univerzalita?*

Individuálně.

6. *Převažuje z Vaší strany k žákovi spíše formální či neformální způsob výuky? Jak se to projevuje?*

Neformální. Chovám se k nim, jak by to byly moje vlastní děti. S láskou, ale s touhou, aby z nich něco bylo.

7. *Jaké metody a formy výuky používáte při práci s handicapovanými žáky?*

Zkouším vše, co by nás mohlo dovést k cíli. U každého žáka je to jiné. Každé postižení umožňuje něco jiného a je třeba najít tu správnou cestu. U autismu je potřeba dodržovat rituály v hodině, aby se žák dostal do pohody a začal pracovat, Downův syndrom má fyziologické jinakosti, tak vím, že nemůže žák hrát určité hmaty nebo určité druhy frázování, u nevidomých je zase problematika zcela jiná. Navíc každý žák je jiný, jednak může mít odchylky i v diagnostikovaných handicapech, může být dítě s PAS, které má k tomu ADHD nebo taky ADD třeba. A jednak jsou i charakterové odlišnosti. V tom se děti s postižením neodlišují od dětí zdravých - jsou líné i pracovité, jsou nadané i méně nadané, mají skvělý hudební sluch, ale někdy i mizerný atd.

8. *Spolupracujete při výuce s rodiči? Radí Vám, jakým způsobem s žákem komunikovat, vést ho?*

Ano, spolupracuji velmi intenzivně, zvláště v začátcích výuky. Radíme si navzájem s cílem, aby dítě bylo šťastné.

9. *Co je Vaším záměrem při výuce (naučit/podpořit/rozvíjet/motivovat apod.)? Cílíte spíše na výsledky nebo na žákův prožitek?*

Jednoznačně prožitek.

10. Mohou si žáci vybírat, co budou v hodině zpívat/hrát/kreslit apod., nebo vše zadává učitel?

Snažím se plnit jejich představy, ale usměrňuji je...

11. Připravujete žáky také na přijímací zkoušky na umělecké školy?

Ne.

12. Jaké vlastnosti, schopnosti, dovednosti a postoje podle Vás vyžaduje pedagogické vedení handicapovaných žáků na základě Vašich dosavadních zkušeností? (např. trpělivost, vytrvalost, cílevědomost, empatie, nadšenost, schopnost motivovat apod.)

Empatie, schopnost nonverbální komunikace, trpělivost a láska k nim.

13. Pozorujete u žáka, že ho výuka baví a naplňuje? Máte pocit, že někteří žáci chodí do výuky jen na přání rodičů?

To je širší problém...když je dítě nadané, většinou je to baví od začátku, záleží na mně jako učiteli, jak jej namotivuji, pokud bylo obdařeno méně nebo má handicap, který práci výrazně zpomaluje, může se stát, že se výsledek/radost dostaví mnohem později, a pak je to i o domluvě s rodiči, do jaké doby vydržet. A někdy se může i stát, že jsou prostě překážky příliš velké. Pak se nabízí otázka, zda nezvolit jiný nástroj nebo formu muzikoterapie. I v těchto případech je cílem snaha najít k dítěti cestu, posunout jej dál v rámci jeho možností.

14. Vnímáte, že mezi handicapovanými žáky a žáky bez handicapu dochází v rámci prostředí Múzické školy ke vzájemnému přijetí?

Jednoznačně ano.

15. Jak spolupracují zdraví jedinci s handicapovanými? Dochází k občasným konfliktům, nedorozuměním?

Žádný konflikt jsem nikdy nezaznamenala. Já jako učitel vytvářím atmosféru ve třídě. Zásadou je vše vysvětlit. Proč se ten či onen chová tak...co nám tím říká ...jak se máme ke spolužákovi s handicapem chovat, co ano a co už ne...atp.

16. Získáváte nějakou zpětnou vazbu o průběhu výuky ze strany žáků/rodičů? Pokud ano, jakou formou? (např. rozhovor, dotazník, diskuze)

Ano, rozhovor, telefon, sms. Když mám pocit, že se dítě chová nestandardně, konzultuji s rodiči, proč - zda se v rodině něco nestalo apod. U dětí s PAS stačí neobratně formulovaná věta, slovo.

17. Ovlivňují žáci nějakým způsobem Váš soukromý život? (např. přátelství, sdílení mimoškolních zážitků apod.)

Ano, jsou pro mne životní inspirací.

18. Probíhají v rámci Múzické školy nějaká školení/zahraniční kurzy apod. pro vyučující?

Vybavuji si pobyt ve Francii v r. 2005.

19. Jaký přínos má Múzická škola pro Váš osobní život?

Viz. ot. č. 17.

20. Je něco, co jste se za dobu svého působení na Múzické škole Vy naučil/a od svých žáků?

Pokoře.

21. Jaká pozitiva/negativa Vám přináší online výuka?

Pozitiva jsou minimální, snad jen nutné zdokonalení učitele v IT technologiích.

- Samostatnost žáků, přece jen si musí sami vytisknout noty atp.
- Snad jen u dětí s PAS má distanční výuka výhodu domácího prostředí.

Negativa

- naprostá absence přímého kontaktu.
- rušení ze strany dalších členů rodiny, zvířat, mladších sourozenců apod.
- různá kvalita připojení ze stran žáka
- nekvalitní zvuk, opožděný přenos
- pro většinu dětí s handicapem naprosto nevhodné

22. Jak se Vám pracuje při online výuce?

Špatně (viz. ot. č. 21).

MgA. Juraj Čiernik

1. *Který obor vyučujete na Múzické škole v Ostravě?*

Zpěv, klavír a hudební divadlo.

2. *V čem se podle Vás liší Múzická škola od klasických ZUŠ?*

Především ve svobodě přizpůsobení osnov a výukového materiálu studentům bez jakéhokoliv omezení (zdraví mentální, fyzické, věk).

3. *Jaké máte speciálně pedagogické vzdělání?*

Žádné.

4. *Jaké hlavní rozdíly vnímáte ve výuce handicapovaných a žáků bez handicapu?*

Lidé s handicapem vyžadují naprosto individuální přístup. U každého studenta musím poznávat jeho silné a slabé stránky, omezení, případně skrytá omezení.

5. *Přístupujete k žákům individuálně nebo převažuje spíše univerzalita?*

Univerzalita by se v přístupu k jakémukoliv žákovi neměla aplikovat. Univerzalita postupů, cvičení, zátěže a nároků ano, ale určitě ne v přístupu.

6. *Převažuje z Vaší strany k žákovi spíše formální či neformální způsob výuky? Jak se to projevuje?*

Je to víceméně mix obou. Formální tvář výuky stabilizuje autoritu, učí studenty formou odpovědnosti vůči povinnostem. Neformální styl pomáhá k motivaci a přiblížení se ke studentovi. Vždy používám obojí.

7. *Jaké metody a formy výuky používáte při práci s handicapovanými žáky?*

Velkou zkratkou řečeno, základně dvě metody v závislosti na schopnostech studenta. Buď se ho snažím podpořit v sólovém a samostatném projevu, kdy se těší z vlastního samostatného úspěchu, nebo s využitím sdílení, kdy je mou produkcí vtažen do produkce vlastní. Tato často pomáhá podpořit pocit síly a spolupráce. Někdy lze obě aplikovat i u stejného studenta.

8. *Spolupracujete při výuce s rodiči? Radí Vám, jakým způsobem s žákem komunikovat, vést ho?*

V některých případech je to dokonce i nutné. Vesměš jsou to případy se silnou poruchou autistického spektra a různých kombinací.

9. *Co je Vaším záměrem při výuce (naučit/podpořit/rozvíjet/motivovat apod.)? Cílíte spíše na výsledky nebo na žákův prožitek?*

Opět záleží na jednotlivé osobnosti studenta. Nejenom podle schopností, ale také podle přání studenta lze zaměřovat cíl na prožitek, nebo rozvoj.

10. *Mohou si žáci vybírat, co budou v hodině zpívat/hrát/kreslit apod., nebo vše zadává učitel?*

Snažím se kombinovat výběr repertoaru a hlavně nic nevnucovat proti vůli studenta.

11. *Připravujete žáky také na přijímací zkoušky na umělecké školy?*

Ano.

12. *Jaké vlastnosti, schopnosti, dovednosti a postoje podle Vás vyžaduje pedagogické vedení handicapovaných žáků na základě Vašich dosavadních zkušeností? (např. trpělivost, vytrvalost, cílevědomost, empatie, nadšenost, schopnost motivovat apod.)*

Trpělivost, ochota, nadšení, radost, optimismus.

13. *Pozorujete u žáka, že ho výuka baví a naplňuje? Máte pocit, že někteří žáci chodí do výuky jen na přání rodičů?*

Žáky, které výuka nebaví, se snažím přemluvit, aby změnili kroužek.

14. *Vnímáte, že mezi handicapovanými žáky a žáky bez handicapu dochází v rámci prostředí Múzické školy ke vzájemnému přijetí?*

Ano. Často vznikají mezi dětmi silná pouta.

15. *Jak spolupracují zdraví jedinci s handicapovanými? Dochází k občasným konfliktům, nedorozuměním?*

Ke konfliktům nedochází téměř vůbec. Pokud jsem se setkal s problémem, byl jednoznačně způsoben výchovou z domova. Naopak, většinou vidím vzájemnou spolupráci, často až dojemnou, kdy se děti bez handicapu dovedou předvídat a ochotně postarat o ty, kteří nemůžou.

16. *Získáváte nějakou zpětnou vazbu o průběhu výuky ze strany žáků/rodičů? Pokud ano, jakou formou? (např. rozhovor, dotazník, diskuze)*

Nejčastěji rozhovor, nebo telefonát.

17. *Ovlivňují žáci nějakým způsobem Váš soukromý život? (např. přátelství, sdílení mimoškolních zážitků apod.)*

Ano, často se s rodiči a někdy i širší rodinou setkávám i mimo akademickou půdu.

18. *Probíhají v rámci Múzické školy nějaká školení/zahraniční kurzy apod. pro vyučující?*

Ano.

19. *Jaký přínos má Múzická škola pro Váš osobní život?*

Díky kontaktu s tímto prostředím jsem neustále naplňován optimismem, silou a chutí do života.

20. *Je něco, co jste se za dobu svého působení na Múzické škole Vy naučil/a od svých žáků?*

Mnoho věcí. Od práce s technikou, přes použití zdravotních pomůcek až po základy Braillovo písma.

21. *Jaká pozitiva/negativa Vám přináší online výuka?*

Positivum je snad jen jedno, nelze přenášet a šířit onemocnění. Jakékoliv. Negativa jsou úplně ve všem.

22. *Jak se Vám pracuje při online výuce?*

Mnohem náročnější i včetně přípravy, provedení a s menším efektem.

Mikuláš Ďurko

1. *Který obor vyučujete na Múzické škole v Ostravě?*

Na škole učím zobcové flétny, klarinety, saxofony, akordeony, keyboardy a notopis nevidomých.

2. *V čem se podle Vás liší Múzická škola od klasických ZUŠ?*

Na běžných ZUŠ je nejdůležitější při přijetí míra talentu žáka. V našem případě jde spíše o chuť na sobě pracovat a rozvíjet se v rámci svých možností a schopností.

3. *Jaké máte speciálně pedagogické vzdělání?*

Nemám žádné speciálně-pedagogické vzdělání. Jsem sám těžce zrakově postižený, a tak můžu předávat vlastní zkušenosti ne jen zrakově postiženým žákům, ale také ostatním handicapovaným, protože se umím daleko lépe vžít do jejich pocitů a těžkostí při studiu, které se společně snažíme zvládnout.

4. *Jaké hlavní rozdíly vnímáte ve výuce handicapovaných a žáků bez handicapu?*

Hlavním rozdílem je to, že zdravé dítě můžete motivovat a aktivně ho směřovat, kam potřebujete. Žáka s těžkým handicapem nedonutíte něco dělat, co sám nechce. V případě, že je zachován intelekt, je jasné, že zohledňuji pouze specifické potřeby každého jednotlivce, ale jinak postupuji jako u žáka bez postižení.

5. *Přistupujete k žákům individuálně nebo převažuje spíše univerzalita?*

Ke každému přistupuji jako k individualitě a je jedno, zda má či nemá handicap.

6. *Převažuje z Vaší strany k žákovi spíše formální či neformální způsob výuky? Jak se to projevuje?*

Vždy se snažím o co nejrychlejší sblížení, protože jen tak mohu lépe pochopit, co chce, co potřebuje a po čem touží. Za třicetiletou praxi na běžné ZUŠ a naší škole se mi to nepodařilo jen u pár jedinců. Není cílem vychovat výborného interpreta ale především člověka, který získá lásku k tomu, co dělá. Musím znát jeho zázemí a možnosti rodiny.

7. *Jaké metody a formy výuky používáte při práci s handicapovanými žáky?*

Je to velmi individuální. V případě, jak jsem již uvedl, je zachován intelekt, musím jen přihlédnout k fyzickým možnostem žáka, ale jinak postupuji jako u zdravých. V případě, že jde o těžší handicap či kombinovanou vadu, není na to žádný must, prostě zkouším, co zabere. Někdy jsou to prvky muzikoterapie, někdy přes jeho oblíbené interprety a oblíbené písničky a hlavně vždy ve spolupráci s rodinou.

8. *Spolupracujete při výuce s rodiči? Radí Vám, jakým způsobem s žákem komunikovat, vést ho?*

Ano, jak jsem již psal o bod výše, hlavní je spolupráce s rodinou. Na začátku si musíme najít k sobě cestu a tam jsou rodiče prostředníky a po sblížení jsou to moji asistenti, které musím mnohdy naučit to stejné jako jejich děti, aby doma mohli procvičovat a naučit se, co potřebujeme.

9. *Co je Vaším záměrem při výuce (naučit/podpořit/rozvíjet/motivovat apod.)? Cílíte spíše na výsledky nebo na žákův prožitek?*

Z počátku jsem měl ambice jako všichni, vychovat další sólisty, ale čas a praxe mi ukázala, že to, co cítím jako své hlavní poslání je vybudovat u každého lásku k hudbě a všeobecně k umění, naučit zodpovědnosti a plnění si povinností nad rámec vzdělávání.

10. Mohou si žáci vybírat, co budou v hodině zpívat/hrát/kreslit apod., nebo vše zadává učitel?

Vždy trvám, aby žák byl i v jednodušší formě zvládl základy techniky. Musí hrát skladby, na kterých to cvičíme, a jeho vlastní výběr skladeb řídím, po případě skladbu upravím pro jeho potřeby, a tím ho motivuji pro další práci a rozvoj.

11. Připravujete žáky také na přijímací zkoušky na umělecké školy?

Ano připravuji. Za 30 let se mi podařilo připravit ke studiu na konzervatoř 12 žáků.

12. Jaké vlastnosti, schopnosti, dovednosti a postoje podle Vás vyžaduje pedagogické vedení handicapovaných žáků na základě Vašich dosavadních zkušeností? (např. trpělivost, vytrvalost, cílevědomost, empatie, nadšenost, schopnost motivovat apod.)

Velmi přesně jste popsala vlastnosti potřebné k vzdělávání žáků s handicapem. Je jeden ale ještě důležitější, a to je schopnost a ochota stále na sobě pracovat. Nejde ani tak o absolvování různých kurzů a vzdělávacích programů, jako spíše přemýšlet nad každým žákem, najít si cestu do jeho světa, najít cestičku, jak se dostat do okruhu lidí, které akceptuje a stát se součástí jeho života.

13. Pozorujete u žáka, že ho výuka baví a naplňuje? Máte pocit, že někteří žáci chodí do výuky jen na přání rodičů?

U zdravých jedinců je malá skupina těch, kteří opravdu navštěvují běžné ZUŠ ale i naši školu, protože chce maminka či babička, pak proto, že hraje jejich kamarád či kamarádka, ale u lidí s těžším postižením je jedinou možností prostě, že sami chtějí. Autistu opravdu nepřinutíte, když něco nechce.

14. Vnímáte, že mezi handicapovanými žáky a žáky bez handicapu dochází v rámci prostředí Múzické školy ke vzájemnému přijetí?

Složení mé třídy je velmi pestré. Jsou tam velké věkové rozdíly, předškolní věk, ale také 62letý student, velká škála handicapu a jeho stupňů, smyslové a tělesné postižení. Úmyslně pracuji na projektech, kde společně v rámci komorních koncertů hrají tyto skupiny společně. Studují společnou skladbu, doprovázejí se vzájemně, a tím vzniká přirozený respekt a později i přátelství.

15. Jak spolupracují zdraví jedinci s handicapovanými? Dochází k občasným konfliktům, nedorozuměním?

Spolupráci jsem popsal v předchozím bodě. Ke konfliktům pochopitelně může dojít, ale jen v případě nepochopení. Vždy je nutné vysvětlit jedné i druhé straně, proč k tomu došlo, a vše se v klidu vyřeší.

16. Získáváte nějakou zpětnou vazbu o průběhu výuky ze strany žáků/rodičů? Pokud ano, jakou formou? (např. rozhovor, dotazník, diskuze)

Zpětnou vazbou je každá hodina. Handicapovaní velmi často projevují svou radost spontánně, a když se jim něco povede, dají vám to najevo. U těžších stupňů postižení jsou přítomní rodiče nebo asistenti a na konci pochopitelně přijde zhodnocení. Mám případy, kdy odměnou za dobře zahrané skladby je možnost svést se výtahem atd. Jsem v úzkém kontaktu s rodiči každého žáka a naše zpětná vazba probíhá telefonicky a elektronickou poštou.

17. Ovlivňují žáci nějakým způsobem Váš soukromý život? (např. přátelství, sdílení mimoškolních zážitků apod.)

Neovlivňují můj život, oni se stali součástí mého života. U spousty žáků, se kterými pracuji třeba i více než 20 let, nejde už tak ani o vztah žáka a učitele, ale spíše o vzájemné přátelství a společné prožívání života. Mnohdy o problémech, radostech a strastech vím dříve než vlastní rodina. Důvěra je velmi křehká věc a u handicapovaných je to ještě problematičtější. Když jednou zklamete, už nikdy to nebude jako dříve. Mnohdy jsme jejich programem života. Návštěva naší školy je jejich jediná povinnost, ale zároveň radost a to, na co se těší, z čeho mají radost, a je to i hlavní důvod, proč zde vyučuji.

18. Probíhají v rámci Múzické školy nějaká školení/zahraniční kurzy apod. pro vyučující?

Ano, tu a tam je nějaké školení, ale já si je hledám sám a snažím se účastnit se všeho, co si myslím, že to má pro mě význam. Nejsem sběratel certifikátů a osvědčení. Spolupráce se sdružením Stružielka z Čadce je pravidelný kontakt se zahraničím. V rámci týdenního pobytu je mnoho příležitostí si předat vzájemné zkušenosti.

19. Jaký přínos má Múzická škola pro Váš osobní život?

Vše o vztahu ke škole jsem popsal v předchozích bodech. Stala se pro mě součástí pracovního, ale také osobního života.

20. Je něco, co jste se za dobu svého působení na Múzické škole Vy naučil/a od svých žáků?

Naučil jsem se hlavně o všem a všech přemýšlet. Škola a učebnice vám řekne, co a jak máte dělat, a jak učit, ale praxe pak ukáže, že některé věci jsou jinak. Beru každého žáka a je jedno, kdo to je, jako možnost dokázat jemu i sobě, že se lze z toho, co dělá, radovat a mít pocit úspěšnosti. Naučili mě také být stále mlád. 40letý žák s mentálním znevýhodněním je jako dítě. Raduje se a reaguje na věci jinak a to vše na mě přechází.

21. Jaká pozitiva/negativa Vám přináší online výuka?

Především přináší neskutečně hodně práce. Naučit se pracovat s technikou, finančně se podílet na fungování všeho okolo. Dopoledne několikahodinová příprava, posílání nových materiálů elektronicky, pořizování nahrávek a doprovodů a jejich následné předání, velké soustředění při samotné práci a každodenní vyčerpání. Vše má své úskalí, ale několikahodinová práce se sluchátky na uších není opravdu nic příjemného. Sám jsem už zažil i zdravotní problémy, měl jsem zánět zvukovodu. Výuka takto nemůže nahradit běžnou práci a bohužel u několika žáků je zcela nemožná. Je ale také pravdou, že velmi malé a specifické skupině žáků práce takto na dálku v domácím prostředí vyhovuje.

Mám tři autisty, se kterými se mi podařilo najít takto na dálku nový způsob výuky, a jejich pokroky mě překvapily a dodávají mi sílu do další práce.

22. Jak se Vám pracuje při online výuce?

Viz. ot. č. 21.

Mgr. Miroslava Vavrušová

1. *Který obor vyučujete na Múzické škole v Ostravě?*

Vyučuji obor sólový zpěv.

2. *V čem se podle Vás liší Múzická škola od klasických ZUŠ?*

Myslím, že se liší v přístupu k žákům v tom směru, že v první řadě nám jde o to, aby žáci k nám chodili pro radost a potěšení, nikoliv pro výsledky. Samozřejmě chceme také výsledky, ale ne za každou cenu. Ne každý žák je stavěný například na soutěžení, takže pokud chce pouze zpívat či hrát na nástroj jen pro radost, do ničeho žáka netlačíme. Také se lišíme v integraci žáků, takže u nás jsou žáci zvyklí spolupracovat s žáky handicapovanými a poznávat se s nimi a vnímat je normálně.

3. *Jaké máte speciálně pedagogické vzdělání?*

Janáčková konzervatoř Ostrava – obor klasický zpěv. Umělecko – pedagogická fakulta OU v Ostravě – obor klasický zpěv.

4. *Jaké hlavní rozdíly vnímáte ve výuce handicapovaných a žáků bez handicapu?*

V podstatě nevnímám žádné rozdíly, jen třeba v tom, že handicapovaní nejsou schopní zpívat v jiném jazyce než českém, max. slovenském. Někteří jsou omezení v pohybu. Možná je rozdíl u žáků autistů. Záleží, jaký stupeň autismu žáci mají. Většinou však má svůj rytmus a tempo výuky a hodina probíhá v jiném režimu než běžném.

5. *Přístupujete k žákům individuálně nebo převažuje spíše univerzalita?*

Ke každému žáku přistupuji individuálně.

6. *Převažuje z Vaší strany k žákovi spíše formální či neformální způsob výuky? Jak se to projevuje?*

S každým žákem mám vztah, ale neřekla bych, že je neformální. Musím si s žáky rozumět. Mám velké štěstí, že se mi to zatím daří. Žák mi musí důvěřovat. Jinak to nemůže fungovat.

7. *Jaké metody a formy výuky používáte při práci s handicapovanými žáky?*

Já ve své podstatě nerozlišuji výuku, ke všem přistupuji stejně. Mám žáky velmi šikovné a ve své podstatě nepotřebují jiný přístup. Pracuji se všemi stejně. Jen, jak jsem psala výše, handicapovaní nejsou schopní zpívat jiným jazykem než česky či slovensky.

8. *Spolupracujete při výuce s rodiči? Radí Vám, jakým způsobem s žákem komunikovat, vést ho?*

S rodiči spolupracuji, ale ne v tom ohledu, že by mi radili, jak se žákem komunikovat apod., ale spíše teď např. v době online výuky mi někteří pomáhali tak, že třeba pouštěli dětem písničky apod., jelikož to nezvládaly samy. Ve většině se jednalo o postižené žáky nebo malé děti.

9. *Co je Vaším záměrem při výuce (naučit/podpořit/rozvíjet/motivovat apod.)? Cílíte spíše na výsledky nebo na žákův prožitek?*

Já dávám hlavně na prožitek, pak se dostaví i výsledek ☺. A záměr je přesně ten, který jste zmínila v otázce.

10. *Mohou si žáci vybírat, co budou v hodině zpívat/hrát/kreslit apod., nebo vše zadává učitel?*

Žáci si mohou vybírat i sami. Střídáme to, něco vyberu já, něco si přinesou žáci. Někteří i sami tvoří, takže rozvíjíme i tuto jejich stránku.

11. *Připravujete žáky také na přijímací zkoušky na umělecké školy?*

Ano, připravuji. Právě teď se mi žačka dostala na Janáčkovu konzervatoř Ostrava na klasický zpěv.

12. *Jaké vlastnosti, schopnosti, dovednosti a postoje podle Vás vyžaduje pedagogické vedení handicapovaných žáků na základě Vašich dosavadních zkušeností? (např. trpělivost, vytrvalost, cílevědomost, empatie, nadšenost, schopnost motivovat apod.).*

Opět jste vyslovila vše, co by měl učitel splňovat. Ale důležitá je velmi ta empatie a trpělivost. Pokud učitel nemá tyto dvě vlastnosti, tak není schopen pracovat s handicapovanými.

13. *Pozorujete u žáka, že ho výuka baví a naplňuje? Máte pocit, že někteří žáci chodí do výuky jen na přání rodičů?*

U mě všichni chodí, že sami chtějí. Pokud by je to přestalo bavit, přestanou chodit.

14. *Vnímáte, že mezi handicapovanými žáky a žáky bez handicapu dochází v rámci prostředí Múzické školy ke vzájemnému přijetí?*

Ano.

15. *Jak spolupracují zdraví jedinci s handicapovanými? Dochází k občasným konfliktům, nedorozuměním?*

Všichni spolu spolupracují velmi hezky, k žádným konfliktům nedochází.

16. *Získáváte nějakou zpětnou vazbu o průběhu výuky ze strany žáků/rodičů? Pokud ano, jakou formou? (např. rozhovor, dotazník, diskuze).*

Ano, rodiče třeba chválí nebo donesou nějakou pozornost. Například domácí vajíčka :-D

17. *Ovlivňují žáci nějakým způsobem Váš soukromý život? (např. přátelství, sdílení mimoškolních zážitků apod.).*

Ano ovlivňují. Od pozvání na narozeniny žáků po přátelství, scházení se i mimo školu.

18. *Probíhají v rámci Múzické školy nějaká školení/zahraniční kurzy apod. pro vyučující?*

Bývají školení, ale zahraniční kurz si žádný neuvědomuji.

19. *Jaký přínos má Múzická škola pro Váš osobní život?*

Jsem s ní už spjata cca 24 let. Takže má velký vliv na můj život a i přes různé nabídky jí zůstávám stále věrná. Bylo by pro mě těžké odejít. Jsme u nás v Múzické všichni přáteli ☺.

20. *Je něco, co jste se za dobu svého působení na Múzické škole Vy naučil/a od svých žáků?*

Naučila jsem se být právě trpělivá.

21. Jaká pozitiva/negativa Vám přináší online výuka?

Online výuka má pozitiva v tom, že některé věci, které bych nezaregistrovala normálně, tam slyším, nebo si všímám jiných věcí. V hudebce sedím u klavíru i doprovázím, takže mi třeba unikne nějaký pohyb pusou apod. Jsou to sice jen maličkosti, ale také podstatné. A negativní je to, že když učím doma, tak jsem pořád doma, skoro žádný pohyb a ve své podstatě se skoro nehýbu. Takže kila nahoru. Teď ovšem začínáme učit jeden na jednoho, tak se snad vše zase vrátí do normálu.

22. Jak se Vám pracuje při online výuce?

Při online výuce se mi ve své podstatě učí dobře, jen mi vadí občasné výpadky připojení apod. Nicméně osobní kontakt to nenahradí, takže se již těším na normální stav.

Příloha č. 2: Rozhovor s pedagogem MŠ

Rozhovor s vyučující MŠ Janou Poláškovou (JP)

BN: Jak bys popsala Silvu po charakterové stránce?

JP: Tak Silvinka je po charakterové stránce určitě introvertní, citlivá, pečlivá, na druhé straně nepatří k těm, kteří by cvičili od rána do večera, záleží na tom, jak ji namotivuju, jestli máme před sebou něco, tak se do toho pustí jako vždycky, reaguje na mé připomínky, což je třeba jiné ve srovnání se zdravýma dětma, to je velký rozdíl tohle...

BN: Jako že to nevnímáš u zdravých dětí...

JP: Ano, oni mají spoustu různých vjemů. Kdyžtak když já jí řeknu, že se má naučit čtvrtý řádek, tak se ho opravdu naučí.

BN: Vnímáš ji jako talentovanou žačku nebo je spíš průměrná ve srovnání s Tvými ostatními žáky?

JP: Je určitě talentovaná, je obdařena absolutním sluchem, což je výhoda, přemýšlím...

BN: Ty jsi říkala, že je více introvert, ale tím, že už se více znáte, tak u Tebe asi působí jinak...

JP: No, je pravda, že já ji znám vlastně od narození, protože ke mně chodili všichni tři její sourozenci starší, a i když nechodila do flétny, tak tady jezdila na odrážedle, takže já ji znám opravdu od ročního miminka. Je dravá, řekne svůj názor.

JP: Jaké jsou její silné a slabé stránky?

BN: O tom bych teď musela zrovna popřemýšlet... Silná stránka, ale to mám zkušenost u všech nevidomých dětí a i v podstatě u všech postižených dětí, že my zdraví se na ně díváme, jakože tohle nemůžeš a do toho se nepouštěj. A to je špatně, protože slepý chce třeba fotit... jedna holčička chtěla na Vánoce brusle, a pak záleží na rodičích, jaký mají vztah, aby jim to vysvětlili - že třeba, když je na vozíku, tak nikdy ty brusle prostě nepoužije. To jsou těžké věci, velmi těžké věci...

BN: Jak se Ti se Silvou spolupracuje?

JP: Se Silvou se mi spolupracuje velmi dobře, protože respektuje má přání, mé požadavky. Řekne si, teď nechci říct, co chce (Silva), to není úplně správné, protože to je takové: „já nevím“, ale potom z ní třeba vyleze: „A mi se líbí vlastně úplně všechno, co hrajeme.“ a já si říkám, aha, tak to je asi dobře. Tak říkám: „Tak si vyber, chceš třeba“... hrajeme jazz, hrajeme lidové písničky, hrajeme z muzikálu písničky, vážnou hudbu... „co bys chtěla?“ „Já nevím, všechno.“

BN: Jak dlouho Silvě trvá se naučit určitou skladbu oproti jiným žákům?

JP: To je jak co. Záleží, jaká skladba to je. Pokud je to konsonantní melodie, která jde nějakým způsobem harmonickým jednoduchým (nahoru, dolů a tak), tak je to otázka 20 minut, ale pokud je to např. Telemannův menuet, který je právě na naučení se nazpaměť náročný, tak jí to trvá dýl, takže vlastně tenhle menuet dá zdravému dítěti méně práce než jí. Proto dávám kratší skladby, aby tu hlavu tak nezatěžovala. Na druhé straně, ona se jí naučí a bude to umět skoro do konce života. Oni mají nějaký počítač v té hlavě. Jo a pak to třeba jenom zkontrolujem nebo nahodíme znova, připomenu jí to a ona: „aha“ a už jedu. Ale když se naučí chybu, tak to je tragické.

BN: Které podle Tebe těžké skladby Silva zvládla zahrát už ve svém věku oproti jiným žákům?

JP: Na to ti neodpovím, to není dobrá otázka vzhledem k tomu, co jsem teď říkala.

BN: Vnímáš, že jí výuka baví? Jak se to projevuje?

JP: Myslím si, že ano, protože za „a“ jí znám natolik, že vím, že by řekla, že už nechce chodit. Vždycky říká, že ona chce být paní učitelka v hudební škole a přes to vlak zatím nejede, takže pro mě to je takové vyznamenání pro ni.

BN: Má Silva během hodin převážně dobrou nebo špatnou náladu?

JP: Převážně jednoznačně dobrou náladu, ale protože má i jiný zdravotní problém, tak se někdy trápí.

BN: Jak poznáš, že je unavená? Snažíš se změnit skladbu, nebo někdy kvůli únavě skončíš hodinu předčasně?

JP: U ní končit hodinu předčasně nemusím nikdy, protože spíš nám čas chybí, to jednoznačně. Já bych s ní potřebovala mít spíš dvouhodinovy. Někdy změním i skladbu, protože cítím, že jí nesedí, že je příliš těžká, že se třeba motivy příliš opakují, což mi nedošlo, když to vidím. Až když to s ní trénuju, tak si říkám: „Aha, no jo, vlastně ono to končí stejně, jí to zmáte“. Takže cestou pokus-omyl někdy.

BN: Byli ze začátku rodiče přítomni ve výuce Silvy?

JP: Tam to nebylo nutné, protože všichni tři sourozenci u mě byli předtím, takže pracuju stejným způsobem. A navíc vždycky pomocník byla Zuzka, její starší sestra (pozn.: také zrakově postižená).

BN: A u Tebe teda byli všichni tři její sourozenci...

JP: Jo, všichni čtyři ke mně chodili.

BN: Všimla jsem si, že např. rozděluješ skladby na úseky, kterým přiřazuješ čísla. Pro Silvu je tak asi jednodušší se ve skladbě orientovat. Jaké jiné „pomůcky“ při výuce s ní používáš?

JP: Především nahrávky samozřejmě. To by asi mělo stačit.

BN: V čem je výuka se Silvou jako zrakově postiženou jiná, než výuka zdravých žáků?

JP: Je ve všem jiná. Prostě k dítěti s postižením je třeba přistupovat jako ke zdravému, ale volit jiné prostředky.

BN: Jaké výhody a nevýhody vnímáš ve výuce zrakově postižených žáků?

JP: Tak, že nevidí, že jo (smích), to je nejzákladnější nevýhoda.

BN: Říkala jsi, že se děti například více soustředí než zdraví...

JP: No, ale to není jenom zrakově postižené dítě. Předtím ta holčička měla Downův syndrom, a to bylo neskutečné, jak se snaží, jak jsou poslušní vlastně. Tohle trošku je rozdíl mezi těma zdravýma dětma, ty jsou větší darebáci většinou (smích).

BN: Rozpovídá se Silva často ve výuce? Je těžké ji v povídání zastavit?

JP: Ano, rozpovídá, ale to až v případě, když má k tomu člověku blízký vztah. Zastavit ji není těžké, jí prostě řeknu: „*Hele, dost povídání a musíme něco udělat*“, to není žádný problém.

BN: Připadá Ti 45 minut výuky dostatečných?

JP: 45 min mi nepřipadá dostatečných.

BN: Může si Silva vybrat, co bude v hodině hrát?

JP: Silva si může vybrat, co bude v hodině hrát, ale je to většinou tak, že jednak řekne: „*nevím*“, ale spíš to dělám tak, že nabídnu čtyři skladby a z těch si vyber. Protože jak ona si má vybrat? Z čeho si má vybrat? To je jak kdybych já Tobě řekla: „*Kterou operní árii budeš zpívat?*“

BN: Nevím (smích).

JP: Ale já Ti můžu říct, jaký máš hlas, a mohla bych ti říct: „*Tak můžeš mít tohle tohle tohle tohle a z těch čtyřech si vyber.*“ A totéž je u těch skladeb.

BN: Přijde Ti, že se Silvou postupuješ během prezenční výuky mnohem rychleji než při online výuce?

JP: No jednoznačně rychleji samozřejmě a hlavně mohu korigovat všechny nešvary apod.

BN: Bylo to s ní těžké při online výuce?

JP: Ne, ne. Nebylo to s ní těžké, problém je pouze v tom, že nemohu korigovat ty věci jako je kvalita tónu, kvalita nasazení, kvalita držení nástroje, to je u všech, to je prostě mínus té online výuky. Tím, že ona se orientuje výhradně sluchem, tak u ní tohle problém nebyl.

BN: Vnímáš, že se zhoršila či zlepšila během online výuky?

JP: Určitě se nezhoršila, ale ani nezlepšila. Jako všechny děti si myslím.

BN: Vnímáš, že se Silva na výuku zodpovědně připravuje?

JP: Uprímně řečeno, byla bych ráda, kdyby se připravovala více, kdyby měla větší prostor. Ale to neříkám tak, že necvičí, to vůbec ne, ale oni to mají těžší prostě. Než splní úkoly ze školy, tak zdravé dítě to splní za půl hodiny, ale ona než to všechno přelouská, než si to všechno najde na tom počítači třeba, pak jí to spadne ten počítač, zas musí přijít někdo, kdo jí s tím pomůže a mezitím mají rodinný život taky že jo... prostě netlačím na ni, protože vím, že dělá maximum. Až bude trošku starší, tak se ji budu snažit přivést na to, aby si ten čas zorganizovala trochu lépe, ale myslím si, že teď na to ještě nemá.

BN: Máš pocit, že výuka na MŠ Silvu pozitivně ovlivňuje (rozvoj talentu, pozitivní trávení volného času, noví kamarádi apod., rozšiřování obzoru a znalostí)?

JP: Jednoznačně pozitivně ovlivňuje, s tím máme bohatě zkušenosti, že ty děti to berou jako místo, kde se mohou vzájemně potkávat. Bohužel teď lockdown způsobil, že nejsou žádné koncerty, nejsou akce, festivaly, takže to je ochuzuje samozřejmě. Však jsi viděla, jak zareagovala na Brno (pozn.: „Tmavomodrý festival“ – mezinárodní festival pro zrakově postižené děti a mládež).

BN: Všimla jsem si plakátů na tento festival...

JP: Původně to bylo, myslím, jen pro zrakově postižené, ale mám pocit, že tam je k tomu teď přidané mentální, což je tragédie. Ale já to zas chápu, proč to musí dělat, protože těch čistých ‚zrakáčků‘ je strašně málo. Jenomže pak už je to nesrovnatelné, když je člověk s mentální retardací a nevidí, tak je to úplně něco jiného než člověk, který jen mentálně v pořádku, jen nevidí.

BN: Vnímáš, že má Silva podporu v rozvíjení svého talentu i u svých rodičů?

JP: Má určitě podporu u svých rodičů.

BN: Máš se Silvou nějaké záměry (soutěže atd.)?

JP: No já bych především chtěla říct, že nejsem učitel, jehož cílem jsou soutěže a výkon. Já si myslím, že důležitější je něco jiného než soutěže. Na druhé straně jsou děti, které rády soutěží a tam je do těch soutěží i posílám.

BN: Že třeba samy projeví, že by chtěly...

JP: Jo, třeba Adam (pozn.: zrakově postižený absolvent MŠ), to byl soutěživec největšího kalibru, ten chtěl. Ale pro některé děti je to traumatizující, a proč bych je měla trápit. A postižené už vůbec. A konkrétně u Silvy, ta si myslím, že zrovna jo, ale pro děti s postižením soutěže už skoro nejsou bohužel. Byly „Bílé hole“ (pozn.: multižánrový hudební festival pro zrakově postižené), ale ten už není a mezi zdravé děti nemají bohužel přístup na soutěžích. Já jsem se o to pokoušela, ale bylo mi řečeno: „*Běžte si soutěžit mezi své.*“ Takže jsem si řekla, že takhle ne. Já je beru jako své, jako kdyby to byly moje děti, a já je nenechám takhle.

BN: Myslíš, že by se jí dostalo takovému přístupu jako na MŠ i na jiných ZUŠ?

JP: Tak to bych asi já neměla posuzovat, to musí posoudit někdo jiný. Rozhodně se už někde vyučuje po republice, myslím klasické zušky, ale jakou to má úroveň... to možná vím, ale měl by to posoudit někdo jiný, já mám na to prostě jiný názor. Ale to nemluvím o ‚jedličkárnách‘, speciálkách, tam jsou tomu samozřejmě přizpůsobeni – Braillov notopis... jo, to jsem ještě neřekla, že vlastně využíváme Braillova notopisu, a to je ve spolupráci s Mikulášem Ďurkem (pozn.: pedagog MŠ), a to nás asi čeká od příštího roku, kdy už by ten notopis měla umět.

BN: Aby si sama mohla přečíst noty...

JP: No, ono se začíná, už když to dítě umí číst v Brailu, tak se může hned na notopis, ale u Silvinky rodiče řekli, že by toho měla hodně a nepřístupili jsme k tomu. Je pravda, že ona toho má hodně, kytaru a klavír a tak.

BN: Silva byla na nějakých soutěžích?

JP: Jo, byla. Tady třeba tohle (ukazuje na diplom). Ale říkám soutěže, no... jak chceš soutěžit človíčka, který nevidí a človíčka, který má mentální postižení? Když slyším soutěžit nebo srovnávat, tak mám kopřivku, to nejde. Třeba existuje festival „Začarovaná písnička“ pro postižené, ale ta je o zpěvu, takže tam je to trošičku snáz srovnatelné. Ale u těch nástrojů... Jedna žačka s Downovým syndromem umí hrát na housle, a mi to přijde tak výjimečná záležitost... samozřejmě, že má limit nějaký, ale tohle bych ukazovala na celém světě nejradši.

BN: Vnímáš, že handicapovaní k tomu mají lepší vztah a více na sobě dřou než zdraví?

JP: No, oni to mají hlavně tak, že kdyby nechtěli, tak je nikdo nedonutí

BN: Takže většinou i sami projeví, že by chtěli na něco hrát...

JP: No, oni zas nemají představu, na co by mohli hrát, ale třeba otevřít jim dveře všude tam, kde chtějí... třeba ta moje downička, oni downici mají krátký malíček a krátký prsteníček, to znamená, že ona nemůže některé věci zahrát na altku, na sopránku ano. Takže my musíme hrát všechno posud (ukazuje na flétně). No ale tak udělám transpozici, od toho jsem učitel, a ne, že řeknu, to nejde. A ona za to nemůže, ona by chtěla.

BN: Když jsi tady začala pracovat, měla jsi vlastně nějaké zkušenosti?

JP: Víš co, já celý život inklinuji k takovýmto věcem. Kdybys byla u mě doma, tak se budeš smát, protože tam jsou samé knížky o postižení. Mě to prostě fakt zajímá. Celé roky jsem dobrovolně dělala v dětském domově, kde je každé dítě problémové, měla jsem tam otevřené dveře od ředitele, takže jsem tam chodila na semináře a pediatrické semináře. Mám za sebou bohatý život tady v tom strašně. A zrovna dneska jsem nad tím přemýšlela, že jsem za to strašně vděčná. Takže mě to fakt bavilo. Když jsem přišla tady, tak jsem tu přišla jenom proto, že tady jsou ty postižené děti.

BN: A jak dlouho už tady učíš?

JP: 25 let.

BN: To se člověk asi musel učit, že?

JP: Jo, ale já jsem hledala informace, třeba na fakultách jsem si našla diplomové práce a takové věci, ale musím říct, že mi v podstatě nic nového nedaly. Vždycky, když něco potřebuju, tak jdu za mým kolegou Mikulášem (Mikuláš Ďurko), my máme velmi blízký pracovní vztah a já se ho můžu zeptat úplně na všechno. Takže já se ho zeptám: „*Hele, proč se tak chová?*“ a on mi to vysvětlí, věci, které by Tě nikdy nenapadly prostě. To může říct jenom ten člověk, který to sám prožívá. S mentálním postižením problém nemám, protože ony jsou tak jak na dlani ty děti. Tím, že ony nemají žádné zábrany, tak buď se jim to líbí, nebo nelíbí, to jsou jediné dvě možnosti. Ale potom ty duševní nemoci typu autismus, to je těžké. Ale to zase mi pomohly ty děti v dětském domově, kde jsem se zabývala hlavně tou nonverbální komunikací. Jde o to používat stejné formulace, stejnou intonaci hlasu, to je prostě na knihu. Ale ty děcka zbožňuju. Dneska to byly třeba čtyři hodiny... jako to je taková injekce, že můžeš mít jakékoli starosti a oni ti to dají jako... třeba Tě obejmou tak kolem krku. Třeba Silvinka ne, ta to má jinak, ale vidíš, že se směje, že je veselá.

BN: Vnímáš to i na rodičích? Třeba nějaké zklamání nebo naopak radost...

JP: Radost z čeho?

BN: Radost, jakože i dítě přes ten handicap zvládne nějaké věci, že ho to baví...

JP: No, to jo. Vždycky jsou velmi dojatí. Ale strašně oceňují přístup. Já jsem si vždycky v práci s postiženými myslela, že je nejdůležitější dostatečné množství finančních prostředků, aby mohli to to to... ale ne, oni chtějí toho člověka (viz učitele) pro sebe.

BN: Děkuji za rozhovor.

Příloha č. 3: Rozhovor s žačkou MŠ

Rozhovor s žačkou MŠ Silvou (S)

BN: Silvi, kolik je ti roků?

S: 12.

BN: A kam chodíš do školy?

S: Chodím na základní školu do Hati.

BN: A chystáš se třeba na gymnázium?

S: Asi potom po devítce uvažuji, že bych šla na Biskupské gymnázium tady v Ostravě.

BN: Co si tak představíš, když se řekne Múzická škola? Co tě napadne?

S: Že se tam třeba bude hrát na nástroje nebo tak, zpěv a tak.

BN: Proč ses tady rozhodla chodit?

S: Nevím, prostě vím, že sestry hrály na flétnu a já jsem taky tak něco málo hrála samé blbosti pro sebe. No já jsem uměla jen tak trošku něco, tak jsem prostě řekla mamce, že bych chtěla chodit na flétnu.

BN: Takže jsi tehdy ještě nechodila do hudebky...

S: No, já jsem začla až tak v pěti letech nebo šesti nebo nějak tak.

BN: A myslíš, že to třeba bylo i tím, že jsi viděla ty své starší sourozence, jak hrají?

S: Nevím, prostě...

BN: Prostě se ti to líbilo... Takže ses vlastně rozhodla sama, nenutili tě do toho mamka s taťkou...

S: Ne.

BN: A ty hraješ teda na...

S: Flétnu, na altovou a sopránovou a ještě potom chodím tady taky na kytaru.

BN: A chtěla bys ještě na něco hrát?

S: Asi uvažuju nad tím, že bych asi ještě příští rok, nebo prostě už dlouho uvažuju o tom, že bych hrála na klavír, ale furt mi do toho něco leze, takže...

BN: Jakože máš další aktivity...

S: No, tak předtím jsem měla malé prsty, potom jsem měla počítačový kurz, ten se zas protáhl, takže teď jsem taky nemohla a kdyžtak uvidíme, jestli se to protáhne zas.

BN: A ještě jsem slyšela, že asi začneš chodit do Braillova notopisu.

S: Ano, to taky kvůli tomu klavíru, protože tam nazpaměť jako u flétny a kytary asi hrát nebudu.

BN: A jak dlouho vlastně hraješ na flétnu?

S: Na flétnu hraju tak pět let nebo šest.

BN: A na kytaru?

S: Na kytaru teď hraju tak dva roky nebo tři.

BN: A proč sis vybrala tyhle nástroje?

S: No tak, nevím, prostě vím, že u nás sourozenci hráli na flétnu a kytara... já jsem chodila do scholy a tam se mi líbil ten nástroj.

BN: Líbí se ti ty nástroje... A který tě baví víc?

S: No tak na stejno asi.

BN: A který je jednodušší pro tebe?

S: No tak jednodušší je asi ta flétna, protože kytara, tam jsou takové divné hmaty a víc se tam na to musí přitlačit.

BN: Hraješ i akordy?

S: Ano, však právě, ty akordy, se na to musí přitlačit, aby to nechrastilo.

BN: Chodíš tady ráda?

S: Jo

BN: Těšíš se vždycky na výuku, nebo bys někdy radši zůstala doma?

S: (smích) No jako většinou se těším na výuku.

BN: Co tě na té výuce baví?

S: Tak hlavně, že si tam můžu zahrát nějaké písničky nové nebo skladby nebo tak.

BN: Máš třeba někdy trému?

S: No tak když mám hrát třeba s doprovodem, anebo když chodím hrát na nějaké koncerty, tak většinou tam mám trému, ať tam něco nezvorám. Jako většinou ne, jednou jsem měla problémy s uchem, tak jsem tak něco zvorala.

BN: Ale během výuky u paní učitelky, to nemáš většinou trému, nebo jo?

S: Většinou ne, jako většinou jenom když mám hrát s klavírem, ale jinak ani ne.

BN: Je to těžší asi s tím klavírem, že?

S: Mi se to někdy i mate třeba ten klavír i jako.

BN: A většinou máš i takovou pozitivní náladu, jsem si všimla, že? Že tam vyprávíš historky různé a tak

S: (smích)

BN: Připravuješ se na výuku?

S: Jo, většinou jo, někdy jakože zapomenu, protože toho je třeba moc úkolů, ale většinou se připravuju na výuku.

BN: A jak dlouho tak průměrně myslíš přes týden?

S: Já nevím, asi tak půl hodiny, možná víc někdy, já ten čas nepočítám asi.

BN: A cvičíš třeba každý den?

S: No, někdy jo, ale většinou cvičím v pondělky. Ale někdy třeba na kytaru cvičím každý den, protože na kytaru třeba existuje hodně křesťanských písniček, které znám z kostela, tak si někdy zahraju.

BN: Takže většinou v pondělí cvičíš, to je před výukou, že? Taky jsem to tak dělala...

S: Jo, tak to si nejlíp zapamatuješ (smích).

BN: A baví tě se připravovat, procvičovat doma nebo to je otrava?

S: Někdy to je strašně těžké, ale většinou to je dobré.

BN: Je to pro tebe lehčí ve výuce než se doma připravovat?

S: Někdy to je strašně těžké některé ty písničky, takže to doma někdy i vzdám.

BN: Jasně, třeba na hmaty to je těžké, že asi?

S: Hmm... nebo jakože to třeba ani ne, ale spíš to zahrát třeba rychleji nebo to zapomínáš zrovna.

BN: No a používáš nějaké pomůcky? Tady jsi mi ukázala diktafon...

S: No tak většinou ten diktafon a metronom, protože někdy třeba zdrhám z těch písniček, že je třeba hratu rychleji, než mám, nebo pomaleji. Takže metronom a diktafon, to by mělo být tak všechno.

BN: A používáš třeba YouTube?

S: Třeba někdy, když je ta písnička na YouTube, tak si ji pustím třeba do kytary někdy nebo tak, do flétny.

BN: Jak bys popsala paní učitelky, které máš?

S: Tak jsou hodné, nejsou nějaké přísné nebo tak.

BN: Já jsem si všimla u paní učitelky Jany, tak tam je poznat, že tě zná už hodně dlouho.

S: (smích) No tak možná i dýl, než jsem začla chodit, protože já jsem vlastně začla chodit na předebrávky od sester nebo tak.

BN: No, ona říkala, že tě tady viděla na odrážedle.

S: No, já jsem tady jezdila na odrážedle, a pak jsem si doma hrála, že jsem v Múzické nebo tak... a jednou jsem šla i do hodiny s Editou (pozn.: starší sestra Silvy).

BN: Ona taky hrála na flétničku...

S: Ona taky hrála na flétničku, ale pak musela přestat, protože už prostě chodila do deváté třídy a prostě bylo tam moc hodin, takže někdy chodila a někdy ne, a teďkom v tom prváku už vlastně byla na internátu, takže už nemohla. Vlastně sestra Zuzka do výšky taky chodila, ale teď už je na kolejích. Jakože někdy se mnou hraje nějaký duet.

BN: Zahrajete si doma, jo?

S: Jo, nebo někdy hrajem i na koncertech v Múzické nebo třeba i někde jinde. Ale většinou hraju sama třeba.

BN: Můj taťka se mnou chtěl vždycky hrát, ale já jsem nikdy nechtěla, tak z tebe by měl radost (smích). Máš pocit, že tě učitelky chválí v hodině?

S: Jo, jako někdy to je těžké, někdy se naučím chybu, ale většinou mám pochvaly v hodině.

BN: I tě povzbuzují, mám pocit, že? Motivují...

S: Jo. Jakože já se teď nic moc nového neučím, nebo nové noty, spíš písničky, protože jsem se to všechno naučila ty noty a tak.

BN: Jak vlastně probíhá každá ta hodina? Já jsem si všimla, že vždycky se vlastně rozehraješ na nějakých stupnicích...

S: A potom třeba hrajem nějakou starou písničku a buď se naučíme nějakou novou písničku, nebo necháme tu starou, protože to třeba ještě nejde. Akorát v té kytáře to probíráme ještě dýl ten akord, protože to pro mě je těžké, tak to probíráme třeba i měsíc, než se to naučím dobře.

BN: I jsem si všimla, že vždycky hrajete nějakou klasickou (jako vážnou) hudbu, třeba etudy, a třeba na konci hodiny si dáte třeba Hallelujah nebo Lásko má, já stůňu...

S: Jo, třeba když zbyde čas, tak to stihnem rychle probrat.

BN: Můžeš si vybrat, co budeš třeba hrát v hodině?

S: No, tak můžu, ale většinou řeknu, že třeba nevím, co si mám vybrat (smích).

BN: Já jsem byla stejná.

S: Mí to je tak jedno, co budu hrát. Ale dají mi na výběr, i třeba v kytáře mi dá na výběr nějakou písničku.

BN: Co tě baví v té flétně? Baví tě třeba spíše to rozcvičování?

S: Mě baví tak všechno ve flétně.

BN: A v kytáře?

S: V kytáře taky. Nemám ráda, když třeba musím hrát písničku s novým akordem a je tam toho akordu moc...

BN: Ale tak se člověk posunuje dál...

S: Jo no (smích). Třeba tam nemám ráda, jak musím hrát Kdybych byla vlaštovkou, protože teď se učím akord e,f,a a to je takové těžší než ty ostatní akordy.

BN: Takže není něco, co tě vyloženě nebaví...

S: Ne, většinou ne.

BN: Tyjo, ty jsi úplně dokonalý žák.

S: Jako někdy bývají některé písničky, které se mi třeba moc nelíbí.

BN: Že se ti třeba nelíbí, jak zní?

S: Jo, no třeba... někdy to je tak, že se ani paní učitelce nelíbí (smích). Jednou jsme třeba hrály, a to bylo jak pro malé děcka, to bylo pořád to samé.

BN: Tak to je zas nuda.

S: No, jak pro malé děcko.

BN: Tak ty už seš dál.

S: Jo, no. Nebo třeba, kdyby mi někdo řekl, zahrej Auto vrčí, tak to mě třeba nebaví, protože to je samé h, a, g a furt se to opakuje celé (zpívá melodii). To se hraj dvakrát to samé, a potom už mě to nebaví.

BN: Tak to jsi hrála tak první rok, ne?

S: Jo, no to jsem hrála tak první rok, a ještě když jsem řekla svému bratrovi, ať mi to zahraje, tak mi to zahrál takhle (zpívá melodii). Jako on taky hrál na flétnu, ale jen jeden rok, bo ho to nebavilo.

BN: Máš nějaké oblíbené písničky, které by sis chtěla zahrát? Paní učitelka říkala, že máš ráda Abbu.

S: Jo, já většinou poslouchám takové ty osmdesátky, poslouchám většinou Abbu nebo Queney nebo Beatles.

BN: Tak to je dobrý, na to, že ti je 12 (smích). I když nevím, jak by ti Queeni na flétnu zněly... na kytaru asi jo. A Abba no...

S: No, oni mají takové písničky, že někdy to na tu flétnu ani moc nejde hrát.

BN: Tak zazpívat. Ještě do zpěvu musíš začít chodit, nebo pak na ten klavír si to zahraješ. Na kterou flétnu radši hraješ? Na sopránku nebo na altku?

S: To je tak na stejno. Jsou tam stejné hmaty, akorát že to třeba jinak zní, jinak to je nastavené.

BN: Já vlastně ni nevím, jaký je mezi tím rozdíl... tam je asi jiná tónina, že?

S: Jo, i když je tam třeba nějaký hmat, tak altka ti zahraje třeba úplně něco jiného ta sopránová. Takže když hraješ třeba u altky ,a', tak u sopránky to je ,fisko'.

BN: Aha, takže na tohle musíš vlastně myslet. A na kterou to je těžší?

S: Nevím, to je tak na stejno. Jako pro malé děcko by byla asi lehčí ta sopránka, altku bych mu nedávala.

BN: No já má totiž docela krátké prsty, a taťka mi jednou koupil takovou tu malinkou pikolu, tu nejmenší, tak tu jsem ještě chytla.

S: Jo, sopránovou. Jo, já jsem právě chtěla na Vánoce takovou tu maličkou. Ta je úplně nejvyšší. Protože já jsem to viděla u paní učitelky a mi se to strašně líbilo ta flétna.

BN: Chtěla bys třeba něco změnit v hodinách.

S: Asi ne, asi bych všechno nechala tak, jak to je.

BN: Jo? Mí přijde, že je třeba hrozně málo toho času, nepřijde ti?

S: Tak to bych musela být v té hudebce tak do sedmi.

BN: Pak už jsi asi i unavená, že? A třeba více těch popových písniček bys nechtěla hrát?

S: Nevím, mi to je tak jedno, co hrajem.

BN: A na koncerty pak cvičíte co?

S: No, já jsem teď na koncertech už dlouho nebyla, takže nevím, ale někdy nějakou skladbu a k tomu třeba nějakou písničku.

BN: A asi jsi vystupovala, že...

S: Jo, i v Brně jsem vystupovala, v Olomouci na koncertě. V tom Olomouci jsem byla podruhé a byla jsem tam vlastně asi i naposledy, protože to bylo takové, že oni tam skoro nikoho na tu flétnu ani neměli kromě mě, takže to tam vlastně neměli ani jak zhodnotit tu kategorii. Ale v tom Brně, tam to je dobré, akorát že to tam někdy mají na tři dny, někdy na jeden, někdy na dva.

BN: A to je soutěž?

S: No, to jsou soutěže. Ale to nebylo ani moc ohodnocené...

BN: A tady máte předehrávky, že?

S: Jo, tady máme předehrávky, někdy máme nějaké vánoční besídky. V Ostravě taky jsou někdy takové koncerty nebo soutěže nebo tak. Ale většinou v Olomouci, nebo v Brně nebo tak, t je většinou na celý den na rozdíl od Ostravy, tady je třeba jen na odpoledne.

BN: Tak do Brna se musí dojet...

S: No, to jsme většinou jezdili vlakem s hudebkou. Nevím, jak teď, ale měli jsme i auto zajištěné.

BN: A těšíš se na ty koncerty?

S: Jako jo, pojedu teď do toho Brna...

BN: To je ten Tmavomodrý svět?

S: (smích) Tmavomodrý festival. Tmavomodrý svět je film (smích).

BN: Aha, no jo (smích). Máš třeba trému?

S: Mívám, protože se třeba bojím, že tam něco zvorám nebo tak. Jako většinou cvičím den předem, ale někdy ta tréma tam je.

BN: No já jsem třeba hrozný trémista.

S: Jako jednou to třeba byla chyba toho učitele, který mě doprovázel na klavír, že jsem hrála a ten učitel hrál strašně pomalu a mělo to být rychlejší.

BN: Takže ses musela přizpůsobit...

S: No, ale i paní učitelka Polášková říkala, že to má být rychlejší. Ale nakonec jsme to normálně zahráli.

BN: A paní učitelka tě někdy doprovází na koncertech?

S: Většinou mě doprovází učitel z hudby. Jednou mě doprovázel i pan Ďurko.

BN: Chtěla by ses v něčem zlepšit? Nebo máš pocit, že t všechno zvládáš?

S: Myslím, že je všechno v pohodě asi. Možná někdy ty akordy nové, že to tam neskočí, jak ta flétna.

BN: Ještě jsem si všimla, že si povídáte nějaké historky ve výuce...

S: No, tak těch je milion (smích). Ta hudebka, tak ta je plná historek tady (smích). Třeba jak paní učitelka říkala, jak tam někdo mlátil s tou pet lahví o zem. Nebo jak jsem jednou v hodině čekala na paní učitelku, a jak jsem tam štěrkala s pitím a znělo to jak štěrk. Já jsem měla hodinu a čekala jsem na paní učitelku, potom jsem ještě chodila na prostorovku, jako na prostorovou orientaci, ale tím, že ona měla nějaké problémy s nohou, tak to muselo skončit, takže jsem to vyměnila s tou kytarou. I podpis jsem třeba začala dělat, protože na těch úřadech se ten podpis tady potřebuje. Jakože když třeba žádáme o nějakou novou pomůcku, třeba o počítač nebo telefon nebo tak, tak mi většinou dělají z úřadu vyšetření a potřebují, aby se tam ti lidi podepsali. Jako do teď to podepisovala většinou mamka nebo taťka. Ale už budu dospělá a nebude mi to tam odepisovat nějaká maminka (smích).

BN: Nebo otisk prstu by mohli chtít. Vždycky namočit...

S: (smích) To by bylo, jak na policii.

BN: No já jsem si všimla, že paní učitelka občas zapomene noty...

S: Nebo je třeba nemůže najít, tak si třeba někdy děláme srandu, když je to před koncertem, že už ty noty utekly na koncert, že už tam nechtěly být (smích).

BN: Ještě nějakou vtipnou historku si pamatuješ?

S: Tak těch je tady hodně. To jsme ještě chodily s jednou kamarádkou, která teď chodí tady na klávesy, ale chodila i na flétnu. Lepší je vždycky chodit nejdřív na flétnu, a pak na klavír. Ale, jak chodila na flétnu, tak jsme tam vždycky seděly a kecaly, ona je z Nové Bělé, to jsme se ještě tak moc nevidaly jako teď. No a nějaká holka čtrnáctiletá, ona je autistka a paní učitelka říkala: „*Tak Karolínko, mamka říkala, že za chvíli přijede, že to nakonec stihá.*“ a ona: „*Nééé!*“ (smích). Nebo vím, že někdy v těch nahrávkách jdou slyšet třeba lidi nebo tak. Víím, že na začátku jedné nahrávky, já jsem to poslouchala, a najednou tam „*tam dam dam*“ (zpívá melodii tří tónů).

BN: Výtah, že? (smích) To jsme řešily, které to jsou tóny, že?

S: (smích) Jo... e, cis, a.

BN: Tyjo, ty seš dobrá, to bych taky tak chtěla umět. A jak se ti líbila online výuka?

S: No, přes ten skype to bylo takové, že někdy to spadne, někdy zase se to seká, někdy já nevím... ale bylo to lepší, než ten zoom, kde jsem měla kytaru, protože ten zoom, to bylo takové... najednou se to ztišilo, tak jsem nevěděla, co tam učitelka říká, co tam hraje. Jako potom se to tam zas dalo jako nahlas, ale většinou se to ztišovalo, pak zas to bylo nahlas, pak zas ztišovalo.

BN: Takže spíše technické problémy. A přes ten skype to bylo v pohodě?

S: Spíš. No přes ten skype to bylo lepší, až na ty výpadky jako. Možná to bylo lepší než minulý rok, jak jsem měla online výuku jako třídu, hudebku jsem neměla, sice mi paní učitelka poslala nějaké nové nahrávky, ale já jsem měla i neštovice, tak jsme to ani nestihly. Ale bylo to lepší teď než předtím v tom březnu, jak jsem měla online výuku školy, přes ten skype a měli jsme špatný router, tak se mi to sekalo a všechno. Jako pak už se to spravilo.

BN: A jak to vnímaly paní učitelky?

S: Tak přes ten internet to je šílené, někdy se mi stávalo, že nešly spustit i třeba nějaké nahrávky nebo nějaký odkaz.

BN: No, a pak se má člověk učit něco nového... Mělo to třeba i nějaké pozitivní stránky?

S: No, nevím. Třeba když jsem měla online výuku i té školy, tak to mělo pozitivum, že když jsem nestihla pocvičit v pondělí, tak jsem stihla pocvičit ještě v úterý.

BN: A těšila ses třeba na tu výuku?

S: Jako jo, ale na tu kytaru, bylo to takové hrozné. Ještě ten zoom, několikrát během hodiny to vypadne, takže to bylo takové na nic.

BN: Takže určitě je to lepší takhle.

S: Jo, určitě lepší takhle prezenčně.

BN: Vnímáš chození do hudebky spíše jako trávení svého volného času, nebo tady chodíš, aby se to třeba více naučila?

S: Spíš tak pro zábavu, že mě to prostě baví hrát na ten nástroj.

BN: Ale asi se chceš třeba i někam posouvat, že?

S: Jo, není to tak, že bych zůstávala třeba u „Auto vrčí“ nebo „Kočka leze dírou“ nebo „Ověáci čtveráci“.

BN: I tě to asi motivuje, asi bys byla lepší... to je super.

S: Myslíš, že tě doma v tomhle podporují?

BN: Jo, ale někdy mamka ze srandy zpívá: „*Tu kytaru jsem koupil kvůli tobě...*“

S: A vím, že jednou jsme prostě ze srandy našli v notách „Chtěl bych být kovářem“, a právě že brácha dělá umělecké slévárnictví. Tak jsme si dělali srandu, že mu to zahrajem (smích).

BN: No, tak když už ti koupila tu kytaru...

S: (smích) No, ale jako na flétnu. Teď mi učitelky už nahrávají na Whatsapp nebo tak, protože jsem dostala už mobil. Jako mám ho půjčený, to je takový starší ještě.

BN: A získala jsi nějaké kamarády tady na Múzické?

S: Tak někdy se potkám se Zuzkou, ona mívá většinou hodinu ve středu, ale právě ta paní učitelka z kytary říkala, že oni mají nějaký kroužek nebo klub, říkají si Divoženky, ale mají to pouze online, takže musí dojet z flétny domů, takže to má teď přede mnou. Jinak to mívala ve středu. A ještě s tou Terkou, to nevím, jak se rodiče seznámili, ale nějak se seznámili, protože potřebovali nějaké knížky do školy, tak jsme se seznámily ještě předtím.

BN: A ona tady hraje na...

S: Na ty klávesy.

BN: A hrála jsi tady i nějakými jinými žáky?

S: Většinou jen se Zuzkou, jakože se setrou nebo s Editou (pozn.: sestra Silvy).

BN: A myslíš, že MŠ ovlivnila tvůj život?

S: Nevím, mi to přijde takové normální, že tady prostě chodím.

BN: Tak určitě ses naučila na něco hrát, asi ti to zabírá nějaký čas při cvičení...

S: Jako někdy nemám ráda kvůli tomu i pondělky, že prostě cvičím a někdy mám v pondělky i hodně úkolů. Nebo teď ne, teď byla ta online výuka, to jsem se jen tak vrátili do školy. Ale někdy mě to prostě štve, že jsem měla úkoly a teď jsem toho měla hodně a byla jsem unavená a úplně s radostí jsem se šla dívat večer na film, dát si večeři a tak. Večer většinou sledujeme v televizi nějaký program a seriál nebo tak.

BN: Naučila ses třeba pracovat s trémou, tím že tady chodíš třeba na nějaká vystoupení?

S: Jako někdy mám menší trému.

BN: Člověk si na to možná zvykne, na to vystupování a tak, že?

S: Ale v tom září nebo říjnu budu po dlouhé době na nějakém koncertě, tak to jsem zvědavá, jak to dopadne teda (smích).

BN: Vnímáš třeba paní učitelky jako kamarádky?

S: Jo. Nejsou přísné.

BN: Vyhledáváš si třeba nějaké písničky?

S: Jo, někdy poslouchám třeba na YouTube nebo na Spotify poslouchám nějaké písničky.

BN: Myslíš, že máš třeba větší radost ke hraní? Že se radost ke hraní více prohlubuje, čím jsi starší? Mí paní učitelka řekla, že bys chtěla být možná paní učitelkou v hudbě...

S: Jo, jako uvažuji o tom, ale ještě to není jisté, život je dlouhý. Ještě tři roky do střední školy, jako spíš chci na to Biskupské gymnázium a potom do té výšky mám taky čas ještě se rozhodnout.

BN: Ale bavilo by tě to učit flétnu třeba, kytaru...

S: Jo, třeba (smích). Jako uvažuji, že když bych byla starší, tak bych si koupila třeba i ty klávesy, protože se tam dá změnit i třeba ten zvuk. V Darkovicích jsme měli taky klavír i klávesy. A ty klávesy jedny byly takové staré, takže tam se daly ještě pustit písničky nějaké takové divné klavírovské (smích) a jednou se nám to povedlo nějak spustit, a to bylo úplně takové tuc tuc tuc tuc.

BN: To znám, taky jsem měla klávesy (smích). To najednou člověk umí hrát na spoustu nástrojů.

S: A to i paní učitelka za kytary říkala, že správně každý muzikant by měl umět hrát i na klavír.

BN: To je pravda. Když tady člověk studuje třeba konzervatoř, tak se tam všichni učí hrát třeba na kytaru a k tomu ještě na klavír.

S: Jo, třeba Edita, jak ona je v těch Odrách, tak ona má povinně i klavír, ať chce nebo ne, protože ta učitelka do školky to potřebuje. Jako některé holky ze třídy umí, jsem slyšela, jak teď měly online předehrávky. Ony už umí dobře, protože třeba měly zušku, nebo už měly absolventský koncert.

BN: A děláš ještě nějaké jiné volnočasové aktivity? Máš ještě nějaké kroužky?

S: Mám. Chodila jsem... no měla jsem teď, myslím, jen jednu hodinu sboru ve škole, le to jsme měli jen jednu hodinu, protože to byl ten covid a tam jsme zpívali různé písničky. A jak chodíš do Hati na Vánoční ladění, tak ten sbor tam vystupuje. A mě to zaujalo ten školní sbor, tak jsem uvažovala, že bych tam začala chodit. Ale chodila jsem tam vlastně jen jednou, protože pak přišel covid.

BN: A tam se to online asi nedalo, že?

S: No, to se nedalo, to by se sekalo. Já jsem si právě ještě minulý rok dělala srandu, že by mohla být online hudebka. A ještě do dětské scholy jsem chodila od třetí třídy do té doby covidu, pak se to nedalo.

BN: A ještě do počítačů chodíš, myslím...

S: No, to mi právě překáží v tom, abych mohla chodit na ten klavír.

BN: A baví tě všechny ty aktivity?

S: Jako jo. Jako je to tak, že mám třeba každý den obsazený nebo tak, ale jako baví mě to.

BN: Tak dokud máš na to sílu, tak je to dobrý... a co třeba doma ještě tak děláš ve volném čase, co tě baví?

S: Někdy si třeba jen tak zahraju pro sebe na ten klavír nebo na kytaru. Nebo třeba poslouchám písničky v mobilu nebo v rádiu. Nebo třeba v koupelně mám taky staré rádio, a když se myju, tak si taky pustím rádio a v kuchyni taky máme rádio, tak si taky pustím někdy něco.

BN: Tak hudba je tvůj život, koukám. Tak děkuji, to bude asi všechno.

Příloha č. 4: Dotazník pro (handicapované) žáky a absolventy Múžické školy v Ostravě⁸

Dotazník pro žáky a absolventy Múžické školy v Ostravě

Dobrý den, prosím o vypracování anonymního dotazníku. Odpovědi vztahujete k období před pandemií spojenou s Covid-19. Vyplnění dotazníku trvá cca 30 minut. Děkuji.

*Povinné pole

1. Jste muž/chlapec/žena/dívka? *

Označte jen jednu elipsu.

- muž/chlapec
 žena/dívka

2. Do jaké věkové kategorie spadáte? *

Označte jen jednu elipsu.

- 11-17 let
 18-25 let
 26-59 let
 60 a více let

3. V současné době studujete, nebo jste již ukončil/a studium na Múžické škole (dále jen MŠ)? *

Označte jen jednu elipsu.

- studuji
 ukončil/a jsem studium na MŠ

4. Na MŠ studuji (studovala/a jsem) obor: *

Vypište.

5. Kolik let navštěvujete (jste navštěvoval/a) MŠ? *

Uveďte číslo.

Motivace ke studiu

6. Jak jste se dozvěděl/a o MŠ?

Možnost zaškrtnutí více odpovědí.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- přes kamarády a známé
 na internetu
 z médií (televize, noviny, letáčky atd.)
 na sociálních sítích (facebook, YouTube atd.)

Jiné: _____

7. Proč jste se rozhodl/a pro studium na MŠ?

Možnost zaškrtnutí více odpovědí.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- dobré jméno školy
 známé osobnosti, které navštěvovaly MŠ
 studuji (studoval) zde má přátelé
 potřeboval/a jsem se dobře připravit na přijímací zkoušky na uměleckou školu
 chtěl/a jsem se naučit něčemu novému
 chtěl/a jsem co nejlépe využít svůj volný čas
 líbil se mi vyučovaný obor
 jiná škola mi neposkytovala takové možnosti uměleckého vzdělání jako MŠ

Jiné: _____

8. Co Vás napadne, když se řekne MŠ?

⁸ Dotazník pro handicapované žáky a absolventy MŠ není součástí příloh. Jednalo se o totožný dotazník, pouze okruh „Integrační přístup“ byl upraven pro skupinu handicapovaných jedinců záměnou slov (handicapovaní – žáci bez handicapu).

9. Co se vám na MŠ líbí (libilo)?

Možnost zaškrtnutí více odpovědí.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- způsob, jakým se mnou pracují (pracovali) učitelé
- přátelské prostředí a učitelé
- široká nabídka vyučovaných oborů
- množství úspěchů, kterých MŠ dosáhla
- soutěže, vystoupení a výstavy, které MŠ pořádá
- škola je otevřená handicapovaným jedincům
- nic se mi na MŠ nelíbí

Jiné:

Výukový proces

10. Co se vám líbí (libilo) v přístupu učitele během výuky?

Možnost zaškrtnutí více odpovědí.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- snaha přistupovat k žákovi na základě jeho potřeb
- přátelský přístup k žákům
- snaha vyučovat zajímavým a nápadným způsobem
- učitelé předávají vlastní zkušenosti
- příprava žáka na práci v uměleckém prostředí
- vedení žáka k vlastní tvorbě
- vedení žáka k pečlivé domácí přípravě na hodinu
- snaha učitele, aby žák podal co nejlepší výkon

Jiné:

11. Jak byste zhodnotila průběh vyučovacích hodin?

Možnost zaškrtnutí více odpovědí.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- vždy je zajištěn dostatek výtvarného materiálu/hudební aparatury apod.
- žáci si mohou sami vybrat, kterou píseň budou hrát/zpívat, co budou kreslit apod.
- žák má možnost ve výuce vyjádřit svůj názor
- učitel žákovi jasně a srozumitelně vysvětluje, co má dělat
- žáci mohou pracovat ve skupinkách
- handicapovaní žáci mohou spolupracovat s žáky bez handicapu (např. vystoupení, soutěže)
- učitel vede hodinu zajímavým a poutavým způsobem
- učitel se snaží žáka povzbuzovat
- výuka pro mě není přínosná

12. Jak vnímáte (jste vnímal/a) Vašeho učitele?

Možnost zaškrtnutí více odpovědí.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- přátelský
- chvilí
- povzbuzuje
- přísný
- pečlivý
- nápaditý
- spravedlivý
- vnímavý a citlivý
- snaží se vést k dobrému výkonu
- má zájem o svého žáka
- rozumí dobře své práci
- je nadšený pro výuku
- nepovzbuzuje
- nemá zájem o žáka
- neumí se vcítit do nálady a potřeb žáka
- náladový

Jiné:

18. Měla jste možnost spolupracovat nebo vystupovat s handicapovanými žáky v MŠ?

Možnost zaškrtnutí více odpovědí.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ano, vystupovali jsme spolu na vystoupeních/soutěžích
 ano, spolupracovali jsme spolu na různých aktivitách v rámci MŠ
 pouze jsme se potkávali v budově školy
 ne, nespolupracoval/a jsem s žáky bez handicapu

Jiné:

19. Jak se Vám spolupracovalo s handicapovanými žáky? Mělo to pro Vás nějaký význam?

Možnost zaškrtnutí více odpovědí.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- spolupracovalo se mi dobře
 naučil/a jsem se s nimi lépe pracovat
 spolupráce pro mě byla obohacující
 navázal/a jsem nová přátelství
 nemělo to pro mě žádný přínos
 nespolupracoval/a jsem s handicapovanými žáky

Jiné:

20. Jak jste se cítil/a při spolupráci s handicapovanými žáky v rámci MŠ?

Možnost zaškrtnutí více odpovědí.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- dobře, bavilo mě to
 mělo to pro mě smysl
 byl/a jsem nervózní
 nevěděl/a jsem, jak s nimi mluvit
 necítil/a jsem se dobře
 nudilo mě to
 nespolupracoval/a jsem s nimi

Jiné:

21. Je podle Vás dobře, že MŠ nabízí výuku nejen pro žáky bez handicapu, ale i pro handicapované?

Možnost zaškrtnutí více odpovědí.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ano, je to prospěšné pro společnost
 ano, pomáhá to vzájemnému přiblížení a pochopení
 ano, obohacuje to život handicapovaných žáků
 ano, obohacuje to život žáků bez handicapu
 ne, nepovažuji to za užitečné a smysluplné
 nevím

Jiné:

22. Vnímáte (vnímala jste), že si na MŠ handicapovaní a žáci bez handicapu mezi sebou rozumí a navzájem se chápou a přijímají?

Označte jen jednu elipsu.

- ano, přijeti je na obou stranách zřejmé a bez problémů
 ne, přijeti z obou stran nepocituji (jsem nepocítoval/a)
 nevím
 Jiné:

23. Jak na Vás působí (působilo) prostředí MŠ?

Možnost zaškrtnutí více odpovědí.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- příjemně
 přátelsky
 otevřeně po každého bez omezení
 zábavně
 zajímavě
 nepříjemně
 nepřátelsky
 uzavřeně

Jiné:

Vliv MŠ na volný čas a život mimo její prostředí

24. Ovlivnila MŠ nějakým konkrétním způsobem Váš život?

Možnost zaškrtnouti více odpovědí.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- díky MŠ jsem získal/a nová přátelství
- díky MŠ jsem se rozhodl/a pracovat v uměleckém prostředí
- díky MŠ se zvýšila pravděpodobnost mého přijetí na (uměleckou) školu
- díky MŠ se snažím (chci) vést i své děti k uměleckému vzdělání
- díky MŠ poslouchám nové hudební žánry/styly
- díky MŠ využívám nové výtvarné postupy a techniky
- díky MŠ jsem šťastnější
- MŠ neovlivnila můj život

Jiné: _____

25. Považujete MŠ za školu, která má za úkol hlavně vyplnit Váš volný čas (tj. volnočasová instituce) nebo za školu, která Vás chce něčemu naučit a vychovat z Vás umělecké osobnosti (tj. výchovně-vzdělávací instituce)?

Označte jen jednu elipsu.

- volnočasová instituce
- výchovně-vzdělávací instituce
- obojí

26. Ovlivnila MŠ nějakým způsobem trávení Vašeho volného času?

Možnost zaškrtnouti více odpovědí.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ano, ve volném čase se více připravuji (připravoval/a jsem se) na hodinu (zpěvu, kreslení, hry na hudební nástroj atd.)
- více navštěvuji kulturní akce (divadla, kina, koncerty, výstavy)
- ve volném čase si zpívám/hrám na hudební nástroj/kreslím atd. jen tak pro radost
- zajímám se více o obor, který na MŠ studuji (jsem studoval/a)
- zajímám se o nové umělce/hudební a výtvarné směry
- MŠ neovlivnila trávení mého volného času

Jiné: _____

27. Navštěvujete (navštěvovala jste) MŠ spíše z důvodu, abyste nějakým způsobem naplnila svůj volný čas, nebo se chcete (jste se chtěla) v daném oboru ještě více vzdělávat a zlepšovat?

Označte jen jednu elipsu.

- abych naplnila svůj volný čas
- abych se vzdělával/a a zlepšovala v oboru
- obojí
- Jiné: _____

28. Účastnila jste se nějakých soutěží nebo vystoupení v rámci MŠ?

Označte jen jednu elipsu.

- ano
- ne

29. Co u sebe považujete za úspěch, kterého jste dosáhl/a díky MŠ?

30. Vnímáte, že se ve své umělecké činnosti stále zlepšujete? Pokud ano, jak se to projevuje? (např. více si věřím při hrani na hudební nástroj, kreslení, nemám trému při vystupování apod.)

31. Proč se věnujete umění?

Možnost zaškrtnutí více odpovědí.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- baví mě to
- uvolním se při tom
- myslím, že jsem v tom dobrý/á
- zajímá mě to
- nevím, co jiného dělat ve volném čase
- chci pracovat v uměleckém prostředí
- nutí mě k tomu rodiče

Jiné:

32. Čemu jste se naučil/a díky studiu na MŠ?

Možnost zaškrtnutí více odpovědí.

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- disciplíně
- povzbuzení k umělecké tvorbě
- sám tvořit a vymýšlet něco uměleckého
- spolupráce s handicapovanými jedinci
- lépe rozumět a chápat učitele a jiné žáky
- lépe vnímat umění
- více se (i ve volném čase) zajímat o studující obor
- nemít trému
- viditelné zlepšení ve studijním oboru

Jiné:

33. Je něco, co byste ve výuce nebo v celkovém přístupu MŠ chtěla změnit? Pokud ano, co?

Děkují za Vaš čas.

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře

Příloha č. 5: Měsíční programy LKMŠ

 <p>LIDOVÁ KONZERVATOŘ A MÚZICKÁ ŠKOLA OSTRAVA <small>příspěvková organizace</small></p>	<p>Po 14. 11. 16.30</p>	<p>VÝTVARNÁ FOTOGRAFIE A ZÁKLADY PRÁCE S DIGITÁLNÍ ZRCADLOVKOU 3. Oddělení výtvarné fotografie Lidové konzervatoře pořádá krátkodobý kurz pod vedením MgA. Jiřího Žižky <i>Fotoateliér školy, Wattova 5, Ostrava - Přívoz</i></p>
<p>1. 11. – 2. 1. 2017</p>	<p>St 16. 11. 18.30</p>	<p>HUDEBNÍ SOUČASNOST 2016 Posluchači Lidové konzervatoře a Muzické školy Ostrava vystoupí na závěrečném koncertu 42. ročníku festivalu soudobého umění Hudební současnost 2016 <i>Sál Janáčkovy konzervatoře Ostrava, Československá 958/40, Moravská Ostrava</i></p>
<p>Pá 4. 11. 19.00</p>	<p>St 23. 11. 16.00 – 18.00</p>	<p>TVOŘENÍ ADVENTNÍCH VĚŤCH Sdružení Noema ve spolupráci s Muzickou školou Ostrava zvou k tvořivému, rukodělnému odpolední <i>Sál Muzické školy, Nivnická 9, Ostrava - Mariánské Hory</i></p>
<p>Po a út 7. a 8. 11. 16.30</p>	<p>So 26. 11. 15.00 – 19.00</p>	<p>SLAVNOSTNÍ ROZSVĚCENÍ VÁNOČNÍHO STROMU Žáci tanečního oddělení Lidové konzervatoře dětského folklorního souboru Hlubinka vystoupí společně se Souborem lidových písní a tanců Hlubina při tradiční akci <i>Prokešovo náměstí, Ostrava</i></p>
<p>Út 8. 11. 16.30</p>	<p>Po 28. 11. Pá 2. 12. 8.00 – 19.00</p>	<p>PŘEDVÁNOČNÍ JARMARK Přijďte se potěšit a nakoupit si drobné výrobky žáků, rodičů a přátel Muzické školy <i>Foyer Muzické školy, Nivnická 9, Ostrava - Mariánské Hory</i></p>
<p>Út 11. 11. 19.30</p>	<p>Út 29. 11. 17.30</p>	<p>VÁNOČNÍ TRHY Žáci tanečního oddělení Lidové konzervatoře dětského folklorního souboru Hlubinka zatančí na letošních vánočních trzích <i>Masarykovo náměstí, Ostrava</i></p>
<p>So 12. 11. 15.00</p>	<p>Út 29. 11. 16.00</p>	<p>KONCERT DO NEBE Koncert posluchačů Lidové konzervatoře a Muzické školy Ostrava z pěvecké třídy Mgr. Miloslavy Soukupové věnovaný všem žákům a přátelům, kteří již nejsou mezi námi <i>Klub Parník, Sokolská třída 26, Moravská Ostrava</i></p>
<p>So 12. 11.</p>		<p>LIDIČKY S HANDICAPEM NEMUSÍ ŽÍT HANDICAPEM Žáci Muzické školy vystoupí na koncertu pořádaném Asociací Trigon <i>Galerie Mlejn, Nádražní 3136/138A, Ostrava - Přívoz</i></p>

Zdroj: <https://www.lko.cz/program> [online]

 LIDOVÁ KONZERVATOŘ A MUZICKÁ ŠKOLA OSTRAVA <small>Příspěvková organizace</small>		 KVĚTEN 2017 <small>KONCERTY, VÝSTAVY, TANEČNÍ VYSTOUPENÍ, DIVADELNÍ PŘEDSTAVENÍ, VZDĚLÁVACÍ AKCE</small>	
18. 4. – 14. 5.	KOŘENY HLUBOKO Student oboru kresba, malba Jakub Ivánek vystavuje své obrazy ve známém ostravském klubu. <i>Café Club Dock, Havlíčkovo nábřeží 28, Ostrava</i>	Po 22. 5. 17.00	TAK TROCHU BLUES... Vystoupení žáků kytarové třídy Vladimíra Galuska <i>Koncertní sál Muzické školy (přízemí), Nivnická 9, Ostrava-Mariánské Hory</i>
Po 1. 5. 14.30	MÁJOVÁ PLESNÁ Žáci tanečního oddělení Lidové konzervatoře – dětského folklorního souboru Hlubinka – vystoupí na 20. ročníku folklorního festivalu <i>Areál před hasičskou zbrojnicí a DDM Plesná</i>	Út 23. 5. 15.00	DIGITÁLNÍ ZRCADLOVKA A VÝTVARNÁ FOTOGRAFIE Workshop pod vedením Mgr. Jiřího Žižky v rámci Týdne umělecké tvorby a amatérského vzdělávání 2017 <i>Fototeleár Lidové konzervatoře, Wattova 5, Ostrava-Přívoz</i>
Pá 5. 5. 17.00	ABSOLVENTSKÝ KONCERT ŠÁRKY HNILČOVÉ Šárka Hnilčová ze třídy Mgr. Josefa Fryšáka zazpívá na svém absolventském koncertu <i>Koncertní sál Lidové konzervatoře, Wattova 5, Ostrava-Přívoz</i>	St 24. 5. 16.00	JARNÍ BEŠIDKA Besídka žáků ze třídy Bc. Marie Helebrandové <i>Koncertní sál Muzické školy (přízemí), Nivnická 9, Ostrava-Mariánské Hory</i>
Út 9. 5. 14.30	MAMINCE PRO RADOST Koncert žáků klavírní třídy Mgr. Jany Helebrandové věnovaný všem maminkám <i>Domek Sluňmečnická Ostrava, Opavská 442/76, Ostrava-Paruba</i>	Čt 25. 5. 17.30	KVĚTEN IMÉNEM S... Představení z dílny projektu Eia Gaia - zdravých a handicapovaných žáků, rodičů, pedagogů a přátel Muzické školy Ostrava pod vedením Pavla Helebranda a Mgr. Jany Helebrandové <i>Koncertní sál Muzické školy (přízemí), Nivnická 9, Ostrava-Mariánské Hory</i>
Čt 11. 5. 17.00	MEZINÁRODNÍ FILMOVÝ FESTIVAL T-FILM OSTRAVA 2017 Posluchači Mgr. Miloslavy Soukupové vystoupí při slavnostním zakončení Mezinárodního filmového festivalu T-film Ostrava2017, při němž budou tvůrcům předány ceny <i>Hudební sál DK Akord, SMP 2012/1, Ostrava-Jih</i>	Čt 25. 5. 17.00	JAK PÍŠEME ANEB VEČER S TVŮRČÍM PSANÍM 3 Posluchači oboru tvůrčí psaní pod vedením Mgr. Dany Havlenové předstávají svoje texty, které vytvořili ve školním roce 2016/2017 <i>Koncertní sál Lidové konzervatoře, Wattova 5, Ostrava-Přívoz</i>
So 13. 5. 8.30 – 16.30	O CENU LEOSĚ JANÁČKA Třetí ročník regionálního festivalu amatérského sólového zpěvu. Akce se koná za finančního přispění statutárního města Ostravy <i>Koncertní sál Lidové konzervatoře, Wattova 5, Ostrava-Přívoz</i>	Čt 25. 5. 18.00 – 19.30	DIVADLO HROU – VÁŽNĚ I NEVÁŽNĚ 4 Otevřená hodina 1. ročníku dramatického oboru pod vedením Mgr. Evy Polzerové představi práci studentů 1. ročníku <i>Sál Lidové konzervatoře, Kosanova 1, Ostrava-Přívoz</i>
15. 5. – 17. 6.	ÚLOMKY MÁLAD Studentka Lidové konzervatoře oboru kresba, malba Alice Adamčíková Koupilová představi své obrázky. Vernisáž se uskuteční 15. května v 18.30 hodin <i>Club Dock, Havlíčkovo nábřeží 28, Ostrava</i>	Pá 26. 5. 16.30	DĚTI, NAŠE RADOST Vystoupení žáků klavírní třídy Mgr. Jekateríny Garbové <i>Koncertní sál Muzické školy (přízemí), Nivnická 9, Ostrava-Mariánské Hory</i>
Po 15. 5. Út 16. 5. Po 22. 5. 16.30 – 18.30	ZAČÍNÁME S DIGITÁLNÍ ZRCADLOVKOU A VÝTVARNOU FOTOGRAFIÍ Krátkodobý kurz výtvarné fotografie určený začátečníkům, ale i běžným uživatelům, kteří chtějí lépe poznat a používat svůj fotoaparát <i>Fototeleár výtvarné fotografie, Lidová konzervatoř, Wattova 5, Ostrava-Přívoz</i>	Pá 26. 5. 18.00 – 19.30	DIVADLO HROU – VÁŽNĚ I NEVÁŽNĚ 4 Otevřená hodina 3. ročníku dramatického oboru pod vedením Mgr. Evy Polzerové zve na setkání se studenty 3. ročníku. Součástí programu budou absolventská vystoupení studentů <i>Sál Lidové konzervatoře, Kosanova 1, Ostrava-Přívoz</i>
Út 16. 5. 16.30	MAMINCE Vystoupení žáků ze třídy Mikuláše Dürka <i>Koncertní sál Muzické školy (přízemí), Nivnická 9, Ostrava-Mariánské Hory</i>	Pá 26. 5. 19.00	ABSOLVENTSKÝ KONCERT KARLA FOUŠKA A MIROSLAVY TRVAJOVÉ Posluchači pěvecké třídy Libuše Klusové Karel Fousek a Miroslava Trvajová přednesou svůj absolventský koncert <i>Klub Parrník, Sokolská třída 26, Ostrava</i>
St 17. 5. 17.00	MAMINCE PRO ŠTĚSTÍ Koncert žáků klavírní třídy Mgr. Jekateríny Garbové věnovaný všem maminkám <i>ZoŠ Dobroslava Ládmly, Bíloveská 1, Ostrava-Svárov</i>	So 27. 5. 10.00	GUITAR SESSION 2017 Jednodenní multizároveň a přehlídka hry na kytaru. Sólová a komorní vystoupení v nejrůznějších nástrojových sestavách <i>Koncertní sál a Jemalové učebny Lidové konzervatoře, Wattova 5, Ostrava-Přívoz</i>
19. 5. – 21. 5.	JARNÍ TANEČNÍ SOUSTŘEDĚNÍ Soustředění žáků tanečního oddělení Lidové konzervatoře – dětského folklorního souboru Hlubinka – na turistické základně Pstruží <i>Turistická základna Pstruží</i>	So 27. 5. 12.00 – 13.00	OSLAVY 110. VÝROČÍ ZALOŽENÍ MARIÁNSKÝCH HOR Vystoupení posluchačů pěvecké třídy Mgr. Miloslavy Soukupové na oslavách výročí mariánskohorského obvodu <i>Stojanova náměstí, Ostrava-Mariánské Hory</i>
20. 5. – 28. 5.	TÝDEN UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ A AMATÉRSKÉ TVORBY Lidová konzervatoř a Muzická škola se stanou součástí celostátního projektu pod záštitou České komise pro UNESCO, který upozorňuje na amatérské umělecké aktivity a rozvoj kultury <i>Lidová konzervatoř a Muzická škola, p. o., Ostrava</i>	Po 29. 5. 17.00	JAKO SMĚH Představení žáků taneční třídy Mgr. Jany Helebrandové <i>Koncertní sál Muzické školy (přízemí), Nivnická 9, Ostrava-Mariánské Hory</i>
Ne 21. 5. 16.00	KONCERT DUCHOVNÍ HUDBY Posluchači Lidové konzervatoře z pěvecké třídy Mgr. Josefa Fryšáka a posluchači houslové třídy Mgr. Alžběty Kolářové vystoupí spolu s komorním orchestrem Lidové konzervatoře <i>Kostel sv. Františka a Viktora, Ostrava-Hrádov</i>	St 31. 5. 17.00	KONCERT KE DNI DĚTÍ Vystoupení žáků klavírní třídy Mgr. Irmu Vaníčkové <i>Koncertní sál Muzické školy (přízemí), Nivnická 9, Ostrava-Mariánské Hory</i>

Zdroj: <https://www.lko.cz/program> [online]



LIDOVÁ KONZERVATOŘ
A MÚZICKÁ ŠKOLA
OSTRAVA

příspěvková organizace



ZÁŘÍ 2020

KONCERTY, VÝSTAVY, TANEČNÍ VYSTOUPENÍ, DIVADELNÍ PŘEDSTAVENÍ, VZDĚLÁVACÍ AKCE

Pá 11. 9. - ne 13. 9.	SOUSTŘEDĚNÍ KOMORNÍHO ORCHESTRU LIDOVÉ KONZERVATOŘE Komorní orchestr Lidové konzervatoře pod vedením Mgr. Alžběty Kolářové se setkává při koncertní přípravě pro školní rok 2020/2021 <i>Rekreační středisko, Řeka</i>
Čt 17. 9. 18.00	DIVADELNÍ POUŤ BEZ BARIÉR Lenka Szabó Hružová a Tereza Muroňová z Lidové konzervatoře a Múzické školy v Ostravě zazpívají v rámci slavnostního zahájení festivalu <i>Divadlo loutek Ostrava, Pivovarská 3164/15, Ostrava</i>
Pá 18. 9. 12.00	HRAJEME SI S POHÁDKOU Múzická škola pořádá workshop pro děti a rodiče s názvem Hrajeme si s pohádkou v rámci akce DNY FAJNE RODINY, která je realizována pro podporu ostravských rodin v rámci rodinné politiky statutárního města Ostravy <i>Koncertní sál Múzické školy, Nivnická 9, Ostrava - Mariánské Hory</i>
Pá 18. 9. 18.00 - 21.00	MÚZY MAJÍ MNOHO TVÁŘÍ Posluchači Múzické školy vystoupí se svým komponovaným programem na festivalu Divadelní pouť bez bariér <i>Venkovní scéna před Cooltourem, Černá louka 3188, Moravská Ostrava a Přívoz</i>
Pá 18. 9. 19.00	GALA VEČER POUTI BEZ BARIÉR Posluchači pěvecké třídy Mgr. Miloslavy Soukupové Anna Opartyová a Vojtěch Mikuš vystoupí v gala programu festivalu Divadelní poutě bez bariér 2020 <i>Divadlo Mír, Halasova 835, Ostrava - Vítkovice</i>
So 19. 9. 10.30	RODINNÁ SLAVNOST SE SMYČCI Posluchači Lidové konzervatoře houslové třídy Mgr. Alžběty Kolářové a Komorní orchestr Lidové konzervatoře vystoupí při příležitosti místních rodinných tradic <i>Kostel sv. Floriána, Kozmice u Hlučína</i>
Ne 20. 9. 15.00	BENEFIČNÍ KONCERT DUCHOVNÍ HUDBY Posluchači Lidové konzervatoře houslové třídy Mgr. Alžběty Kolářové a Komorní orchestr Lidové konzervatoře ve spolupráci s farností Petřvald pořádají tradiční koncert <i>Kostel sv. Jindřicha, Petřvald u Karviné</i>

Zdroj: <https://www.lko.cz/program> [online]

Příloha č. 6: Obrázky⁹



Obrázek č. 1 - Logo LKMŠ



Obrázek č. 2 - Budova LKO, ulice Wattova



Obrázek č. 3 - Budova LKO, ulice Kosmova



Obrázek č. 4 - Budova MŠ, ulice Nivnická



Obrázek č. 5 - Budova Skořápka, ulice U Dvoru



Obrázek č. 6

⁹ Zdroj všech obrázků – Fotogalerie LKMŠ. Dostupné z: <https://www.lko.cz/fotogalerie> [online].
Obrázky č. 6–16 – Ze života LKMŠ. Obrázky č. 17–34 – Ukázka výtvarných prací žáků LKMŠ.



Obrázek č. 7



Obrázek č. 8



Obrázek č. 9



Obrázek č. 10



Obrázek č. 11



Obrázek č. 12



Obrázek č. 13



Obrázek č. 14



Obrázek č. 15



Obrázek č. 16



Obrázek č. 17-18



Obrázek č. 19-20



Obrázek č. 21-22





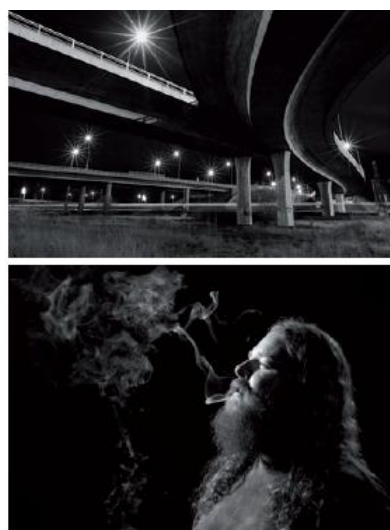
Obrázek č. 23-24

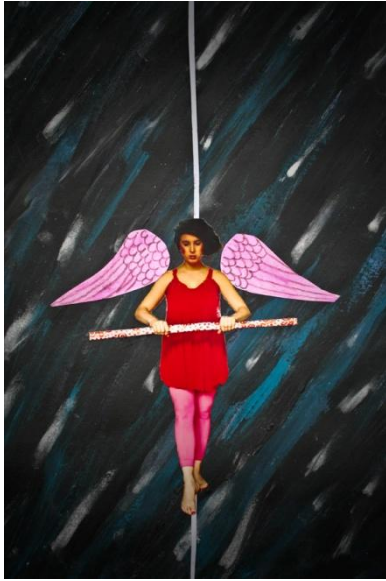


Obrázek č. 25-26



Obrázek č. 27-28





Obrázek č. 29-30



Obrázek č. 31



Obrázek č. 32



Obrázek č. 33



Obrázek č. 34

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Bára Navrátilová
Katedra:	Katedra výtvarné výchovy
Vedoucí práce:	Mgr. et Mgr. Anna Boček Ronovská, Ph.D
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Poslání a vliv Lidové konzervatoře a Múzické školy Ostrava na život a volný čas žáků a absolventů se zaměřením na handicapované jedince
Název práce v angličtině:	The Role and Influence of Lidová konzervatoř and Múzická škola Ostrava on the Life and Leisure Time of the Pupils and Graduates with a Focus on Handicapped Individuals
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá vlivem Lidové konzervatoře a Múzické školy Ostrava na život žáků a absolventů. Jedná se o umělecko-výchovnou instituci, která nabízí vzdělání všem věkovým kategoriím včetně handicapovaných jedinců, které integruje do intaktní společnosti. Cílem práce je zmapovat činnost této instituce na kulturním pozadí města Ostravy. Práce je strukturována na teoretickou a praktickou část, přičemž teoretická část představuje problematiku volného času, integraci handicapovaných jedinců do společnosti a vymezení činnosti Lidové konzervatoře a Múzické školy. Praktická část předkládá zpracovaný výzkum hledající odpovědi na otázky, jakým způsobem ovlivňuje Múzická škola trávení volného času jejich žáků a absolventů a jaký pohled a postoj zaujímají žáci a absolventi vůči této instituci založené na myšlence integračního přístupu.
Klíčová slova:	Lidová konzervatoř a Múzická škola Ostrava, integrace, inkluze, handicap, umělecké vzdělávání, volný čas, Ostrava
Anotace v angličtině:	The diploma thesis studies the impact of “Lidová konzervatoř and Múzická škola Ostrava” on the life of pupils and graduates. It is an art-educational institution, which offers education to all age categories including handicapped individuals who are integrated into an intact society this way. The diploma thesis aims to map the activity of this institution on the cultural background of the city of Ostrava. The thesis is structured into theoretical and practical part. The theoretical part presents the issue of leisure time, the integration of handicapped individuals into society and the delimitation of the activity of “Lidová konzervatoř and Múzická škola Ostrava”. The practical part presents the processed research which finds the answers to the questions of how the “Múzická škola” affects the leisure time of the pupils and graduates and what viewpoint and stand they take on this institution based on the idea of integrative approach.

Klíčová slova v angličtině:	Lidová konzervatoř and Múzická škola Ostrava, integration, inclusion, handicap, art education, leisure time, Ostrava
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Dotazníky pedagogických pracovníků MŠ Příloha č. 2: Rozhovor s pedagogem MŠ Příloha č. 3: Rozhovor s žačkou MŠ Příloha č. 4: Dotazník pro žáky a absolventy Múzické školy v Ostravě Příloha č. 5: Měsíční programy LKMŠ Příloha č. 6: Obrázky
Rozsah práce:	125 stran
Jazyk práce:	český