

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

2021

Michal Zedníček, DiS.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Michal Zedníček, DiS.

Využití hudební činnosti při vzdělávání žáků
se specifickými poruchami učení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně a výhradně s použitím literatury uvedené v bibliografických citacích diplomové práce.

V Olomouci, dne 28. června 2021

.....

podpis

Rád bych touto cestou poděkoval všem, díky kterým mohla tato práce vzniknout. Především patří mé poděkování Mgr. Martinovi Dominiku Polínkovi Ph.D. za jeho odborné vedení a cenné rady při zpracování diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	8
1.1 ETIOLOGIE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	9
1.2 KLASIFIKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	11
1.2.1 Dyslexie.....	12
1.2.2 Dysortografie.....	14
1.2.3 Dysgrafie.....	16
1.2.4 Dyskalkulie.....	17
1.2.5 Ostatní specifické poruchy učení.....	19
2 HUDBA V EDUKAČNÍ PRAXI.....	20
2.1 NEZPĚVNOST U DĚTÍ.....	20
2.2 HUDEBNÍ VÝVOJ.....	21
2.3 HUDEBNÍ ČINNOSTI.....	23
2.3.1 Hlasová výchova.....	23
2.3.2 Uvolňování mluvidel.....	26
2.3.3 Hlasová intonace.....	26
2.3.4 Rytmizace.....	27
2.3.5 Instrumentální doprovod.....	28
2.3.6 Hudebně-pohybové činnosti.....	30
2.3.7 Poslech hudby.....	31
II VÝZKUMNÁ ČÁST.....	33
3 STANOVENÍ CÍLŮ VÝZKUMU.....	34
3.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	34
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	35
4.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	35
4.2 METODA SBĚRU DAT.....	35
4.3 METODA ANALÝZY DAT.....	35
4.4 OPERACIONALIZOVANÉ DEFINICE.....	36
5 VÝČET OTÁZEK INTERVIEW.....	37
6 REALIZACE VÝZKUMU.....	40
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU INTERVIEW.....	41
8 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	63

9	DISKUSE	86
10	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	89
	ZÁVĚR	91
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	92
	SEZNAM ZKRATEK	95
	SEZNAM PŘÍLOH.....	96
	ANOTACE	105

ÚVOD

Svou pedagogickou činnost jsem započal jako učitel hry na violoncello na Základní umělecké škole Ostrava – Poruba. Zde jsem se poprvé setkal s žákem s poruchou autistického spektra, který nastoupil do mé třídy ke studiu hry na violoncello. Tato obohacující zkušenost mě vedla k hlubšímu zamyšlení nad dětmi se zdravotním postižením a jejich vztahem k hudbě. Právě z tohoto důvodu jsem si jako téma své absolventské práce na Janáčkově konzervatoři v Ostravě vybral „*Hudba v životě handicapovaných se zaměřením na projekt Pavla Helebranda*“. Tento projekt, s názvem „*Eia Gaia!*“, pod vedením již zmíněného hudebního skladatele využívá spolupráce intaktních a zdravotně postižených dětí ke vzniku originálních hudebně-pohybových představení. Díky těmto zkušenostem jsem se rozhodl studovat na Univerzitě Palackého v Olomouci obor *Učitelství pro 1. st. ZŠ a speciální pedagogika*. V současné době pracuji jako třídní učitel na prvním stupni základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona v Ostravě.

V průběhu mé pedagogické činnosti často přemýšlím, jaké vzdělávací metody uplatňovat během vyučování. Vzhledem k mému hudebnímu vzdělání rád využívám hudbu jako prostředek vedoucí k atraktivizaci výuky. Hra, prožitek, zážitek a osobní zkušenost je navíc jednou z nejúčinnějších metod učení. Díky emočním prožitkům jsme schopni si získané znalosti osvojit v kontextu reálných situací, které si dlouhodobě pamatujeme a snadněji vybavujeme. Jedním z takových prožitků může být právě hudba.

V dnešní době není o hudbu nouze. Slyšíme ji všude kolem nás, v televizi, rádiu, obchodech. Bohužel její hodnota a pozitivní vliv na osobnostní růst jedince je často opomíjen, a i přesto, že není mezi dětmi základních škol jediný žák, který by neznal nějakou hudební skupinu, či neměl svou oblíbenou písničku, jen zřídka se setkávám s žáky, kteří by měli osobní zkušenost s interpretovanou hudbou. Přitom hudební výchova a hudba obecně má velký podíl na rozvoji estetického a sociálního vnímání. Učitel by měl dbát na to, aby žáky seznámil s různorodostí a pestrostí hudby, a to za využití veškerých prostředků, jakými může být například aktivní poslech, relaxace, doprovod nacvičované písně, rytmizace, ale také využívání hudby v mezipředmětových vztazích.

Cílem diplomové práce je zjistit, zda realizace hudebních činností může u žáků se specifickými poruchami učení vést k lepšímu osvojování získaných znalostí. Na základě získaných informací je vytvořeno doporučení pro realizaci takových hudebních činností, které vedou k osvojování učiva.

I TEORETICKÁ ČÁST

Tato část diplomové práce je zpracována na základě studie odborné literatury a věnuje se oblasti specifických poruch učení a hudbě v edukační praxi. První uvedená část seznamuje čtenáře s obecnou definicí poruch učení, výskytem a etiologií. Následně se zaměřuje na jednotlivé poruchy učení, a to dyslexii, dysortografií, dysgrafií a dyskalkulií. Ostatní poruchy učení jsou v kapitole také zahrnuty, avšak pouze okrajově. Druhá část práce zachycuje hudbu realizovanou v edukační praxi, ale seznamuje čtenáře také s problematikou nezpěvnosti dětí v dnešní době. Další kapitola se věnuje hudebnímu vývoji žáka mladšího školního věku. Teoretická část je zakončena sérií kapitol, které čtenáře seznamují s jednotlivými hudebními činnostmi.

1 Specifické poruchy učení

Termínem poruchy učení jsou označovány heterogenní skupiny obtíží, jejímž projevem jsou problémy při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Uvedené obtíže jsou způsobeny dysfunkcí centrální nervové soustavy a mají individuální charakter. Přestože se handicapující podmínky (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) a vnější vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení) mohou objevovat zároveň s poruchami učení, nejedná se o podmínky vedoucí ke vzniku těchto poruch. (Perspectives on Dyslexia In Zelinková, 2015)

Snah definovat specifické poruchy učení již byla celá řada. Uveďme si zde definici, která byla vydána v roce 1980 skupinou expertů *Národního ústavu zdraví ve Washingtonu* spolu s experty *Ortonovy společnosti* a dalších institucí. „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*“ (Matějček, 1995, s. 24)

Specifické poruchy učení patří mezi aktuální problémy dnešního školství, které jsou často probíraným tématem. Důvodem je vysoký výskyt v dětské populaci, který je obtížně vyčíslitelný, avšak je uváděno 2-4 % jedinců. V případě chlapců je výskyt zhruba trojnásobný. Jedinci s poruchami učení jsou ohroženi možným negativním vlivem na jejich vzdělávání a profesní dráhu. Vzhledem k této skutečnosti a s ohledem na procentové vyjádření výskytu poruch učení je zásadní zajistit včasnou diagnostiku, reedukační péči a podporu. (Pipeková et al., 2010)

Právě o závažnosti dopadů způsobených vlivem specifických poruch učení na profesní zařazení žáků hovoří ve své knize V. Pokorná, která upozorňuje na riziko související s relativizací školních neúspěchů v základních dovednostech, jako je čtení, psaní a počítání. „*Když dítě se specifickými obtížemi v učení opouští školu, jeho starosti a problémy nekončí. Tyto děti sice doufají, že na učňovské škole nebude taková konkurence a jejich školní nedostatky nebudou*

tolik nápadné. Mohou se domnívat, že se prosadí při praktickém vyučování, ale ani to není jisté. Mezi učiteli na středních odborných učilištích je jen velmi málo těch, kteří se zabývají specifickými poruchami učení, a kteří by tedy mohli dítěti porozumět a pomáhat.“ (Pokorná, 2010, s. 20)

Důležitým poznatkem je, že děti mající poruchy učení mívají průměrné až nadprůměrné intelektové schopnosti. Tato porucha tedy není způsobena oslabeným rozumovým myšlením, ale plyne z jiných příčin. V případě těchto žáků bývají oslabeny funkce potřebné pro osvojování čtení, psaní a počítání. (Jucovičová, 2014)

Obecnou charakteristikou těchto poruch nám může být vyjádření Jucovičové, která ve své knize uvádí: „*Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.*“ (Jucovičová, 2014, s. 9) Děti s touto poruchou jsou označovány jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem ke skutečnosti, že práce s těmito žáky vyžaduje reedukaci, využívání jiných výukových metod, speciálních pomůcek a hodnocení, je toto označení výstižné. (Tamtéž)

1.1 Etiologie specifických poruch učení

K otázce týkající se etiologie specifických poruch učení byla napsána celá řada teorií. Podstatným hlediskem je, zda vycházíme z neurofyziologických, psychologických, speciálněpedagogických, sociologických či lingvistických aspektů. (Pipeková et al., 2010)

Uveďme zde výzkum, který byl v souvislosti s etiologií SPU realizován *Otakarem Kučerou* a jehož výsledky jsou:

- *Lehké mozkové dysfunkce (tehdy nazývané lehké dětské encefalopatie) se objevily u 50 % dětí ze sledované skupiny.*
- *Dědičnost byla prokázána přibližně ve 20 %.*
- *Třetí skupina byla hereditálně-encefalopatická a tvořilo ji asi 15 % dyslektiků.*
- *Neurotická nebo nejasná etiologie byla označena u zbývajících 15 % dětí.*

(Zelinková, 2015, s. 19)

Z výsledků výše uvedeného výzkumu je zřejmé, že u nejpočetnější skupiny jedinců se specifickými poruchami učení byla zároveň diagnostikována lehká mozková dysfunkce, která je považována za jednu z možných příčin poruch učení. Tímto termínem je myšleno drobné, organické poškození mozku, které vzniká nejčastěji v prenatálním a perinatálním období. (Slowík, 2016)

Tato dysfunkce je způsobena abnormalitami ve vlastnostech a množství chemických látek zvaných neurotransmitery, nacházejících se v mozku. Tyto látky jsou zodpovědné za kontrolu fungování mozku a správné předávání podnětů mezi nervovými buňkami. (Selikowitz, 2000)

Dalším důležitým poznatkem je fakt, že: „*Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému.*“ (Clements In Zelinková, 2015, s. 12)

Pro přehlednost si uvedme základní období vzniku specifických poruch učení, kdy dochází k poškození mozku.

- **V období prenatálním** – *onemocnění matky, kouření, alkohol, nedostatečný přísun kyslíku.*
- **V období perinatálním** – *v případě protražovaného porodu, poškození hlavičky novorozence.*
- **V období postnatálním** – *infekční nebo horečnatá a jiná onemocnění, která se mohou objevit do dvou let věku dítěte.*

(Pipeková et al., 2010, s. 164)

Výrazným činitelem pro vznik specifických poruch učení je také genetika. Selikowitz k vlivu tohoto faktoru uvádí: „*Mnoho studií ukázalo, že děti se specifickými poruchami učení mají velice pravděpodobně blízké příbuzné se stejnými potížemi. Žádný obecný vzorec pro dědění těchto potíží ale nebyl zjištěn: někdy se zdá, že se potíže dědí po matce, jindy po otci.*“ (Selikowitz, 2000, s. 35)

Jiní autoři také uvádějí výsledky svých výzkumů zabývajících se dědičností specifických poruch učení. B. Hallgren uvádí hereditární etiologii u 81 % dyslektických dětí. Brněnští pracovníci zjistili, že vznik specifických poruch učení v důsledku dědičnosti je téměř 50 %. (Matějček In Zelinková, 2015)

K významu hereditární etiologie se také vyjadřuje Slowík, který říká: „*Významnou roli hrají hereditární (dědičné) vlivy, u nichž se předpokládá souhrnně až 60 % zastoupení v etiologii poruch učení.*“ (Zelinková, 2005; Pokorná, 2001 In Slowík, 2016, s. 126)

Na závěr této kapitoly je však nutno uvést, že výše zmíněné hereditární vlivy se mohou vzájemně prolínat, avšak u 15 % případů, je etiologie stále nejasná. (Tamtéž)

1.2 Klasifikace specifických poruch učení

Na začátku této kapitoly si uveďme problematiku terminologie související se specifickými poruchami učení. Ta podle Pokorné není zcela sjednocena ani definována. Vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy nebo specifické poruchy učení jsou výrazy, které se používají a pod které spadají termíny jako jsou dyslexie, vývojová dyslexie, dysortografie, dysgrafie a dyskalkulie. Mezi další termíny patří dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Přestože tyto termíny jsou součástí celkové diagnostiky, ve světové literatuře se nevyskytují. (Pokorná, 2010)

Pro úplnost si uveďme výčet zahraniční terminologie. Jak ve své knize uvádí Zelinková, v americké literatuře je používán pojem **learning disability**, ve Velké Británii se setkáme s výrazem **specific learning difficulties** a ve francouzštině **dyslexie**. Německá literatura pracuje s označením **Legasthenie** a **Kalkulasthenie**. (Zelinková, 2015)

Přístup k dítěti s poruchou učení vyžaduje spolupráci mnoha odborníků, a to z řad učitelů, speciálních pedagogů a lékařů. Z toho důvodu je nutné znát přesné znění diagnóz poruch učení. (Michalová, 2003) Uveďme si proto klasifikaci specifických poruch učení podle 10. revize MKN z roku 1992.

F80-F89 Poruchy psychického vývoje

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.0 Specifická porucha artikulace řeči

F80.1 Expresivní porucha řeči

F80.2 Receptivní porucha řeči

F80.3 Získaná afázie s epilepsií

F80.8 Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.9 Vývojová porucha řeči a jazyka nespecifikovaná

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

(Zelinková, 2015, s. 11-12)

1.2.1 Dyslexie

Ve starší literatuře byly všechny formy poruch učení označovány termínem dyslexie. Toto nepřesné označení bylo způsobeno vysokým výskytem dyslektických obtíží oproti ostatním poruchám učení, avšak z důvodu výrazných symptomatologických odlišností je toto označení zavádějící. (Slowík, 2016)

V dnešní době je dyslexie považována za poruchu, která navzdory normální inteligenci, vhodnému vzdělávání, úsilí a dobrému tělesnému i duševnímu zdraví způsobuje značné problémy při osvojování a praktikování čtení. Tato porucha je pro jedince značným omezením, a to jak během školního, tak i pracovního života. (Jošt, 2009)

Uveďme si zde definici dyslexie z roku 2002, která byla předložena Mezinárodní dyslektickou asociací: „*Dyslexie je specifickou poruchou učení, která má neurobiologický původ. Je charakteristická obtížemi v přesnosti a/nebo plynulosti rozpoznávání jednotlivých slov a nedostatečnou schopností hláskování dekodování. Tyto obtíže se následně projevují ve fonologickém zpracování jazyka, které nesouvisí s úrovní dalších kognitivních schopností ani se způsobem výuky. Dále se mohou projevit obtíže s porozuměním psanému textu a snížené čtenářské zkušenosti, což omezuje rozvoj slovní zásoby a souvisejících znalostí.*“ (Krejčová, 2019, s. 36)

Bartoňová čtenáři přibližuje pojem dyslexie takto: „*V doslovném překladu znamená potíž se slovy nebo poruchu v práci se slovy, přesně pak poruchu ve vyjadřování řeči psanou (v psaní) a ve zpracování psané řeči (ve čtení).*“ (Pipeková et al., 2010, s. 160)

1.2.1.1 Projevy dyslexie

Mezi běžné problémy žáka s dyslexií patří obtíže v oblasti čtení, avšak charakteristické jsou i chyby v psaní. Ovlivněno je i celkové chování a prožívání dítěte. (Vašutová, 2008)

V následujícím textu si uvedeme přehled specifických dyslektických projevů:

- *obtížné rozlišování tvarů písmen;*
- *snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky;*
- *obtíže v rozlišování tvarově podobných písmen;*
- *nerozlišování hlásek zvukově si blízkých;*
- *obtíže v měkčení;*
- *nedodržování správného pořadí písmen ve slabice, či slově, tzv. inverze;*
- *přidávky písmen, slabik do slov;*
- *vynechávání písmen, slabik ve slovech;*
- *domýšlení si koncovky slova dle jeho správně přečteného začátku;*
- *nedodržování délek samohlásek;*
- *neschopnost čtení s intonací;*
- *nesprávné čtení předložkových vazeb;*
- *nepochopení obsahu čteného textu;*
- *dvojití čtení: žák čte nejprve slovo, slabiku či jeho část šeptem pro sebe, pak teprve vyslovuje nahlas.*

(Michalová, 2004, s. 17)

Projevy dyslexie lze popsat pomocí čtyř základních znaků čtenářského výkonu. Těmi jsou rychlost, chybovost, technika čtení a porozumění čtenému textu. (Zelinková, 2015)

Rychlost: U žáka se projevují obtíže se čtením písmen a slabikováním, které trvá neúměrně dlouho. Stejně tak se dyslexie může projevovat zbrklým čtením a domýšlením si slov. Žák s poruchou čtení může číst i přiměřeně rychle, avšak psaná slova převádí pouze na zvukovou podobu, jejich obsahu však nerozumí.

Chybivost: Nejběžnějšími chybami jsou záměny písmen podobně vypadajících (b-d-p), znějících (t-d), ale i nepodobných. Záměny některých písmen však nemusí být projevem poruchy čtení. Příkladem může být záměna písmen b-d, které činí problémy téměř všem začínajícím čtenářům.

Technika čtení: Při aplikaci metody analyticko-syntetické dochází ke dvojímu čtení. Žák nejprve slova čte polohlasem, až poté je přečte nahlas. Tento postup je zcela běžný během využívání genetické metody. Problém nastává při spojování písmen do slov, během kterého nedojde k hláskové syntéze.

Porozumění: Porozumění textu závisí na všech předchozích oblastech a jejich jednotlivé úrovni. Zásadní dovednosti pro správné čtení jsou rychlost a hbitost dekodování, syntéza písmen ve slově a odhalení obsahu slov. (Zelinková, 2015)

Ve výzkumné části diplomové práce se respondenti o dyslexii zmiňují v otázkách kapitoly *Výsledky výzkumu interview* č. 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9 a 11. Dále se výzkumná část věnuje vztahu mezi hudebními činnostmi a touto poruchou v grafech dotazníkového šetření č. 7, 9, 11, 13, 15, 17 a 19.

1.2.2 Dysortografie

Dysortografie je porucha učení, která se projevuje problémy v oblasti aplikace teoreticky osvojených mluvnických pravidel v písemném projevu. Velmi často bývá diagnostikována společně s jinými SPU, převážně však s dyslexií. (Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012)

Pojem dysortografie pochází ze spojení řeckého slova *orthos* = *správný* a slova *grafó* = *píši*. Přibližně v 95 % případů se tato porucha vyskytuje s dyslexií. Pouhým rozdílem je, že tito žáci chybují v oblasti pravopisu. (Defektologický slovník, 2000)

Ve slovníku speciální pedagogiky (2015) najdeme, že dysortografie je specifická vývojová porucha, projevující se zhoršenou schopností osvojit si pravopis. Tyto obtíže se projevují při běžném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a sociokulturních příležitostech. Žák netrpí žádnou další závažnější senzoričnou nebo motorickou poruchou.

Uveďme si zde klasifikaci dysortografie tak, jak ji popisuje Slowík: „*Specifická porucha pravopisu, která se projevuje tzv. specifickými chybami v pravopisu (např. narušená schopnost rozlišování měkkých a tvrdých slabik nebo sykavek); vyskytuje se často v kombinaci s dyslexií a dysgrafií.* (Slowík, 2016, s. 129)

1.2.2.1 Projevy dysortografie

Dysortografie postihuje pravopis ve dvou oblastech. Těmi jsou porucha projevující se specifickými dysortografickými chybami, které se vyskytují ve zvýšeném počtu a dále výraznými obtížemi při osvojování gramatického učiva a jeho aplikaci. (Zelinková, 2015)

Autorka dále uvádí přehled **specifických dysortografických chyb**, kterými jsou:

- *rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek;*
- *rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni;*
- *rozlišování sykavek;*
- *vynechaná, přidaná, přesmykнутá písmena nebo slabiky;*
- *hranice slov v písmu.*

(Zelinková, 2015, s. 43)

Projevy dysortografie lze také popsat následovně:

Specifické asimilace a artikulační neobratnost: Jedná se o chyby specifického charakteru, jejichž základním znakem jsou chyby ve sluchovém rozlišování podobně znějících hlásek. Specifické jsou také chyby při analýze slov a jejich dělení na hlásky. (Matějček In Mlčáková, 2009)

Specifické asimilace: Jak již bylo uvedeno, jedná se o chyby ve sluchovém rozlišování hlásek, které jsou si artikulačně blízké. Děti také mohou mít problémy při rozlišování krátkých a dlouhých slabik. Nevyzrálост fonemického sluchu může být jednou z příčin těchto problémů, stejně jako obtíže ve sluchové analýze nebo vnímání rytmu. (Mlčáková, 2009)

Artikulační neobratnosti: Žák dovede vyslovit jednotlivé hlásky slova správně. Obtíže se projevují při vyslovování souhláskových shluků a dlouhých víceslabičných slov. Problémy se objevují také při vyslovování složených slov, přestože jednotlivá slova žákovi obtíže nečiní. Příkladem může být slovní spojení tři čtvrtě na čtyři. (Tamtéž)

Dysortografie je respondenty účastnících se rozhovorů zmiňována v otázkách č. 1, 2, 6, 7 a 11. V kapitole *Výsledky dotazníkového šetření* lze najít informace související s touto poruchou učení v grafech č. 7, 9, 11, 13, 15, 17 a 19.

1.2.3 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická vývojová porucha psaného projevu, převážně psaní, která vzniká nejčastěji na podkladě poruchy motoriky, zvláště jemné, avšak může se vyskytovat i v kombinaci s poruchou hrubé motoriky. Dále může dysgrafie vycházet z poruchy automatizace pohybů, motorické a senzorio-motorické koordinace. (Jucovičová a Žáčková, 2014)

Pro další přiblížení této poruchy si uveďme vyjádření M. Vašutové, která říká: „*Dysgrafické děti se špatně učí psát, ačkoliv netrpí žádnou smyslovou vadou ani vadou pohybového aparátu. Rovněž inteligence bývá v normě.*“ (Vašutová, 2008, s. 43)

Michalová popisuje proces psaní dítěte s dysgrafií jako úkon značně náročný a vyčerpávající. V průběhu tohoto procesu dochází ke ztrátě koncentrace a pozornosti. Žák ztrácí schopnost plně se soustředit na obsahovou stránku gramatického projevu. (Michalová, 2004)

1.2.3.1 Projevy dysgrafie

V této části kapitoly věnující se dysgrafii shrneme základní projevy, které postihují žáky s poruchou psaní.

Projevy dysgrafie

- *Dítě si obtížně pamatuje tvary písmen, obtížně je napodobuje.*
- *Písmo je příliš velké, malé, často obtížně čitelné.*
- *Obtíže při napodobování písmen a pomalé vybavování tvarů písmen přetrvávajících i ve vyšších ročnících.*
- *Žák často škrtá, přepisuje písmena.*
- *Písemný projev je neupravený.*
- *Neúměrně pomalé tempo psaní.*
- *Pisárský výkon vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času.*

(Zelinková, 2015, s. 42)

Výše uvedené projevy poruch psaní doplníme o následující znaky.

- *obecně nečitelné písmo, a to i přes dostatečný čas a pozornost věnovaný danému úkolu;*
- *tendence k směšování psacího a tiskacího písma, nepravidelná velikost, rozličnost tvarů, nerovnost linií, nerovnoměrný sklon, častá neschopnost dodržet psaní na řádku;*

- *nedopsaná slova či písmena, vynechávání slov v souvislém textu;*
 - *nepravidelné uspořádání na stránce vzhledem k řádkům a okrajům;*
 - *nepravidelná hustota mezi slovy a písmeny;*
 - *často atypický úchop psacího náčiní či křečovitý úchop prstů ve špetce s prolomeným ukazovákem přesto, že ruka se nám jeví celkově uvolněně;*
 - *zvláštní držení těla při psaní;*
 - *diktování si polohlasem sledu písmen, bedlivé pozorování vlastní písíci ruky;*
 - *výrazně pomalé tempo práce, neskonale úsilí při veškerém písemném projevu;*
 - *obsah napsaného v časové tísni velice často na žádném stupni školního vzdělávání nekoordinuje se skutečnými žákovými či studentovými jazykovými dovednostmi a schopnostmi.*
- (Michalová, 2004, s. 20)

V části výzkumu vyhodnocující jednotlivé rozhovory s respondenty je dysgrafie zmiňována v otázkách č. 8 a 9. Stejně jako u předchozích poruch učení lze výsledky dotazníkového šetření zkoumající vztah mezi jednotlivými hudebními činnostmi dysgrafií nalézt v grafech č. 7, 9, 11, 13, 15, 17 a 19.

1.2.4 Dyskalkulie

Vzhledem k výsledkům výzkumného šetření viz otázky dotazníkového šetření č. 7, 9, 11, 13, 15, 17 a 19, se budeme v kapitole o dyskalkulii věnovat pouze obecné charakteristice.

Dyskalkulie je specifická porucha učení, která postihuje matematické schopnosti. Žák má problémy s počítáním, přestože jeho rozumové schopnosti se pohybují v pásmu průměru a dostává se mu odpovídajícího vzdělávání. Tyto potíže se vyskytují již od samého počátku osvojování učiva matematiky. (Slovník speciální pedagogiky, 2015)

Uveďme si definici podle J. Nováka: „*Vývojová dyskalkulie je specifická porucha učení v matematice. Projevuje se širokým spektrem značně různorodých výrazných obtíží v matematice, které mohou být patrné až ve vyšších ročnících základní školy, pokud převaha obtíží negativně ovlivňuje až vývojově vyšší stádia rozvíjení početních dovedností.*“ (Novák, 2004, s. 23)

Dyskalkulii lze rozlišit následovně:

Praktognostická dyskalkulie: Jedná se o narušenou schopnost matematické manipulace s předměty a kreslenými symboly. Žák má problém s pojmem číslo, v geometrii se vyskytují obtíže se seřazováním předmětů podle délky a diferencováním geometrických tvarů.

Verbální dyskalkulie: Dítě má problém při označování množství a počtů předmětů, operačních znaků a matematických úkonů. Potíže nastávají při vyjmenovávání číselných řad od největšího k nejmenšímu a řad sudých a lichých čísel.

Lexická dyskalkulie: Jedná se o neschopnost správně číst matematické symboly. Ve velmi těžkých případech se žák potýká s obtížemi při čtení izolovaných čísel a operačních znaků. Lehčí forma lexické dyskalkulie se projevuje obtížemi při čtení vícemístných čísel.

Grafická dyskalkulie: Jak už název napovídá, tento typ dyskalkulie se projevuje obtížemi při psaní matematických znaků. Žák má problémy při psaní vícemístných číslic, které velmi často píše v opačném pořadí. Dítě také často zapomíná psát nuly. V geometrii se vyskytují obtíže při rýsování jednoduchých obrazců.

Operační dyskalkulie: Jedná se o poruchu schopnosti provádět matematické operace neboli sčítání, odčítání, násobení a dělení. Často dochází k záměně desítek a jednotek. Žák si nedokáže dostatečně osvojit násobilku, neustále si pomáhá počítáním na prstech, které využívá i při sčítání a odčítání.

Ideognostická dyskalkulie: Projevuje se poruchou porozumění matematickým pojmům a jejich vzájemných vztahů. Problémy se projevují například u čísla 6, které umí přečíst, ale již si neuvědomuje, že $5+1$ je totéž. Dále mají tyto žáci problémy s převodem zadání matematických úloh do číselného vyjádření. (Vítková, et al., 1998)

1.2.5 Ostatní specifické poruchy učení

Dyspinxie: Michalová (2004) dyspinxii popisuje jako specifickou poruchu kreslení, která je charakteristická sníženou úrovní kresby. Žáci s touto poruchou zachází s tužkou velmi neobratně, tvrdě a nedokážou převést svou představu na papír. Také se objevují problémy s perspektivou. (Pipeková, et al., 2010)

Dysmúzie: Jedná se o specifickou poruchu v oblasti vnímání a reprodukce hudby. Žák má výrazné problémy při rozlišování tónů, pamatování si melodie a reprodukci rytmu. (Vítková et al., 1998)

Dyspraxie: Specifická porucha obratnosti a schopnosti vykonávat každodenní činnosti. Tyto děti bývají pomalé, nezručné a neupravené. Jejich výrobky jsou často nevzhledné. (Tamtéž)

2 Hudba v edukační praxi

Tato část diplomové práce se věnuje hudební výchově v kontextu hudebního vývoje žáků mladšího školního věku a jednotlivým hudebním činnostem, které jsou předmětem výzkumu zabývajícího se vlivem právě těchto činností na osvojování získaných znalostí a dovedností v jiných vyučovacích předmětech ZŠ. Součástí kapitoly je také problematika nezpěvnosti dětí v dnešní době jako negativního jevu, který má za následek zhoršující se hudebnost žáků ZŠ.

2.1 Nezpěvnost u dětí

V této kapitole se věnujeme negativním vlivům a nevhodnému vedení dětí, jejichž důsledkem je zhoršující se schopnost zpěvu. Jelikož se výzkumná část diplomové práce zabývá hudebními činnostmi na ZŠ a jejich realizaci při osvojování získaných znalostí, můžeme toto vedení považovat za důležitý předpoklad pro účinné využívání hudby právě k těmto účelům.

Přestože při bližším zkoumání zjistíme, že hudba je v nesčetném množství podob všude kolem nás, setkáváme se s problémem dnešní doby, který lze pojmenovat jako nezpěvnost u dětí. Slavíková (2004) uvádí, že v 80. letech 20. století na území Slovenska a České republiky proběhly četné studie a výzkumy, které právě poukazovaly na nízkou úroveň dětského zpěvu. Bohužel ani v prvním desetiletí 21. století nedochází ke zlepšení pěveckých dovedností u dětí. Naopak, dalším alarmujícím zjištěním podle autorky je klesající úroveň zpěvu na školách. Můžeme se domnívat, že tento vývoj zasahuje i ostatní oblasti hudebnosti u dětí.

Dále se nabízí otázka, čím je tento vývoj postupně se snižující úroveň zpěvu způsoben. Podle Tiché (2014) je jednou z hlavních příčin to, že **dnešní maminky již tolik dětem nezpívají**. Právě jednohlasý zpěv matky je pro dítě nejbližší, jelikož dítě prožívá první hudební zkušenosti v bezpečí a citovém souznění. Jakákoliv jiná reprodukováná hudba je pro dítě složitá a „osobněná“.

Postupně upadající hudebnost u dětí je dále způsobena **rodinným prostředím nepodporujícím zpěv**. Spontánní zpěv ve vyšších polohách je pro děti přirozený. Fyziologická stavba těla dítěte způsobuje, že jeho hlas je průrazný a ostrý. Rodiče na tyto pěvecké projevy často reagují podrážděně a postupně je potlačí do té míry, že dítě přestane využívat svůj hlas jak ve výškách a hloubkách, tak i jeho dynamických odstínech. Hrtanové a hlasivkové svalstvo je málo procvičované a dochází k jeho postupnému ochabování.

Malá fyzická zdatnost a špatné držení těla je dalším důvodem, proč dochází k postupnému zhoršování pěvecké úrovně. Děti mají nedostatek přirozeného pohybu. Důsledkem je ochablé svalstvo a špatné držení těla, které způsobuje nesprávné dýchání a tvoření tónu. Dochází k narušení souhry mezi dechem a hlasivkami.

Nízká poloha mluvicího hlasu také způsobuje zhoršující se dovednosti zpěvu. Dítě ze začátku svůj hlas využívá přirozeně ve veškeré jeho barevnosti a dynamické škále. S mluvou však začínou častěji využívat nižší hlasovou polohu s hrudním zněním. Pokud žáci dostatečně nezpívají, jejich hlas ztrácí jas a lehkost. Po čase již nejsou děti schopny tvořit vyšší tóny a v jejich zpěvu začne převládat mluva nad znějícím tónem.

Často zmiňovaným zlozvykem u dětí je **napodobování nevhodných pěveckých vzorů**. Vlivem tohoto fenoménu dochází k odpoutání od přirozeného pěveckého projevu, který je nahrazen jiným, často technicky nesprávným a neúměrným věku dítěte.

Posledním negativním vlivem podle Tiché (2014) je **neodborné vedení dětí v mateřské a základní škole**. Neznalost některých pedagogů vede ke zpívání v nevhodné, většinou nízké poloze. Děti tak nevyužívají lehce znějící hlas a vyšší polohy, které jsou pro ně mnohem přirozenější. Tento jev je podpořen, pokud učitel zpívá nebo hraje na klavír příliš hlasitě. Žáci se neslyší a jejich zpěv se nezlepšuje, pokud není cvičena sluchová pozornost.

2.2 Hudební vývoj

Vzhledem k zaměření diplomové práce na žáky 1. stupně základních škol, se v této kapitole věnujeme hudebnímu vývoji u dětí mladšího školního věku. Kapitola čtenáře seznamuje s úrovní hudební vyzrálosti u žáků výše zmíněného věku. Tyto znalosti jsou vhodným předpokladem pro správné vedení hudebních činností, kterým se práce věnuje.

Etapa mladšího školního věku se překrývá s naším obdobím povinné školní docházky na 1. stupni ZŠ. Žák vstupem do školy prochází velmi důležitým mezníkem, který pro něj má velký biopsychický a sociální význam. Stejně tak vlivem soustavného a kvalitního hudebního vedení dochází k hudebnímu a psychickému rozvoji. Pokud však tento proces má být úspěšný, musí být podmíněn přiměřenou školní připraveností. (Sedlák a Váňová, 2013)

Dobře vedená hudební výchova má velký význam pro rozvoj všech analyzátorů, které vedou k všestrannému hudebnímu rozvoji, a to prostřednictvím široké škály hudebních aktivit. Vá-

ňová a Sedlák ve své knize k těmto aktivitám uvádějí: „*Jde především o to, vytvořit pevné pěvecké návyky u všech dětí, rozezpívat kolektivy tříd, vytvořit schopnost soustředěného poslechu přiměřených hudebních skladeb, kultivovat hudbou tělesné pohyby a rozvíjet motoriku potřebnou ke hře na hudební nástroje.*“ (Sedlák a Váňová, 2013, s. 364)

Dále Sedlák a Váňová (2013) popisují rozvoj hudebního vnímání, a to prostřednictvím:

- zrání korových částí sluchového analyzátoru;
- sluchových cvičení;
- upevňující se koordinací mezi sluchem a hlasem;
- rozvoje obrysového vnímání (pomáhá při pochopení hudební výstavby a vztahů mezi částmi a celkem);
- poslechových cvičení (vzrůstající pozornost dítěte).

Lasevičová o období mladšího školního věku pojednává také jako o etapě velké životní změny. Žák prochází adaptací na nové prostředí, ve kterém přijímá školní povinnosti a zvyká si na pravidelnou školní docházku.

V tomto období dochází u žáků k velkým pokrokům:

- *Zdokonalují se hudební představy.*
- *Rozvíjí se hudební vnímání, smysl pro rytmus i tonální citění, zdokonaluje se sluch.*
- *Formuje se hudební myšlení, estetické citění, v hudebních činnostech se rozvíjí hudební schopnosti.*
- *Žák si osvojuje řadu vědomostí a získává základní hudební dovednosti.*

(Lasevičová, 2004, s. 14)

Autorka dále rozděluje období mladšího školního věku na dvě období: 1.-2. ročník a 3.-5. ročník. Každá z těchto etap má své charakteristické rysy. (Tamtéž)

1.-2. ročník: Toto období je velmi individuální a závislé na množství pozitivních zkušeností z předešlých vývojových etap. Žák již na konci 2. ročníku dosahuje určitého stupně hudebního vývoje, který lze rozdělit do následujících kategorií.

V oblasti **vnímání** již žák zvládá rozlišit délku, sílu a barvu tónu, avšak určování výšky je pro něj stále obtížné. Dále již s pomocí vyučujícího dokáže analyzovat hudební výstavbu a jednotlivé prvky, které dovede pěvecky a rytmicky reprodukovat. Harmonické citění ještě není vyvinuté, ale objevují se první pokusy o dvojhlasý zpěv.

Pozornost přechází od bezděčné k záměrné. Přestože je stále potřeba pravidelně střídat jednotlivé hudební činnosti, zlepšuje se schopnost pozornosti.

Myšlení a získávání vědomostí je potřeba podpořit konkrétními příklady. Nestačí pouhý teoretický výklad. Žák je schopen konkrétního i abstraktního myšlení.

Hudební paměť se zlepšuje. Žák je schopen zapamatovat si jednoduché melodie, které nezná.

Dalšími znaky hudebního vývoje pro toto období jsou zlepšující se motorické dovednosti a koordinace pohybu s hudbou. Žák také projevuje hravost, zvědavost a potřebu zapojovat se do různých hudebních činností.

3.-5. ročník: Jedná se o etapu provázející posun v oblasti vnímání a zkvalitňování hudebního sluchu. S tím souvisí také upevňování tonálního citění a intonace. Tříbí se dovednost rytmizace. Také dochází k utváření estetického citění a zvyšující se potřebě společenského uznání. (Lasevičová, 2004)

2.3 Hudební činnosti

V této části diplomové práce se budeme zabývat jednotlivými hudebními činnostmi, kterým je zároveň věnována pozornost ve výzkumné části práce, viz otázky rozhovorů č. 4-11 a grafy dotazníkového šetření č. 6-19. Těmito hudebními činnostmi jsou: hlasová výchova, uvolňování mluvidel, hlasová intonace, rytmizace, instrumentální doprovod, hudebně-pohybové činnosti a poslech hudby.

2.3.1 Hlasová výchova

Jedním ze základních předpokladů pro správný zpěv je dovednost správného dýchání a držení těla. Přestože se tyto činnosti mohou jevit jako jednoduché, měli bychom jim věnovat zvýšenou pozornost. Bez dostatečného ovládnutí těchto činností nebudou děti při zpěvu uvolněné a jejich zpěv bude technicky i esteticky neuspokojivý.

2.3.1.1 Dech

Dech je automatickou činností našeho organismu. Přestože je tato činnost během zpěvu podstatně náročnější než při běžném mluvení, je cílem učitele hudební výchovy, aby jeho vedení bylo přirozené. Většina dětí je schopna dech ovládat spontánně správně, tudíž není třeba je na správné dýchání upozorňovat. Uvádění do této problematiky by u některých žáků mohlo vést ke zhoršení. Proto se doporučuje na tuto činnost upozornit pouze ty žáky, kteří se s nesprávným vedením dechu potýkají. (Lišková, 2006)

Tichá (2014) upozorňuje, že správným dechem není myšleno nabírání co největšího množství vzduchu do plic, ale využívání celého dechového aparátu. Příliš intenzivní nádech vede k neregulovatelnému výdechu. Ten musí být naopak řízen pomocí bránice, mezižebních a břišních svalů. Tento způsob regulovaného dýchání vede k šetrnému používání hlasivek.

Technika dýchání

Při zpěvu je využíváno dýchání hrudně brániční. Během této činnosti dochází k rozšíření hrudního koše a následného sestoupení bránice. Při výdechu zůstává hrudník i bránice co nejdéle v nádechové pozici. Tato technika využívá aktivního zapojení bránice, která umožňuje hluboký nádech. Mezižební svaly následně zaručují řízený a ekonomický výdech. (Kozelská, 2004) Fáze nádechu a výdechu podrobně popisuje ve své knize Marie Lišková (2006).

Nádech: Žáci jsou vyučujícím vedeni k nádechu tzv. do břicha, to se při nádechu vyklene. Podstatné je vedení nádechu nosem, během kterého se nezvedají ramena a vrchní část hrudního koše je v klidu. Dítě musí být uvolněné, jenom tak je možné docílit pocitu dýchání do celého těla.

Jako motivaci k navození správné představy o nádechu můžeme uvést:

- *přivoňte ke květině;*
- *nasajte vůni upečených buchet;*
- *představte si horský vzduch (nebo vzduch po bouřce) a zhluboka se nadýchněte.*

(Lišková, 2006, s. 37)

Výdech: Výdech vedený ústy plynule navazuje na nádech. Zvýšenou pozornost musí učitel věnovat mezifázi zadržení dechu, která musí proběhnout v uvolnění. Pro žáky je velmi těžké zastavit dech bez toho, aniž by došlo ke ztuhnutí svalstva následovaného nesprávným výdechem. Ten musí být uvolněný a přesně korigovaný. (Tamtéž)

Mimohudební představy pro správné vedení výdechu:

- *pofoukejte si bolístku;*
- *svým dechem se snažte rozmrazit část zamrzlého okna;*
- *snažte se vyfouknout z bublifuku hezkou bublinu;*
- *snažte se udržet dechem ve vzduchu pířko;*
- *foukejte do talíře s horkou polévkou.*

(Lišková, 2006, s. 37)

2.3.1.2 Držení těla

V předchozí kapitole jsme se věnovali správnému dýchání. Nesmíme však zapomenout, že této dovednosti předchází vhodné držení těla. Můžeme zde uvést názor Stanislava Pecháčka na problematiku držení těla při zpěvu. „*Návyk správného, tj. vzpřímeného, ale přitom uvolněného držení těla je základním předpokladem správného dýchání a tvoření tónu.*“ (Pecháček et al., 1991, s. 55) Tichá (2014) popisuje technicky správné držení těla ve třech polohách. Těmi jsou pěvecký postoj, pěvecký sed a klek na patách. Všechny tři polohy lze využít v hodinách hudební výchovy, a proto si je zde uvedeme.

Pěvecký postoj: Během tohoto postoje mají děti stoj mírně rozkročný s plně opřenými chodidly. Váha těla je rovnoměrně rozložena a ramena jsou uvolněná. Žáci volně svěsí ruce podél těla a hlavu drží vzpřímeně.

Pěvecký sed: Sed na okraji židle s plně opřenými chodidly a koleny od sebe. Žáci drží záda vzpřímená, ale ne ztuhlá. Jejich poloha musí být uvolněná s volnými rameny. Ruce jsou pokrčeny v klíně.

Klek na patách: S menšími žáky občas pracujeme na koberci. Pro tyto případy je vhodné zvolit polohu v kleku. Držení těla má oporu v mírně roztažených kolenech. Pomocí nich se zpevní břišní svaly, které vzpřímí záda. (Tichá, 2014)

2.3.2 Uvolňování mluvidel

Uvolňování mluvidel je důležitou činností pro zlepšení artikulace během zpěvu. Díky dobré výslovnosti je hlasový projev srozumitelný. Zároveň se s lepší artikulací stává kultivovanější i znění pěveckého hlasu. Díky této činnosti je kvalitnějším i mluvní projev žáka. (Lišková, 2006)

Na uvolňování mluvidel jako na běžnou součást hlasové přípravy před zpěvem poukazuje Jaromír Synek (2004), který uvádí: „*Stejně jako se herec před vystoupením „rozmlouvá“, musí i zpěvák dbát na to, aby jeho mluvidla byla připravena zřetelně vyslovit cokoliv.*“ (Synek, 2004, s. 11)

Uvolňování artikulačního aparátu: Při nácviu správné výslovnosti je věnována pozornost především uvolňování mluvidel, čelistí a mimických svalů kolem úst. Cvičení mohou mít pantomimickou podobu. Lišková (2006) pro nácviu této činnosti zmiňuje cvičení, kdy si žáci představují, že jedí kyselý citrón nebo se v roli klauna snaží změnit smutnou náladu krále. Dále autorka uvádí hru opět v roli klauna. Při této aktivitě žáci rychle mění svou náladu. Chvilí se usmívají, poté zase mračí. Hra slouží k uvědomění si významu napětí a uvolnění mluvidel.

2.3.3 Hlasová intonace

Hlasovou intonací v naší práci rozumíme dovednost žáka rozlišit základní vlastnosti tónu, tedy sílu, délku a výšku. V následujícím textu si představíme teoretické vymezení těchto vlastností, jak je popisuje Luděk Zenkl (2000).

Sílu tónu rozlišujeme podle toho, jak jednotlivé tóny silně znějí. Mluvíme tak o tónech slabých, silných, velmi silných apod. Jednotlivé tóny také mohou zesilovat nebo zeslabovat. (Zenkl, 2000)

Tichá (2014) pro rozlišování síly tónů nabízí možnost procvičování pomocí hry na keyboard. Žáci mají zavřené oči a rukama napodobují držení míče, který je podle síly tónu větší (silný tón) nebo menší (slabší tón). Míč se může také při zesilování nebo zeslabování zvětšovat nebo zmenšovat.

Délku tónů rozlišujeme podle toho, jak dlouho zní. Tóny tak mohou být krátké, dlouhé, velmi krátké, stejně dlouhé, velmi dlouhé apod. (Zenkl, 2000)

Cvičením na rozlišování dlouhých a krátkých tónů může být například znázorňování délky pohybem ruky. Ze začátku žáci po učiteli opakují. Později již mohou délku tónů samostatně zapisovat na tabuli nebo do sešitu pomocí teček a čárek. (Tichá, 2014)

Termínem **výška tónů** rozumíme rozlišování na tóny hluboké a vysoké. Tóny, které se nacházejí ve střední poloze rozsahu nástroje žádné označení nemají. Pro představu nám můžou být klávesy nacházející se uprostřed klaviatury klávesových nástrojů. (Zenkl, 2000)

Synek (2004) zmiňuje možnou mimohudební pomůcku, skrze kterou si žáci spojují tóny s pohybem.

- Hluboké tóny: představa medvěda, slona, obra apod.
- Vysoké tóny: představa ptáčka, skřítky, víly apod.

Cvičení se v praxi dá realizovat pomocí hry na klavír. Žáci chodí v kruhu a za poslechu hraných tónů znázorňují různá výše uvedená zvířata a bytosti.

2.3.4 Rytmizace

Na začátku kapitoly si pro lepší představu o této hudební činnosti nejprve uvedme některé mimohudební a teoretické výklady vybraných autorů. Arpád (1989) rytmus přibližuje pomocí mimohudební představy vojenské přehlídky. Vojáci do napjatého ticha přihlížejícího obecnstva na povel velitele začnou pochodovat. „*Pochodéém vchod! Levá-dva! Levá-dva!*“ Vojenské boty duní v pravidelném a jednotném rytmu. Tuto mimohudební představu lze využít při prvním seznamování žáků s rytmem.

Další, již abstraktnější popis rytmu nabízí Jason Martineau, který uvádí: „*Rytmus v hudbě porcuje čas, nese nás od jedné doby ke druhé a dělí se na prosté zlomky úplně stejně jako výška tónu. I v na pohled složitém rytmu často uslyšíme základní strukturu postavenou na dělení dvěma nebo třemi.*“ (Martineau, 2012, s. 20)

Nejklasičtější pojetí rytmu můžeme najít v knize Ludka Zenkla, který tuto činnost popisuje následovně: „*Z hlediska hudební nauky je třeba si nejprve všimnout několikatónových hudebních úryvků. Ve skupině tónů je vždy některý tón přízvukný a jiné jsou nepřívukné; kolem přízvukných tónů se vytvářejí větší nebo menší skupiny tónů, které můžeme chápat jako drobné celky; nazýváme je rytmické útvary.*“ (Zenkl, 2000, s. 33)

S rytmem se lze v hudbě setkat i samostatně, tedy bez doprovodu melodie nebo harmonie. Využití rytmu může být velmi rozmanité, a to díky různým rytmickým vzorcům a strukturám. Různorodost rytmu také patří ke specifickým kulturním znakům. (Kantor, 2009)

Jako jednu z prvních hudebních činností, kterou je u dětí možné rozvíjet, je rytmické cítění. Jednou z největších pedagogických osobností, která kladla velký důraz právě na tuto hudební činnost byl Carl Orff, který postavil své moderní hudebně didaktické metody právě na rozvoji rytmických dovedností. Byla by velká škoda nerozvíjet u žáků MŠ a ZŠ schopnost rytmizovat, obzvláště když je tato činnost u dětí již od nejútlejšího věku přirozenou součástí jejich každodenního života. Podle Synka tyto děti dovedou „... *reagovat na rytmické podněty, věrně je imitovat, kreativním způsobem přetvářet a vyjadřovat pohybem...*“ (Synek, 2004, s. 34)

Mezi základní prostředky k vyjádření rytmu patří:

Deklamace – realizace textu (říkadla, básničky) se zvýrazněným rytmem.

Hra na tělo – využívání zvuků, které můžeme vydávat pomocí vlastního těla – tleskání, pleskání, dupání, luskání.

Hra na dětské hudební nástroje – realizace rytmu prostřednictvím Orffova instrumentáře a jím inspirovaných rytmických nástrojů.

Pohyb – od imitace jednoduchých rytmicko-pohybových prvků, taktování, jednoduchých tanečních her a choreografií až po rytmicko-pohybové improvizace na hudbu. (Tamtéž)

2.3.5 Instrumentální doprovod

Tímto pojmem v naší práci rozumíme využívání Orffova instrumentáře, jelikož se jedná o nejzákladnější a nejpoužívanější hudební pomůcku pro realizaci hudebního doprovodu na ZŠ. Tato činnost je pro žáky velmi atraktivní a vede ke zpestření dětského zpěvu. Zároveň pomáhá při aktivizaci dětí a rozvoji vnímavosti, sluchového vnímání a tvořivosti. (Lasevičová, 2004)

Orffův instrumentář je soubor lehkoovladatelných hudebních nástrojů. Hlavní myšlenkou této pomůcky bylo dát dětem do rukou takové hudební nástroje, které budou schopny snadno ovládat. Zásahu na vzniku tohoto instrumentáře má již výše zmíněný německý skladatel Carl Orff, který zároveň vytvořil dílo s názvem **Schulwerk**, které mělo sloužit jako inspirace pro práci s těmito nástroji. (Synek, 2004)

Obsahem Orffova instrumentáře jsou hudební nástroje, které lze rozdělit do dvou skupin:

Rytmické nástroje

- hůlky
- bubínek
- rourový bubínek
- temple-block
- tamburína
- drhlo
- triangel
- činel
- prstové činelky
- zvonek
- rolničky

Melodické nástroje

- zvonkohry
 - metalofony
 - xylofony
- (Lišková, 2006)

Autorka dále vyjmenovává cíle hry na Orffův instrumentář. Těmi jsou:

- *rozvoj tvořivosti, představivosti;*
- *rozvoj sluchových schopností;*
- *schopnost rozeznávat vlastnosti tónu – výška, barva, síla, délka tónu;*
- *rozvoj rytmického citění;*
- *rozvoj jemné motoriky, koordinace pohybů;*
- *rozvoj estetického vnímání;*
- *schopnost vyjádřit hrou vlastní pocity;*
- *přestování souhry, rozvoj sociálního citění a spolupráce;*
- *cvičení soustředění, postřehu;*
- *motivace k aktivní hře na vlastní hudební nástroj.*

(Lišková, 2004, s. 101)

Orffův instrumentář je v mnoha ohledech velmi účinným nástrojem pro realizaci hudebních činností, skrze které mohou žáci rozvíjet svou hudebnost. Zároveň děti potýkající se s problémy při zpěvu, získávají pomocí těchto hudebních nástrojů pozitivní vztah k hudební výchově a hudbě obecně. (Synek, 2004)

2.3.6 Hudebně-pohybové činnosti

Hudební výchova a hudba obecně přirozeně souvisí s pohybem. Od pravěku do současnosti byla i ta nejjednodušší hudba člověkem doprovázena tancem. Prostřednictvím této činnosti člověk vyjadřuje své emoce, kulturní i náboženskou příslušnost. Vzhledem k přirozenosti tance v kontextu každodenního života člověka je samozřejmé, aby tato činnost byla běžnou součástí hudebního vzdělávání.

Žák se hudebně vzdělává prostřednictvím osvojování základních hudebních složek. Těmi jsou složka vokální, instrumentální, poslechová a hudebně-pohybová. Všechny tyto oblasti by se měly vzájemně propojovat a seskupovat v různé celky. (Knopová, 2005)

Hudebně-pohybová výchova vede ke kultivaci pohybového projevu. Díky aktivnímu zapojení dětí je velmi účinná při práci s méně soustředěnými žáky, kteří se rádi zapojují do dětských her, jejichž součástí je právě pohyb. (Lasevičová, 2004)

Pro realizaci hudebně-pohybových úkonů musí mít žáci určitou zkušenost se základními pohybovými prvky, kterými je dítě schopno hudbu vyjádřit. (Pecháček et al., 1991) Tyto pohybové prvky můžeme rozdělit následovně:

- hra na tělo
 - tleskání
 - pleskání
 - dupání
- chůze
- pérování (pohybový prvek zajišťující pružnost)
- běh
- poskok
- pohyby rukou a paží
- taneční kroky (Tamtéž)

Podle Liškové se hudebně-pohybové činnosti dělí následovně:

- *držení těla, uvolňovací cviky, jednoduché pohybové prvky;*
- *pohybové hry;*
- *chůze, běh, poskoky;*
- *hra na tělo;*
- *pohyb a hudebně vyjadřovací prostředky;*
- *pohyb a poslech;*
- *pohybová improvizace;*
- *dětské lidové taneční hry;*
- *pohybové ztvárnění písní.*

(Lišková, 2006, s. 47)

Realizace hudebně-pohybových aktivit by měla být v hodinách hudební výchovy stejně samozřejmá jako je zpěv. Důvodem může být vliv pohybu za doprovodu hudby na rozvoj emocionální i estetické složky. Dále nesmíme zapomínat na fyzické uvolnění a aktivizaci, kterou tato činnost žákům přináší. (Lišková, 2006)

2.3.7 Poslech hudby

Hudba nás provází od pradávna a v dnešní době ji můžeme slyšet všude kolem nás. Dospělí i děti poslouchají hudbu reprodukovanou, živou, instrumentální nebo vokální. Může se jednat o hudbu v televizi, rádiu, obchodních domech, na koncertech apod. Hudba se stala přirozenou součástí našich každodenních životů. Má mnoho pozitivních účinků na náš organismus, psychiku a je součástí naší kulturní a národní identity.

V oblasti školství je primárním cílem poslechu hudby seznámit žáky s různorodostí hudby. Jak uvádí Jaromír Synek, cílem poslechu hudby je: „*Ukázat dětem, jak hudbě aktivně naslouchat, vnímat ji a porozumět její řeči ve všech jejích podobách a žánrech, které nabízí, aby se jim stala užitečnou průvodkyní životem.*“ (Synek, 2004, s. 57) Žáci se totiž málokdy setkávají s jinou než se současnou populární hudbou. Dostatečně podnětné prostředí, které dítěti dává možnost vstřebávat i jiné hudební žánry, než na které je zvyklé, je důležité pro dlouhodobý vývoj hudebního vkusu. (Tamtéž)

Uvedme zde vyjádření Lasevičové, která o poslechu hudby hovoří následovně: „*Poslech hudby představuje mezi hudebními aktivitami základní formu kontaktu žáka s hudbou. Utváří se v něm vztah k umělecké hudbě, ale i dovednost hudbu soustředěně a uvědoměle vnímat, poslouchat a emocionálně prožívat. Hudba rovněž žáka aktivizuje, uvolňuje, vyvolává cit, náladu, pohybové reakce a navozuje mimohudební představy.*“ (Lasevičová, 2004, s. 84)

Poslech hudby je tedy důležitým prvkem pro seznámení s jinými hudebními žánry, než které žák běžně poslouchá. Rozšiřování těchto obzorů je závislé na podnětném prostředí, v jehož důsledku dochází k třibení hudebního vkusu. Dalším důležitým účinkem této činnosti je rozvoj soustředění a emocionálního prožívání.

Na závěr kapitoly si uvedme cíle poslechu hudby tak, jak je uvádí Synek.

- *Ukázat dětem, jak hudbu vnímat a prožívat.*
- *Poznávat hudební řeč – co a jakými prostředky hudba sděluje.*
- *Hovořit o hudbě – hudbu hodnotit pomocí osvojených termínů.*
- *Seznámit žáky s co nejširším spektrem hudebních druhů a žánrů a naučit je toleranci ke vkusu druhých.*

(Synek, 2004, s. 57)

II Výzkumná část

Vzdělávání pro žáky se specifickými poruchami učení je velmi obtížné. Ve školním prostředí se setkávají s mnohými překážkami, např. v podobě náročného osvojování získaných vědomostí. Potíže související s tímto postižením mohou mít velmi negativní vliv na osobnostní rozvoj žáka, jeho psychiku a sociální vztahy. Každý učitel může svým pedagogickým přístupem nabídnout těmto žákům vhodné školní prostředí pro vzdělávání a podporu zdravého růstu osobnosti.

V této části diplomové práce je čtenář seznámen s cíli a výzkumnými otázkami výzkumného šetření. Následuje kapitola zabývající se metodologií, ve které čtenář získá všechny potřebné informace pro orientaci ve výzkumné části práce. Samotný výzkum je realizován prostřednictvím rozhovorů, které jsou následně analyzovány metodou vytváření trsů. Výzkum je zaměřen na děti mladšího školního věku, tedy žáky na 1. stupni základních škol. Vytvořená data jsou ve druhé polovině této části doplněna o získané informace z dotazníkového šetření. Výzkum je zakončen diskusí a kapitolou navrhuující doporučení pro praxi. Práce je zpracována formou kvalitativního výzkumu, jelikož podrobněji zachycuje pohled respondentů na vybrané téma.

3 Stanovení cílů výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, zda hudební činnosti realizované v rámci hudební výchovy a mezipředmětových vztahů mají pozitivní vliv na osvojování získaných znalostí a následné vytvoření doporučení pro realizaci takových hudebních činností, které vedou ke snižování výukových problémů u žáků se SPU. Pro další šetření jsou stanoveny následující cíle:

Cíl č. 1

Zjistit, zda žáci se SPU vykazují při realizaci hudebních činností výrazné deficity oproti intaktním žákům.

Cíl č. 2

Posoudit, do kterých předmětů se znalosti a dovednosti získané v hudební výchově promítají nejvíce.

Cíl č. 3

Zhodnotit, kterou specifickou poruchu učení realizace hudebních činností nejvíce ovlivňují.

3.1 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky pro ověření cíle diplomové práce byly stanoveny následovně:

Výzkumná otázka č. 1

Je hudební výchova vhodným předmětem pro realizaci mezipředmětových vztahů?

Výzkumná otázka č. 2

Které hudební činnosti jsou pro práci s žáky se specifickými poruchami učení nejprospěšnější?

4 Metodologie výzkumu

Základním předpokladem pro zpracování výzkumu je analýza odborné literatury a aktuálních vědeckých poznatků, které se věnují tématu diplomové práce. Zpracování vědecky podložených a ověřených informací je důležité pro hodnotnou realizaci výzkumné části diplomové práce, pro kterou byla zvolena strategie kvalitativního výzkumu. Tato strategie byla vybrána, jelikož detailněji zachycuje názory a zkušenosti respondentů na danou problematiku. Tomuto účelu lépe odpovídá metoda sběru dat prostřednictvím rozhovorů, které jsou této výzkumné metodě vlastní.

4.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Základním souborem výzkumného vzorku jsou všichni učitelé základních škol, základních škol zřízených podle § 16 odst. 9 a základních uměleckých škol na území České republiky, kteří vyučují hudební výchovu, případně hru na hudební nástroj a mají zkušenosti se vzděláváním žáků se SPU. Výběrový soubor je tvořen výše uvedenými typy škol nacházejícími se na území Moravskoslezského kraje. Pro výběr vzorku byla použita metoda záměrného a příležitostného výběru.

4.2 Metoda sběru dat

Výzkumná část práce je zpracována na základě sběru dat z rozhovorů, které proběhly formou strukturovaných interview. Ty byly následně doplněny daty získanými z dotazníků, které obsahovaly otázky otevřené i uzavřené.

4.3 Metoda analýzy dat

Získaná data z rozhovorů byla analyzována metodou vytváření trsů. Následně byly vytvořené trsy dosyceny informacemi z dotazníkového šetření, které byly zpracovány formou grafického a procentuálního vyjádření.

4.4 Operacionalizované definice

SPU: Pro účely práce jsou žáky se SPU myšleni takoví žáci, kteří tuto poruchu mají diagnostikovanou nebo vykazují známky tohoto postižení.

ZŠS: Takto označenými zařízeními jsou pro účely práce myšleny základní školy a třídy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Hudební činnosti: Hudebními činnostmi v této práci rozumíme vybrané hudební aktivity, které jsou předmětem výzkumné části diplomové práce zabývající se vlivem realizace těchto činností na osvojování a upevňování získaných znalostí ostatních vyučovacích předmětů. Těmito činnostmi jsou hlasová výchova, uvolňování mluvidel, hlasová intonace, rytmizace, instrumentální doprovod, hudebně-pohybové činnosti a poslech hudby.

Hlasová výchova: Jedná se o jednu z vybraných hudebních činností, kterou rozumíme rozvíjení dovednosti správného držení těla a dýchání během zpěvu.

Hlasová intonace: Hudební činnost, kterou pro účely naší práce rozumíme nácvik dovednosti rozlišit tóny podle délky, síly a výšky.

5 Výčet otázek interview

Otázky interview byly kladeny tak, aby korespondovaly s cíli a výzkumnými otázkami práce.

Otázka č. 1

Jaké jsou vaše zkušenosti se vzděláváním žáků se specifickými poruchami učení?

Cílem této otázky bylo zahájit rozhovor na zamýšlené téma související s výzkumem a zároveň zjistit, jaké zkušenosti mají respondenti se vzděláváním žáků se SPU obecně. Na základě získaných odpovědí bylo možné poupravit a zpřesnit pokládání dalších otázek tak, aby odpovídaly zkušenostem respondentů a pro výzkum byly co nejvíce validní.

Otázka č. 2

Myslíte si, že se u žáků se specifickými poruchami učení projevují výrazné deficity v hudební výchově?

Důvodem položení této otázky byla snaha zjistit, jaký názor mají vyučující na spojitost mezi specifickými poruchami učení a hudební výchovou. Respondenti se měli vyjádřit, jak celkový problém SPU v této souvislosti vnímají a mohli se tak zmínit o problémech, které sami považují za nejvýraznější při vzdělávání těchto žáků.

Otázka č. 3

Mohou být hudební činnosti při vzdělávání těchto žáků přínosné pro osvojování získaných znalostí a dovedností v jiných předmětech?

Na tuto otázku byli tázáni především vyučující ZŠ a ZŠS. Vyučující ZUŠ se k této problematice vyjádřili také, avšak šlo o pouhý názor bez jakékoliv předchozí pedagogické zkušenosti s vyučováním jiných předmětů na ZŠ nebo ZŠS. Cílem otázky bylo přivést respondenty k zamýšlení nad možným vlivem hudební výchovy při práci s žáky se SPU v ostatních vyučovacích předmětech.

Otázka č. 4

Myslíte si, že je hlasová výchova pro žáky se specifickými poruchami učení užitečná?

V odpovědi na tuto otázku měli respondenti vyjádřit svůj názor na vliv hlasové výchovy při její realizaci v jiných předmětech. Hlasovou výchovou se zde myslí nácvik správného dýchání a držení těla, které se v rámci hudební výchovy využívá ke kultivaci hlasu prostřednictvím využití přirozené fyziologie lidského těla.

Otázka č. 5

Co si myslíte o uvolňování mluvidel a propojování této dovednosti s jinými vyučovacími předměty?

Uvolňování mluvidel různými artikulačními cvičeními je běžný postup pro přípravu hlasivek a dalších svalů potřebných ke správnému zpěvu a artikulaci. Tyto techniky využívají zpěváci, moderátoři, ale i učitelé hudební výchovy na začátku hodiny a slouží také jako prevence před únavou hlasového aparátu a jeho poškozením. Respondenti byli dotázáni, zda podle jejich názoru může mít tato technika pozitivní účinek i v jiných předmětech při vzdělávání žáků se SPU.

Otázka č. 6

Jaký vliv na osvojování znalostí a dovedností podle vás může mít nácvik hlasové intonace?

Hlasovou intonací se v hudební výchově nemyslí pouze schopnost zpívat čistě, ale i dovednost rozlišit tóny podle výšky a dynamiky. V Hudební výchově je tato dovednost důležitá pro rozlišení stoupající a klesající melodie. Respondenti měli vyjádřit svůj názor na význam této hudební činnosti při vzdělávání žáků s poruchami učení.

Otázka č. 7

Jak moc je pro žáky se specifickými poruchami učení důležitý nácvik rytmického cítění?

Respondenti byli dotázáni na vliv dovednosti správně rytmizovat notový zápis, text písně a schopnost opakovat vytleskávaný rytmus ve spojitosti se vzděláváním žáků se SPU.

Otázka č. 8

Jak důležitý je pro žáky se specifickými poruchami učení nácvik instrumentálního doprovodu?

Instrumentální doprovod je nedílnou součástí hudební výchovy. Pro uskutečňování této hudební činnosti jsou školy vybaveny Orffovým instrumentárem, který se využívá pro doprovázení písní, realizaci rytmických cvičení, her, ale i nácvik melodických struktur. I v tomto případě měli respondenti vyjádřit svůj názor na spojitost mezi realizací zmíněné hudební činnosti a vzděláváním žáků se SPU.

Otázky č. 9

Jaký vliv na žáka se specifickými poruchami učení má realizace pohybových činností?

Hudba je odjakživa spojena s pohybem, tj. tancem a jinými pohybově-rytmickými prvky. Pohyb je přirozenou součástí našich životů a při spojení s hudbou představuje nástroj pro vyjádření emocí. V hodinách hudební výchovy lze s žáky hrát hudebně-pohybové hry, rozvíjet schopnost vyjádřit emoce pohybem či nacvičovat choreografii k písni. Respondentům byla položena otázka na vliv rozvoje pohybových činností v rámci hudební výchovy při vzdělávání žáků se SPU.

Otázka č. 10

Myslíte si, že je pro tyto žáky přínosný poslech hudby?

Poslech hudby v rámci hudební výchovy lze realizovat mnohými způsoby a za různým účelem. Tato činnost může mít např. naučnou nebo relaxační podobu. Záleží na vyučujícím, jakou formu poslechu chce zrovna realizovat a jaký cíl touto činností sleduje.

Otázka č. 11

V čem vidíte hlavní přínos hudební výchovy pro žáky se specifickými poruchami učení?

Touto otázkou byli respondenti vyzváni k celkovému zhodnocení role hudební výchovy ve vzdělávání žáků se SPU a zdůraznění nejvýznamnějšího přínosu hudebních činností při vzdělávání těchto žáků.

6 Realizace výzkumu

Pro realizaci výzkumu byl nejprve stanoven hlavní cíl a výzkumné otázky. Následně bylo potřeba charakterizovat základní a výběrový soubor. Výzkumný vzorek byl vybrán ze škol na území Moravskoslezského kraje. Rozhovorů se zúčastnili učitelé základních škol, základních škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona a základních uměleckých škol. Za každý typ školy byli osloveni čtyři učitelé, rozhovorů se tedy zúčastnilo celkem dvanáct respondentů.

S částí respondentů bylo možné uskutečnit setkání na půdě jejich pracoviště, kde proběhl nahrávaný strukturovaný rozhovor. Vzhledem k řadě protiepidemickým opatřením, souvisejících s pandemií koronaviru COVID-19, nebylo možné navštívit třídy, kde se vyskytují žáci se specifickými poruchami učení a realizovat tak výzkumnou metodu pozorování. Se zbylými respondenty byl rozhovor realizován prostřednictvím online rozhovorů, které proběhly prostřednictvím služeb Google Teams, Skype a Jitsi Meet.

Z pohledu pedagogů základních škol byl stěžejním tématem rozhovorů pozitivní vliv hudebních činností na osvojování dovedností a znalostí v jiných předmětech, zatímco u pedagogů základních uměleckých škol byla pozornost věnována vlivu hudby na rozvoj osobnosti žáka, a zároveň i oblastem hudebních činností, ve kterých mají tito žáci výrazné deficity. Příprava a realizace rozhovorů probíhala v prosinci 2020. Pro analýzu dat uskutečněných interview byla využita metoda vytváření trsů.

V lednu 2021 byl vytvořen dotazník k dosycení dat získaných prostřednictvím výše popsaného interview. Dotazník byl vytvořen prostřednictvím aplikace Google Forms. Šetření se zúčastnili pedagogičtí pracovníci základních škol a škol zřízených podle § 16 odst. 9 o celkovém počtu 42 respondentů. Otázky byly vytvořeny na základě získaných dat z realizovaných rozhovorů v prosinci 2020. Odpovědi z dotazníků byly zpracovány pomocí grafického a procentuálního vyjádření. Tohoto šetření se neúčastnili učitelé, se kterými byl uskutečňován rozhovor.

7 Výsledky výzkumu interview

V rámci zachování přehlednosti bylo každému účastníkovi rozhovoru přiděleno následující označení podle typu školy, ve které vyučuje:

Respondenti základních škol: ZŠ₁ – ZŠ₄

Respondenti základních škol zřízených podle § 16 odst. 9: ZŠS₁ – ZŠS₄

Respondenti základních uměleckých škol: ZUŠ₁ – ZUŠ₄

Otázka č. 1

Jaké jsou vaše zkušenosti se vzděláváním žáků se specifickými poruchami učení?

Část respondentů ZŠ má zkušenosti s žáky s diagnostikovanou specifickou poruchou učení. Podle vyjádření respondenta ZŠ₃: „*Před třemi léty jsem měla třídu, ve které byli čtyři diagnostikovaní žáci se specifickými poruchami učení. Byli mezi nimi žáci s dyslexií a dysgrafií.*“ Respondent ZŠ₄ v rozhovoru uvedl: „*Vyučovala jsem ve třídách, ve kterých bylo dohromady asi osm dětí, které měly potvrzenou diagnózu a dalších pětjevilo známky specifických poruch učení. Byli tam žáci s dyslexií, dysgrafií a dysortografií.*“ Zbylí učitelé ZŠ mají zkušenosti pouze s žáky vykazujícími známky SPU. Jak uvádí respondent ZŠ₁: „*Ve třídě mám žáka, který je výrazně slabší než ostatní děti, ale nemá žádné doporučení z SPC. Největší problémy má v českém jazyce.*“

Učitelé ZŠS mají odlišné zkušenosti se vzděláváním žáků se SPU. Respondent ZŠS₁ se k otázce vyjadřuje takto: „*Já mám zkušenosti převážně se vzděláváním žáků s autismem a mentální retardací. V případě těchto žáků se poruchy učení již nediodagnostikují, ale jeví se jako důsledek diagnostikovaného postižení.*“ Podle respondenta ZŠS₂: „*U nás jsou na prvním stupni hlavně děti s kombinovanými vadami a tam jsou poruchy učení spíš přidružené, ale na druhém stupni už jsou žáci, kteří specifické poruchy učení v papírech mají a většinou k nám přechází právě proto, že přestanou zvládat učivo na běžné základní škole.*“ Podobně se k otázce vyjadřují i zbylí učitelé, jak uvedl respondent ZŠS₃: „*Pokud ten žák má autismus nebo mentální retardaci, tak se mu do doporučení z SPC už nepíše, že má dyslexii, dysgrafií, dysortografií a podobně. Oni ty problémy ale bohužel mají, jelikož se to prolíná.*“

V případě vzdělávání žáků se SPU na základních uměleckých školách je situace výrazně odlišná. Rodiče žáků nejsou podle slov respondentů povinni poskytovat informace o diagnóze žáka. Jak uvádí respondent ZUŠ₁: „*Rodiče nám do přihlášek píšou, že zdravotní stav dítěte je*

dobrý. Základní umělecká škola je pro ně kroužek a do přihlášek neuvádí skutečný zdravotní stav žáka. Myslí si, že to není důležité, ale učitel vždycky pozná, že je u toho žáka něco špatně.“ Respondent ZUŠ₂ k tomu dodává: *„Správně by to rodiče měli uvádět, abychom věděli, kde jsou hranice možností žáka. My potom víme, kde musíme ubrat a kde přidat.“* Zároveň ale respondent ZUŠ₂ podotýká: *„My ale nemáme vystudovanou speciální pedagogiku, učíme hudbu a stejně bychom často ani nevěděli, jak s tím dítětem pracovat“.* Stejnou zkušenost s příchodem žáků na ZUŠ zmiňuje i respondent ZUŠ₃, který říká: *„Já se domnívám, že rodiče berou základní uměleckou školu jako nějakou zájmovou činnost a podle toho k tomu přistupují nebo se snaží toho žáka zapojit do běžného kolektivu a nechťejí okolí na jeho problémy upozorňovat.“*

Analýza otázky č. 1

Pro tuto otázku byl vytvořen trs s názvem *„Zkušenosti se vzděláváním žáků se SPU“*.

Odpovědi respondentů:

- ZŠ₁: *„Ve třídě mám žáka, který je výrazně slabší než ostatní děti, ale nemá žádné doporučení z SPC. Největší problémy má v českém jazyce.“*
- ZŠ₃: *„Před třemi léty jsem měla třídu, ve které byli čtyři diagnostikovaní žáci se specifickými poruchami učení. Byli mezi nimi žáci s dyslexií a dysgrafií.“*
- ZŠ₄: *„Vyučovala jsem ve třídách, ve kterých bylo dohromady asi osm dětí, které měly potvrzenou diagnózu a dalších pět jevílo známky specifických poruch učení.“*
- ZŠS₁: *„Já mám zkušenosti převážně se vzděláváním žáků s autismem a mentální retardací. V případě těchto žáků se poruchy učení již nediodagnostikují, ale jeví se jako důsledek diagnostikovaného postižení.“*
- ZŠS₄: *„Učím žáky, kteří nemají diagnostikovanou specifickou poruchu učení, ale potýkají se s obrovskými problémy ve čtení, psaní i počítání.“*
- ZUŠ₁: *„Mám zkušenosti s žákem, který měl obrovské problémy se čtením not, ale neznala jsem přesně jeho diagnózu.“*
- ZUŠ₃: *„Občas se u nás vyskytne žák, který má problémy s rytmem, čtením not nebo celkově s hrou na hudební nástroj, ale většinou nevíme, jakou má diagnózu a jestli vůbec nějakou má.“*

Generalizace: Většina respondentů uvádí, že mají zkušenosti s žáky s diagnostikovanou SPU nebo vykazujícími známky tohoto postižení. Na ZŠ se učitelé často setkávají s žáky, kteří mají SPU diagnostikované, zatímco na ZŠS se poruchy učení vyskytují převážně jako vedlejší jev zdravotního postižení žáka. Učitelé ZUŠ mají zkušenosti se vzděláváním žáků, kteří vykazují známky poruch učení nebo jiného zdravotního postižení, avšak mnohdy nejsou seznámeni se zdravotním stavem žáka.

Otázka č. 2

Myslíte si, že se u žáků se specifickými poruchami učení projevují výrazné deficity v hudební výchově?

K otázce týkající se spojitosti mezi SPU a deficity v hudební výchově se respondent ZŠ₃ vyjádřil: „*Dyslexie, dysgrafie, dysortografie nemá s hudební výchovou nic společného. Když vyučuji takového žáka, tak vlastně nic nemá. Hudební výchova je úplně o něčem jiném.*“ S podobným názorem se můžeme setkat u respondenta ZŠ₂: „*Žáci se specifickými poruchami učení v hudební výchově nejsou nijak nápadní. Většinu hudebních činností zvládají stejně dobře jako jejich spolužáci. Ano, občas má někdo z těchto dětí problém s rytmem, ale nezdá se mi, že by měl větší problémy než jeho spolužáci bez zdravotního postižení.*“ Odlišné zkušenosti má respondent ZŠ₄, který ve své odpovědi zmiňuje některé problémy související s realizací hudebních činností: „*Měla jsem zkušenosti s žákem, který byl dyslektik a který měl velký problém plynule přečíst jakýkoliv text. Nesprávně dýchal, artikuloval, pletly se mu písmena jako například p, d, b, ale když s námi zpíval v hudební výchově, tak by nikdo neřekl, že má nějaké postižení. Co mu ale dělalo v hudební výchově problém, bylo čtení not a rozlišování, jestli je nota na lince nebo mezi linkami.*“

Názory a zkušenosti učitelů ZŠS jsou v porovnání se zkušenostmi respondentů ZŠ výrazně odlišné. Podle vyjádření dotázaných to je především z důvodu odlišného složení žáků na těchto školách. Respondent ZŠS₁ se k deficitům žáků se SPU vyjadřuje: „*Nejčastější deficity v hudební výchově mají žáci naší školy v oblasti rytmu a tempa, avšak nedokážu přesně určit, zda tyto problémy souvisí konkrétně pouze se specifickými poruchami učení, jelikož téměř všichni naši žáci na prvním stupni mají kombinované vady a jeví pouze známky těchto poruch.*“ Podobného názoru je respondent ZŠS₃: „*Myslím si, že největší problém mají s rytmizací, ale taky často neudrží tempo nebo mají problém se čtením textu. Tyto problémy ale registruji i u žáků, kteří nejeví žádné známky specifických poruch učení.*“

Učitelé na ZUŠ hodnotí deficity žáků mající SPU v kontextu realizace hry na hudební nástroj. Jak uvádí respondent ZUŠ₁: „Tito žáci mají často problém rozlišit, kdy je nota v mezeře a kdy na lince notové osnovy. Z toho důvodu mají velký problém číst notový zápis.“ Respondent ZUŠ₂ vnímá deficity u žáků se SPU takto: „Celkově se tito žáci hůř učí, mají problém se soustředěním a učením se zpaměti.“ Respondent ZUŠ₄ na otázku odpověděl následovně: „Často mají problém s celkovým držením těla, dýcháním, ale také celkovou koordinací pohybu.“

Analýza otázky č. 2

Pro tuto otázku byl vytvořen trs s názvem „Deficity v hudební výchově“.

Odpovědi respondentů:

- ZŠ₂: „Žáci se specifickými poruchami učení v hudební výchově nejsou nijak nápadní. Většinu hudebních činností zvládají stejně dobře jako jejich spolužáci.“
- ZŠ₃: „Dyslexie, dysgrafie, dysortografie nemá s hudební výchovou nic společného. Když vyučuji takového žáka, tak vlastně nic nemá. Hudební výchova je úplně o něčem jiném.“
- ZŠ₄: „Měla jsem zkušenosti s žákem, který byl dyslektik a který měl velký problém plynule přečíst jakýkoliv text. Nesprávně dýchal, artikuloval, pletly se mu písmena jako například p, d, b, ale když s námi zpíval v hudební výchově, tak by nikdo neřekl, že má nějaké postižení.“
- ZŠS₁: „Nejčastější deficity v hudební výchově mají žáci naší školy v oblasti rytmu a tempa, avšak nedokážu přesně určit, zda tyto problémy souvisí konkrétně pouze se specifickými poruchami učení, jelikož téměř všichni naši žáci na prvním stupni mají kombinované vady a jeví pouze známky těchto poruch.“
- ZŠS₃: „Myslím si, že největší problém mají s rytmizací, ale taky často neudrží tempo nebo mají problém se čtením textu. Tyto problémy ale registruji i u žáků, kteří nejeví žádné známky specifických poruch učení.“
- ZUŠ₁: „Tito žáci mají často problém rozlišit, kdy je nota v mezeře a kdy na lince notové osnovy. Z toho důvodu mají velký problém číst notový zápis.“
- ZUŠ₂: „Celkově se tito žáci hůř učí, mají problém se soustředěním a učením se zpaměti.“
- ZUŠ₄: „Často mají problém s celkovým držením těla, dýcháním, ale také celkovou koordinací pohybu.“

Generalizace: Velká část dotázaných uvádí, že SPU nijak výrazně neovlivňují schopnost realizace hudební výchovy, obzvláště u žáků základních škol. Respondenti ZŠS považují deficity v hudebních činnostech za celkový problém u žáků s kombinovaným postižením. Učitelé ZUŠ registrují deficity v mnoha oblastech, avšak nemají dostatečné informace o zdravotním stavu žáků, viz otázka č. 1.

Otázka č. 3

Mohou být hudební činnosti při vzdělávání těchto žáků přínosné pro osvojování získaných znalostí a dovedností v jiných předmětech?

Všichni z respondentů ZŠ se u této otázky shodli na tom, že hudební výchova může být přínosná pro žáky se SPU. Jak uvádí respondent ZŠ₁: „*Hudební výchova těmto žákům určitě pomáhá. Samotná rytmizace textu je vlastně český jazyk.*“ Podobně se k otázce vyjadřuje respondent ZŠ₂, který zmiňuje důležitost vzájemného propojování předmětů: „*Podle mě hudební výchova souvisí se vším a je velmi důležité ji využívat v mezipředmětových vztazích.*“ Respondent ZŠ₃ zdůrazňuje jiný vliv hudební výchovy na žáka: „*Hudební výchova je velmi užitečná. Žáci se učí rytmizovat, a to je důležité především pro český jazyk. Hudebka se dá také tematicky propojovat s ostatními předměty a tím je možné dělat učivo atraktivnější.*“ Vliv hudební výchovy na osvojování učiva v jiných předmětech vidí i respondent ZŠ₄: „*Děti v hudební výchově zapojují mnoho smyslů a hravou formou je mohou zlepšovat, což může vést k celkovému rozvoji žáka.*“

Učitelé ZŠS mají velmi podobný názor na spojitosti mezi osvojováním znalostí jiných předmětů a realizací hudební výchovy jako učitelé ZŠ, avšak odpovědi respondentů se více zaměřují na relaxační a uvolňující účinky hudebních činností. Jak tvrdí respondent ZŠS₁: „*Největší přínos vidím v tom, že si žáci v hodinách hudební výchovy mohou odpočinout a odreagovat se skrze různé hudební činnosti, jako je například zpěv nebo poslech hudby. Lépe se potom soustředí v dalších předmětech.*“ Další z respondentů, ZŠS₂ na otázku odpovídá: „*Ona ta hudební výchova může být obrovský stimul a žáky může velmi dobře zklidnit, ale třeba i nabudit, a toho se dá využít i pro práci v ostatních předmětech.*“ Zbylí respondenti se ve svých odpovědích shodují s názory ostatních učitelů jako například respondent ZŠS₃, který na otázku odpovídá: „*Určitě ano, samotný nácvik správného dýchání a držení těla nerozvíjí jenom pěvecké dovednosti, ale má vliv jak na správné čtení, tak na celkovou únavu během vyučování, což může mít velmi pozitivní efekt.*“

Učitelé ZUŠ se k této otázce vyjádřili pouze na základě svých osobních názorů, nikoliv profesních zkušeností, avšak všichni se shodli v odpovědi, že realizace hudebních činností může mít pozitivní vliv na školní úspěšnost. Jak říká respondent ZUŠ₂: „*Hudba obecně má velký vliv na rozvoj celé osobnosti člověka. Věřím, že správně cílenou hudební aktivitou lze podpořit školní výkony i u těchto žáků.*“ Podobně se k otázce vyjádřil i respondent ZUŠ₃: „*Hrou na hudební nástroj se žák učí mnoha věcem. Hudba rozvíjí paměť, motoriku i logické uvažování. Proto věřím, že i dětem se specifickými poruchami učení může hudba při vzdělávání pomoci.*“

Analýza otázky č. 3

Pro tuto otázku byl vytvořen trs s názvem „*Přínos hudebních činností*“.

Odpovědi respondentů:

- ZŠ₁: „*Hudební výchova těmto žákům určitě pomáhá. Samotná rytmicizace textu je vlastně český jazyk.*“
- ZŠ₂: „*Podle mě hudební výchova souvisí se vším a je velmi důležité ji využívat v mezi-předmětových vztazích.*“
- ZŠ₃: „*Hudební výchova je velmi užitečná. Žáci se učí rytmicizovat, a to je důležité především pro český jazyk. Hudebka se dá také tematicky propojovat s ostatními předměty a tím je možné dělat učivo atraktivnější.*“
- ZŠ₄: „*Děti v hudební výchově zapojují mnoho smyslů a hravou formou je mohou zlepšovat, což může vést k celkovému rozvoji žáka.*“
- ZŠS₁: „*Největší přínos vidím v tom, že si žáci v hodinách hudební výchovy mohou odpočinout a odreagovat se skrze různé hudební činnosti, jako je například zpěv nebo poslech hudby. Lépe se potom soustředí v dalších předmětech.*“
- ZŠS₂: „*Ona ta hudební výchova může být obrovský stimul a žáky může velmi dobře zklidnit, ale třeba i nabudit, a toho se dá využít i pro práci v ostatních předmětech.*“
- ZŠS₃: „*Určitě ano, samotný nácvik správného dýchání a držení těla nerozvíjí jenom pěvecké dovednosti, ale má vliv jak na správné čtení, tak na celkovou únavu během vyučování, což může mít velmi pozitivní efekt.*“
- ZUŠ₂: „*Hudba obecně má velký vliv na rozvoj celé osobnosti člověka. Věřím, že správně cílenou hudební aktivitou lze podpořit školní výkony i u těchto žáků.*“

- ZUŠ3: „*Hrou na hudební nástroj se žák učí mnoha věcem. Hudba rozvíjí paměť, motoriku i logické uvažování. Proto věřím, že i dětem se specifickými poruchami učení může hudba při vzdělávání pomoci.*“

Generalizace: Podle všech dotázaných je hudební výchova velmi důležitá jak pro žáky se SPU, tak i pro žáky intaktní. Její přínos vidí v mnoha různých oblastech, obzvláště v nácviku rytmizace, správného dýchání, rozvoji kognitivních funkcí a relaxace.

Otázka č. 4

Myslíte si, že je hlasová výchova pro žáky se specifickými poruchami učení užitečná?

Tři ze čtyř respondentů ZŠ uvedli, že hlasová výchova je pro žáky se SPU přínosná. Jak uvedl respondent ZŠ2: „*Držení těla a správné dýchání je hrozně moc důležité a pro tyto žáky to má veliký význam. Obzvláště bych se zaměřovala na nácvik těchto činností u žáků s dyslexií.*“ Respondent ZŠ4 hlasovou výchovu také spojuje s českým jazykem: „*Držení těla a dýchání je pro tyto žáky velmi důležité. Největší přínos hlasové výchovy vidím při propojování se čtením.*“ Respondent ZŠ3 vidí přínos hlasové výchovy i v oblasti psaní: „*Hlasovou výchovu je nutné dělat na začátku každé hodiny hudební výchovy. Když si děti navyknou dodržovat správný sed v jedné hodině, budou ho dodržovat i v ostatních předmětech. Když žáci dobře sedí, lépe se jim dýchá, soustředí a mohou mít díky tomu i lepší písmo.*“ Respondent ZŠ1 jako jediný nevidí v oblasti hlasové výchovy žádný pozitivní přínos pro žáky se SPU: „*Já nevidím žádnou spojitost mezi hlasovou výchovou a specifickými poruchami učení. Nemyslím si, že by to pro ně bylo jakkoliv užitečné.*“

Všichni respondenti ZŠS se ve svých odpovědích shodli na názoru, že hlasová výchova je pro žáky se SPU přínosná. Jak uvádí respondent ZŠS1: „*Hlasová výchova je velmi důležitá. Stejně jak je důležité pro logopedickou péči umět správně dýchat, tak i těmto dětem může nácvik správného dýchání a držení těla pomoci při artikulaci v hodinách čtení, ale i v jiných předmětech.*“ Další z respondentů, ZŠS2, vidí užitečnost nácviku hlasové výchovy v jiné oblasti vzdělávání: „*Ty děti jsou často velmi neklidné a nácvikem správného dýchání se mohou naučit, jak se ve vyučování zklidnit. Zároveň správným dýcháním může dojít k aktivizaci kognitivních funkcí a tím i zlepšení čtení a psaní.*“ Velmi podobně se na problematiku hlasové výchovy a žáků se SPU dívá respondent ZŠS3: „*Správné dýchání má ohromný vliv na uvolňování celého těla. Když jsou žáci v křeči, tak špatně čtou nebo se soustředí.*“

Učitelé ZUŠ se v názoru na vliv hlasové výchovy při vzdělávání žáků se SPU rozcházejí. Dva ze čtyř respondentů považují hlasovou výchovu za užitečnou a prospěšnou při vzdělávání těchto žáků. Podle respondenta ZUŠ₁: „*Já si myslím, že pokud se žák naučí správně dýchat a sedět, musí se to projevit i v ostatních předmětech.*“ Oproti tomu zbylí dva respondenti nevidí význam hlasové výchovy pro osvojování dovedností a znalostí v jiných předmětech než v hudební výchově. Respondent ZUŠ₄ se k otázce vyjádřil takto: „*Já mám hlasovou výchovou spojenou hlavně s realizací hudby, nevidím v tom žádnou spojitost s ostatními předměty.*“

Analýza otázky č. 4

Pro tuto otázku byl vytvořen trs s názvem „*Hlasová výchova*“.

Odpovědi respondentů:

- ZŠ₁: „*Já nevidím žádnou spojitost mezi hlasovou výchovou a specifickými poruchami učení. Nemyslím si, že by to pro ně bylo jakkoliv užitečné.*“
- ZŠ₂: „*Držení těla a správné dýchání je hrozně moc důležité a pro tyto žáky to má veliký význam. Obzvláště bych se zaměřovala na nácvik těchto činností u žáků s dyslexií.*“
- ZŠ₃: „*Hlasovou výchovu je nutné dělat na začátku každé hodiny hudební výchovy. Když si děti navyknu dodržovat správný sed v jedné hodině, budou ho dodržovat i v ostatních předmětech. Když žáci dobře sedí, lépe se jim dýchá, soustředí a mohou mít díky tomu i lepší písmo.*“
- ZŠ₄: „*Držení těla a dýchání je pro tyto žáky velmi důležité. Největší přínos hlasové výchovy vidím při propojování se čtením.*“
- ZŠS₁: „*Hlasová výchova je velmi důležitá. Stejně jak je důležité pro logopedickou péči umět správně dýchat, tak i těmto dětem může nácvik správného dýchání a držení těla pomoci při artikulaci v hodinách čtení, ale i v jiných předmětech.*“
- ZŠS₂: „*Ty děti jsou často velmi neklidné a nácvikem správného dýchání se mohou naučit, jak se ve vyučování zklidnit. Zároveň správným dýcháním může dojít k aktivizaci kognitivních funkcí a tím i zlepšení čtení a psaní.*“
- ZŠS₃: „*Správné dýchání má ohromný vliv na uvolňování celého těla. Když jsou žáci v křeči, tak špatně čtou nebo se soustředí.*“
- ZUŠ₁: „*Já si myslím, že pokud se žák naučí správně dýchat a sedět, musí se to projevit i v ostatních předmětech.*“

- ZUŠ4: „*Já mám hlasovou výchovou spojenou hlavně s realizací hudby, nevidím v tom žádnou spojitost s ostatními předměty.*“

Generalizace: Téměř všichni dotázaní se shodují na tom, že hlasová výchova je pro žáky se SPU velmi důležitá, obzvláště v oblasti čtení. Návuk správné hlasové výchovy má tedy největší význam pro žáky s dyslexií.

Otázka č. 5

Co si myslíte o uvolňování mluvidel a propojování této dovednosti s jinými vyučovacími předměty?

Všichni učitelé ZŠ se shodli na užitečnosti uvolňování mluvidel a významu této činnosti v ostatních předmětech, obzvláště v českém jazyce. Jak uvádí respondent ZŠ3: „*Uvolňování mluvidel má určitě význam. Jazykolamy a artikulační cvičení se běžně vyskytují i v českém jazyce. Mnoho dětí nepoužívá některé důležité mimické svaly správně a jejich procvičování vede k lepší artikulaci.*“ Podobně se k otázce vyjadřuje i respondent ZŠ1: „*Na uvolňování hlasivek se velmi často zapomíná, ale měla by tím začínat každá hodina hudební výchovy. Hlasivky jsou sval, který je potřeba rozcvičit. Lépe se žákům potom zpívá nebo artikuluje, a to už souvisí s českým jazykem.*“

Učitelé ZŠS došli ke stejnému závěru jako respondenti ZŠ. Podle vyjádření respondenta ZŠS1: „*Uvolňování mluvidel je velmi důležité a často jej využíváme. Děti mají rády různé zábavné jazykolamy, kterými si aktivizují všechny mimické svaly a lépe se jim zpívá. Často trénujeme různé artikulační cvičení, které také využíváme jako rozcvičku před čtením.*“ Dále můžeme zmínit výrok respondenta ZŠS4: „*Pravidelně uvolňujeme mluvidla během ranního kruhu. Děti to baví, zasmějí se a dobře se naladí na vyučování. Také před čtením se rozcvičujeme na krátkých jazykolamech, aby se všem dobře četlo.*“ Respondent dále uvádí: „*Nemyslím si, že by to bylo vhodné pouze pro děti se specifickými poruchami učení. Věřím, že je to přínosné pro všechny žáky.*“

Učitelé ZUŠ věří, že uvolňování mluvidel je vhodné na základních školách zapojovat kromě hudební výchovy i do ostatních předmětů. Uvolňování mluvidel podle jejich vyjádření využívají převážně učitelé vyučující zpěv a hudební nauku. Jak uvádí respondent ZUŠ1: „*Já učím hru na hudební nástroj, takže techniku uvolňování mluvidel nevyužívám. Pro kolegy vyučující zpěv je ale uvolňování mluvidel základním předpokladem pro technicky správný zpěv.*“ K otázce se také vyjádřil respondent ZUŠ3 vyučující hudební nauku: „*S dětmi se v hudební*

nauce pravidelně rozezpíváme a využíváme k tomu pro zpestření i různé artikulační cvičení. Věřím, že tyto cvičení jsou vhodné i pro žáky na základních školách jako taková rozcvička před čtením, protože smyslem těchto technik je uvolnění mimických svalů a usnadnění artikulace.“

Analýza otázky č. 5

Pro tuto otázku byl vytvořen trs s názvem „*Uvolňování mluvidel*“.

Odpovědi respondentů:

- ZŠ₁: „*Na uvolňování hlasivek se velmi často zapomíná, ale měla by tím začínat každá hodina hudební výchovy. Hlasivky jsou sval, který je potřeba rozcvičit. Lépe se žákům potom zpívá nebo artikuluje, a to už souvisí s českým jazykem.“*
- ZŠ₃: „*Uvolňování mluvidel má určitě význam. Jazykolamy a artikulační cvičení se běžně vyskytují i v českém jazyce. Mnoho dětí nepoužívá některé důležité mimické svaly správně a jejich procvičování vede k lepší artikulaci.“*
- ZŠS₁: „*Uvolňování mluvidel je velmi důležité a často jej využíváme. Děti mají rády různé zábavné jazykolamy, kterými si aktivizují všechny mimické svaly a lépe se jim zpívá. Často trénujeme různé artikulační cvičení, které také využíváme jako rozcvičku před čtením.“*
- ZŠS₄: „*Pravidelně uvolňujeme mluvidla během ranního kruhu. Děti to baví, zasmějí se a dobře se naladí na vyučování. Také před čtením se rozcvičujeme na krátkých jazykola-mech, aby se všem dobře četlo.“*
- ZUŠ₁: „*Já učím hru na hudební nástroj, takže techniku uvolňování mluvidel nevyužívám. Pro kolegy vyučující zpěv je ale uvolňování mluvidel základním předpokladem pro tech-nicky správný zpěv.“*
- ZUŠ₂: „*Uvolňováním mluvidel se procvičují důležité svaly, které jsou nutné ke správné artikulaci, takže bych řekla, že v hodinách českého jazyka by šlo o velmi užitečnou čin-nost.*
- ZUŠ₃: „*S dětmi se v hudební nauce pravidelně rozezpíváme a využíváme k tomu pro zpestření i různé artikulační cvičení. Věřím, že tyto cvičení jsou vhodné i pro žáky na základních školách jako taková rozcvička před čtením, protože smyslem těchto technik je uvolnění mimických svalů a usnadnění artikulace.“*

Generalizace: Většina dotazovaných uvádí, že uvolňování mluvidel je velmi užitečnou hu-dební činností, a to z hlediska zlepšení artikulace a přípravy na čtení.

Otázka č. 6

Jaký vliv na osvojování znalostí a dovedností podle vás může mít nácvik hlasové intonace?

Na otázku týkající se vlivu hlasové intonace na osvojování znalostí jiných předmětů odpověděli všichni učitelé ZŠ stejně. Respondenti se shodli, že schopnost žáka rozlišovat tóny podle výšky a síly může mít pozitivní vliv na zlepšování dovedností, které jsou důležité pro český jazyk. Jak uvádí respondent ZŠ₁: *„Nácvik hlasové intonace může být užitečný pro žáky, kteří špatně rozlišují melodii. Může se jim díky tomu zlepšit schopnost rozlišování druhů vět v českém jazyce. Rozhodně bych viděl přínos nácviku hlasové intonace u žáků s dyslexií nebo dysortografií.“* Velmi podobně se k otázce také vyjádřil ZŠ₄: *„Napadá mě spojitost s českým jazykem, konkrétně určování druhů vět podle postoje mluvčího. Když žáci začnou lépe vnímat melodii v hudbě, tak si začnou lépe všimnout i rozdílů při určování druhů vět.“* Nácvik hlasové intonace v souvislosti s ostatními předměty již učitelé ZŠ nepovažují za přínosný. Respondent ZŠ₂ na otázku odpovídá takto: *„Hlasová intonace je určitě důležitá, v českém jazyce rozhodně, ale nevidím jakýkoliv další přínos v jiných předmětech.“*

Učitelé ZŠS vnímají otázku vlivu hlasové intonace na osvojování znalostí velmi podobně jako učitelé ZŠ, avšak vzhledem ke skutečnosti, že vzdělávají především žáky s kombinovaným postižením, nejsou si zcela jisti, do jaké míry nácvik hlasové intonace souvisí se SPU. Respondent ZŠS₂ na otázku odpovídá takto: *„Určitě je hlasová intonace užitečná pro určování druhů vět v českém jazyce, ale nejsem si jistá, do jaké míry tento přínos spojitost pouze se specifickými poruchami učení. U nás je to stejně důležité jak pro žáky s autismem, tak s mentální retardací.“* Respondent ZŠS₃ vidí spojitost hlasové intonace s další důležitou oblastí potřebnou pro vzdělávání: *„Hlasovou intonaci spojuji především s českým jazykem, ale nácvik dovednosti rozlišit výšku a sílu tónu také vidím ve spojitosti rozvoje schopnosti soustředit se a uvědomit si, co žák slyší. To ale u nás potřebují trénovat všechny děti.“*

Respondenti ZUŠ se k otázce vyjádřili pouze na základě svého subjektivního názoru. Respondenti ZUŠ₃ a ZUŠ₄ považují hlasovou intonaci za užitečnou. Jak uvádí respondent ZUŠ₃: *„Hudba souvisí s rozvojem celé osobnosti člověka, a to i s dovedností učit se, takže věřím, že hlasová intonace může těmto dětem pomoci.“* Zbylí respondenti hlasovou intonaci s osvojováním získaných znalostí a dovedností již nijak nespojují. Respondent ZUŠ₁ se k otázce vyjádřil takto: *„Za mě hlasová intonace souvisí převážně s hudbou a správně intonačně zpívat. Nevidím žádnou spojitost mezi hlasovou intonací a ostatními předměty.“*

Analýza otázky č. 6

Pro tuto otázku byl vytvořen trs s názvem „*Hlasová intonace*“.

Odpovědi respondentů:

- ZŠ₁: „*Nácvik hlasové intonace může být užitečný pro žáky, kteří špatně rozlišují melodii. Může se jim díky tomu zlepšit schopnost rozlišování druhů vět v českém jazyce. Rozhodně bych viděl přínos nácviku hlasové intonace u žáků s dyslexií nebo dysortografií.*“
- ZŠ₂: „*Hlasová intonace je určitě důležitá, v českém jazyce rozhodně, ale nevidím jakýkoliv další přínos v jiných předmětech.*“
- ZŠ₄: „*Napadá mě spojitost s českým jazykem, konkrétně určování druhů vět podle postoje mluvčího. Když žáci začnou lépe vnímat melodii v hudbě, tak si začnou lépe všimnout i rozdílů při určování druhů vět.*“
- ZŠS₂: „*Určitě je hlasová intonace užitečná pro určování druhů vět v českém jazyce, ale nejsem si jistá, do jaké míry tento přínos spojovat pouze se specifickými poruchami učení. U nás je to stejně důležité jak pro žáky s autismem, tak s mentální retardací.*“
- ZŠS₃: „*Hlasovou intonaci spojuji především s českým jazykem, ale nácvik dovednosti rozlišit výšku a sílu tónu také vidím ve spojitosti rozvoje schopnosti soustředit se a uvědomit si, co žák slyší. To ale u nás potřebují trénovat všechny děti.*“
- ZUŠ₁: „*Za mě hlasová intonace souvisí převážně s hudbou a správně intonačně zpívat. Nevidím žádnou spojitost mezi hlasovou intonací a ostatními předměty.*“
- ZUŠ₃: „*Hudba souvisí s rozvojem celé osobnosti člověka, a to i s dovedností učit se, takže věřím, že hlasová intonace může těmto dětem pomoci.*“

Generalizace: Většina respondentů uvedla, že nácvik hlasové intonace lze spojovat s českým jazykem, konkrétně s dovedností rozlišování druhů vět. Realizace této hudební činnosti s jinými vyučovacími předměty nijak nesouvisí.

Otázka č. 7

Jak moc je pro žáky se specifickými poruchami učení důležitý nácvik rytmického citění?

Všichni z respondentů ZŠ si myslí, že realizace rytmizačních cvičení může pozitivně přispívat k nácviku plynulého čtení. Podle slov respondenta ZŠ₁ může být rytmizace velmi přínosná pro žáky s dyslexií: „*Rytmizace může velmi pomoci dětem, které mají problémy se čtením. Učitelé, kteří vyučují hudební výchovu a český jazyk ví, že když se žáci budou dostatečně učit básničky a různé říkanky, tak se to projeví i v plynulosti čtení. Věřím, že různá rytmická cvičení, básničky a říkanky můžou pomoci právě dětem s dyslexií.*“ Další z respondentů základní školy ZŠ₄ vidí přínos rytmizace u žáků s dyslexií a dysortografií: „*Rytmizace je velmi důležitá, žáci se učí přirozeně rozdělovat slova na slabiky a vnímat délky hlásek. Rytmizace má určitě velký vliv na čtení u žáků s dyslexií, ale také na gramaticky správné psaní, tedy u žáků s dysortografií. Také bych viděl spojitost mezi rytmizací a matematikou, a to prostřednictvím rytmizačních her využívající počítání.*“

Učitelé ZŠS vidí důležitost rytmizace při osvojování znalostí a dovedností v jiných předmětech stejně jako učitelé ZŠ, avšak shodli se na tvrzení, že nevnímají větší důležitost realizace rytmických cvičení u žáků se SPU než u žáků s jiným zdravotním postižením. Jak uvedl respondent ZŠS₂: „*Rytmizace je obecně prospěšná pro všechny žáky na naší škole, obzvláště pro nácvik plynulého čtení. Nevidím důvod, proč by měla být důležitější u žáků se specifickou poruchou učení než třeba u žáků s lehkou mentální retardací.*“ Respondent ZŠS₄ vnímá přínos rytmizace také v oblasti koncentrace: „*Rytmizace rozhodně souvisí se čtením, psaním, ale taky s nácvikem koncentrace. Často hrajeme různé rytmické hry, kdy žáci opakují zadaný rytmus hrou na tělo. Pokud se dostatečně nezklidní, tak jim to dělá velký problém.*“ Respondent zároveň dodává: „*Rytmizace je důležitá pro všechny děti. Ve své třídě mám jenom žáky s kombinovaným postižením a všichni mají s rytmizací problém. Určitě nejsou rytmická cvičení důležitá pouze pro žáky se specifickými poruchami učení.*“

Učitelé ZUŠ považují rozvoj rytmického citění za velmi prospěšnou hudební činnost pro vzdělávání všech žáků. Podle slov respondenta ZUŠ₃: „*Domnívám se, že rytmizace bude souviset převážně se slabikováním a rozlišováním krátkých a dlouhých slabik. Určitě je důležité, aby žáci správně rytmizovali, ale jak by to přesně mohlo souviset se specifickými poruchami učení, to nevím.*“ Respondent ZUŠ₂ na otázku odpovídá takto: „*Rytmizace má určitě velký význam pro všechny žáky. Za velmi důležité považuji, aby děti pravidelně četly básničky, říkanky a rytmizovaly pomocí hry na tělo. Rytmus máme v sobě, je pro nás přirozený a vede k celkovému rozvoji.*“

Analýza otázky č. 7

Pro tuto otázku byl vytvořen trs s názvem „*Rytmičné čítění*“.

Odpovědi respondentů:

- ZŠ1: „*Rytmizace může velmi pomoci dětem, které mají problémy se čtením. Učitelé, kteří vyučují hudební výchovu a český jazyk ví, že když se žáci budou dostatečně učit básničky a různé říkanky, tak se to projeví i v plynulosti čtení.*“
- ZŠ2: „*Rytmizace je velmi důležitá jak pro žáky se SPU, tak pro žáky bez jakéhokoliv postižení.*“
- ZŠ4: „*Rytmizace je velmi důležitá, žáci se učí přirozeně rozdělovat slova na slabiky a vnímat délky hlásek. Rytmizace má určitě velký vliv na čtení u žáků s dyslexií, ale také na gramaticky správné psaní, tedy u žáků s dysortografií. Také bych viděl spojitost mezi rytmičací a matematikou, a to prostřednictvím rytmičacích her využívající počítání.*“
- ZŠS2: „*Rytmizace je obecně prospěšná pro všechny žáky na naší škole, obzvláště pro nácvik plynulého čtení. Nevidím důvod, proč by měla být důležitější u žáků se specifickou poruchou učení než třeba u žáků s lehkou mentální retardací.*“
- ZŠS4: „*Rytmizace rozhodně souvisí se čtením, psaním, ale taky s nácvikem koncentrace. Často hrajeme různé rytmičné hry, kdy žáci opakují zadaný rytmus hrou na tělo. Pokud se dostatečně nezklidní, tak jim to dělá velký problém.*“
- ZUŠ2: „*Rytmizace má určitě velký význam pro všechny žáky. Za velmi důležité považují, aby děti pravidelně četly básničky, říkanky a rytmičovaly pomocí hry na tělo. Rytmus máme v sobě, je pro nás přirozený a vede k celkovému rozvoji.*“
- ZUŠ3: „*Domnívám se, že rytmičace bude souviset převážně se slabikováním a rozlišováním krátkých a dlouhých slabik. Určitě je důležité, aby žáci správně rytmičovali, ale jak by to přesně mohlo souviset se specifickými poruchami učení, to nevím.*“

Generalizace: Všichni z dotázaných učitelů považují nácvik rytmičace za důležitý, a to obzvláště u žáků mající problémy se čtením a psaním, avšak rozvoj této dovednosti je důležitý nejenom pro žáky se SPU, ale i pro žáky intaktní nebo mající jiné postižení.

Otázka č. 8

Jak důležitý je pro žáky se specifickými poruchami učení nácvik instrumentálního doprovodu?

V odpovědích na otázku využívání hudebních nástrojů v hudební výchově a s tím spojeného možného vlivu na osvojování znalostí v ostatních předmětech byla mezi respondenty jednotlivých typů škol výrazná nejednotnost. Všichni dotázaní učitelé vnímají vliv nácviku instrumentálního doprovodu jako nejméně významný pro osvojování znalostí jiných předmětů. Učitelé ZŠ vnímají realizaci instrumentálního doprovodu v rámci hudební výchovy pouze jako motivační činnost, která nikterak nesouvisí s ostatními předměty. Jak ve své odpovědi uvádí respondent ZŠ₂: „*Využívání hudebních nástrojů nijak se specifickými poruchami učení nesouvisí. Děti mají obrovskou radost, když se hraje v hudební výchově na nástroje, ale spíš bych využívání Orffova instrumentáře viděla jako motivační záležitost a zpestření hodiny.*“ Ostatní učitelé ZŠ se ve svých výpovědích s tímto názorem shodují.

Učitelé ZŠS taktéž nespojují nácvik instrumentálního doprovodu se SPU a nevnímají ho jako činnost pomáhající při osvojování získaných znalostí. Místo toho má podle respondentů hra na hudební nástroje vliv motivační a rozvíjející koncentraci. Podle slov respondenta ZŠS₁: „*Podle mě hra na dřívka, triangl a ostatní nástroje z Orffova instrumentáře má stejný účinek jako samotná rytmičtva. Je to to stejné, akorát pro žáky je to atraktivnější, takže si myslím, že je to hodně o motivaci. V čem ale vidím přínos instrumentálního doprovodu je to, že se žáci u toho musí velmi dobře soustředit a zklidnit. Pokud se budou umět dobře koncentrovat, budou i správně hrát na hudební nástroje a v konečném důsledku jim to může pomoci v ostatních předmětech.* K otázce se velmi podobně vyjadřuje také respondent ZŠS₃: „*Nevidím žádnou přímou spojitost mezi instrumentálním doprovodem a třeba dyslexií, dyskalkulií nebo jinou specifickou poruchou učení, ale hra na nástroje běžně využívané v hudební výchově souvisí s rytmičtva a ta pro takového dyslektika přínosná určitě je. Navíc děti mají obecně problém propojovat hru na nástroj, rytmičtva a zpěv dohromady, takže určitě bych viděla jakousi spojitost se zlepšováním pozornosti a koncentrace.*“

Učitelé ZUŠ v rozhovorech uvedli, že se při realizaci instrumentálních doprovodů v rámci hudební nauky nezaměřují na žáky vykazující známky SPU, takže nejsou schopni přesně odpovědět na položenou otázku. Zmiňují však, že žáci, kteří mají problém s hrou na hudební nástroje obecně jsou spíše žáci s poruchou pozornosti. K tomu respondenti ZUŠ dodávají, že instrumentace je obecně prospěšná pro celkový hudební rozvoj žáka a může být přínosná pro rozvoj pozitivního vztahu k hudbě. Podle slov respondenta ZUŠ₁: „*V hudební nauce jsou některé děti pomalejší a potřebují více času jak na psaní, tak na čtení, ale pokud jde o hru na*

nástroje z Orffova instrumentáře, tak neregistruji žádné výrazné problémy. Sem tam má nějaký žák problémy s rytmem, tak mu přidělím lehčí nástroj nebo pouze zpívá, ale není to nic, co by se nedalo řešit. S hrou na hudební nástroje mají největší problém žáci s ADHD. Je velmi těžké je zaměstnat, dokážou rozhodit ostatní děti a tím i celou hodinu.“ Respondent ZUŠ₄ má podobné zkušenosti jako respondent ZUŠ₁, ale k otázce dodává: *„Nedokážu přesně říct, jak může být pro žáky se specifickými poruchami učení instrumentace užitečná, ale hudba obecně rozvíjí celou osobnost člověka, takže věřím, že i v tomto případě lze hudbu považovat za prospěšnou.“*

Analýza otázky č. 8

Pro tuto otázku byl vytvořen trs s názvem *„Instrumentální doprovod“*.

Odpovědi respondentů:

- ZŠ₂: *„Využívání hudebních nástrojů nijak se specifickými poruchami učení nespojuje. Děti mají obrovskou radost, když se hraje v hudební výchově na nástroje, ale spíš bych využití Orffova instrumentáře viděla jako motivační záležitost a zpestření hodiny.“*
- ZŠ₃: *„Hra na dřívka a ostatní hudební nástroje je hlavně o koncentraci a rytmu. Spíš je to takové zpestření hodiny.“*
- ZŠS₁: *„Podle mě hra na dřívka, triangel a ostatní nástroje z Orffova instrumentáře má stejný účinek jako samotná rytmizace. Je to to stejné, akorát pro žáky je to atraktivnější, takže si myslím, že je to hodně o motivaci. V čem ale vidím přínos instrumentálního doprovodu je to, že se žáci u toho musí velmi dobře soustředit a zklidnit.“*
- ZŠS₃: *„Nevidím žádnou přímou spojitost mezi instrumentálním doprovodem a třeba dyslexií, dyskalkulií nebo jinou specifickou poruchou učení, ale hra na nástroje běžně využívané v hudební výchově souvisí s rytmizací a ta pro takového dyslektika přínosná určitě je. Navíc děti mají obecně problém propojovat hru na nástroj, rytmizaci a zpěv dohromady, takže určitě bych viděla jakousi spojitost se zlepšováním pozornosti a koncentrace.“*
- ZŠS₄: *„Nemyslím si, že by hra na hudební nástroje byla nějak výrazně prospěšná.“*
- ZUŠ₁: *„V hudební nauce jsou některé děti pomalejší a potřebují více času jak na psaní, tak na čtení, ale pokud jde o hru na nástroje z Orffova instrumentáře, tak neregistruji žádné výrazné problémy.“*

- ZUŠ4: „*Nedokážu přesně říct, jak může být pro žáky se specifickými poruchami učení instrumentace užitečná, ale hudba obecně rozvíjí celou osobnost člověka, takže věřím, že i v tomto případě lze hudbu považovat za prospěšnou.*“

Generalizace: Většina respondentů nevidí přímou spojitost mezi nácvikem instrumentálního doprovodu a osvojováním znalostí v jiných předmětech u žáků se SPU. Hlavní význam instrumentálního doprovodu respondenti vidí v nácviku rytmizace, která podle jejich vyjádření je pro tyto žáky velmi prospěšná, viz otázka číslo 7.

Otázka č. 9

Jaký vliv na žáka se specifickými poruchami učení má realizace pohybových činností?

Realizace pohybových činností je podle dvou respondentů ZŠ důležitým prvkem hudební výchovy, na který se velmi často zapomíná. Ovšem přímou spojitost mezi pohybem a SPU nevidí. Hlavní přínos pohybových činností vnímají v aktivním zapojení žáků, které zároveň slouží jako motivace. Podle vyjádření respondenta ZŠ₁: „*Nenapadá mě nějaká spojitost mezi pohybovými činnostmi a specifickými poruchami učení. Já využívám pohybové činnosti v hudební výchově jako takovou činnost, která s hudbou přirozeně souvisí a pro žáky je velmi atraktivní.*“ Zbylí dva učitelé ZŠ pohybovou výchovu v rámci hudební výchovy nerealizují. Jak uvedl respondent ZŠ₂: „*V hudební výchově hlavně zpíváme, pohybové činnosti s dětmi nedělám. Nedokážu si představit, jak bych spojovala pohybové činnosti s dyslexií, dyskalkulií nebo jinými specifickými poruchami učení. Více se zaměřuji na teoretické znalosti, aby se žáci orientovali v notách.*“

Učitelé ZŠS pohybové činnosti v hodinách hudební výchovy s žáky realizují a vnímají jejich vliv v širším měřítku. Podle slov dotázaných však větší využití souvisí s faktem, že vyučují převážně žáky se zdravotním postižením. Respondent ZŠS₁ říká: „*Já pohybové činnosti v hudební výchově využívám velmi často. Děti se při nich uvolní, zlepši se jim nálada a jsou potom celkově aktivnější. Pohybové činnosti také používáme pro nácvik vyjádření emocí za doprovodu hudby. Tyto činnosti nesouvisí vyloženě se specifickými poruchami učení, ale jsou prospěšné pro všechny naše žáky, kteří mají jakékoliv zdravotní postižení.*“ Další z respondentů ZŠS₂, spojuje pohybové činnosti s rytmizací: „*Jakékoliv pohybové činnosti realizované v hudební výchově jsou založeny na rytmu. Spojitost se specifickými poruchami učení bych viděla v tom, že pohybové činnosti jsou jakýmsi třibením dovednosti rytmizovat a ta určitě souvisí s dyslexií.*“ Tento názor sdílejí i ostatní učitelé ZŠS.

Respondenti ZUŠ uvedli, že pohybové činnosti jsou realizovány v rámci hudebních nauk, tanečních a dramatických oborů. Jelikož nikdo z respondentů nevyučuje žádný z tanečních či dramatických oborů, otázka byla směřována na praktikování těchto činností pouze v rámci hudebních nauk. Dotázaní se v odpovědích shodli, že při realizaci pohybových činností se vyskytují žáci s nápadně většími problémy, a to v oblasti rytmizace. Avšak kvůli nedostatku informací o zdravotním stavu jednotlivých žáků viz otázka č. 1, je pro respondenty těžké určit, zda tyto problémy souvisí se zdravotním postižením. Respondent ZUŠ₂ uvedl: „*V hudební nauce se objevují žáci, kteří mají problémy s pohybovými činnostmi. Obzvláště jde o problémy s propojením rytmu a pohybu. V takových případech volíme pro tyto žáky alternativní způsoby, jak je do pohybových činností zapojit. Bohužel my nemáme žádné informace o těch žácích a ani neznáme žádné způsoby práce s žáky mající postižení, takže bychom asi stejně nevěděli, jak postupovat. Spíš se spoléháme na naše zkušenosti a na individuální přístup.*“ Další z respondentů ZUŠ₄ se vyjadřuje k pohybovým činnostem v kontextu přínosu pro rozvoj dítěte: „*Pohybové činnosti jsou velmi důležité pro propojení těla s rytmem hudby, ale také pro rozvoj hudebního a emočního cítění. Myslím si, že hudba je propojená se vším, takže věřím, že by to mohlo pomoci i dětem s poruchou učení.*“

Analýza otázky č. 9

Pro tuto otázku byl vytvořen trs s názvem „*Pohybové činnosti*“.

Odpovědi respondentů:

- ZŠ₁: „*Nenapadá mě nějaká spojitost mezi pohybovými činnostmi a specifickými poruchami učení.*“
- ZŠ₂: „*V hudební výchově hlavně zpíváme, pohybové činnosti s dětmi nedělám. Nedokážu si představit, jak bych spojovala pohybové činnosti s dyslexií, dyskalkulií nebo jinými specifickými poruchami učení.*“
- ZŠS₁: „*Já pohybové činnosti v hudební výchově využívám velmi často. Děti se při nich uvolní, zlepší se jim nálada a jsou potom celkově aktivnější. Pohybové činnosti také používáme pro nácvik vyjádření emocí za doprovodu hudby. Tyto činnosti nesouvisí vyloženě se specifickými poruchami učení, ale jsou prospěšné pro všechny naše žáky, kteří mají jakékoliv zdravotní postižení.*“

- ZŠS₂: „*Jakékoliv pohybové činnosti realizované v hudební výchově jsou založeny na rytmu. Spojitost se specifickými poruchami učení bych viděla v tom, že pohybové činnosti jsou jakýmsi třibením dovednosti rytmizovat a ta určitě souvisí s dyslexií.*“
- ZUŠ₃: „*Pohyb v hudební výchově je důležitý, ale nenapadá mě, jak by měl být konkrétně důležitý pro děti se specifickými poruchami učení.*“
- ZUŠ₄: „*Pohybové činnosti jsou velmi důležité pro propojení těla s rytmem hudby, ale také pro rozvoj hudebního a emočního citění. Myslím si, že hudba je propojená se vším, takže věřím, že by to mohlo pomoci i dětem s poruchou učení.*“

Generalizace: Na základě odpovědí bylo zjištěno, že většina dotázaných pedagogických pracovníků nepovažuje pohybové činnosti za významné pro práci s žáky mající SPU. Obecně prospěšnými účinky realizace pohybových činností je rozvoj emočního citění a třibení dovednosti rytmizovat.

Otázka č. 10

Myslíte si, že je pro tyto žáky přínosný poslech hudby?

Poslech hudby je podle vyjádření učitelů ZŠ velmi důležitý, avšak nesouvisí se SPU. Podle slov respondenta ZŠ₄: „*Poslech hudby je důležitý z mnoha důvodů. Žáci se seznamují s různými interprety a hudebními styly, které poslouchají jejich kamarádi, vzdělávají se v oblasti klasické hudby a nejznámějších světových skladatelů. Podle mě je poslech hlavně o rozšíření hudebních znalostí. Se specifickými poruchami učení bych ho nespojovala.*“ Velmi podobně se k této otázce vyjádřili i ostatní učitelé ZŠ, avšak respondent ZŠ₃ se k otázce poslechu hudby staví trochu jinak. Poslech podle něj může mít relaxační charakter a lze pomocí něj rozvíjet i jiné dovednosti: „*Já mám zkušenosti se zapojováním relaxační hudby v různých předmětech. Žáci v mojí třídě na to byli zvyklí od první třídy a měli to rádi. Po nějaké době si o relaxaci dokonce říkali sami. Myslím si, že kromě relaxačního účinku má tenhle typ hudby schopnost u žáků rozvíjet i pozornost a koncentraci, což potřebují trénovat všechny děti, ale může to být klíčové i u žáků se specifickými poruchami učení.*“

Právě vliv relaxační hudby na rozvoj žáka zmiňují všichni respondenti ZŠS. Podle slov respondenta ZŠS₄ je relaxační hudba při práci s dětmi se zdravotním postižením velmi účinná. Podle slov respondenta ZŠS₄: „*Relaxace za poslechu hudby může být velmi zklidňující, ale i aktivizační. Záleží, co učitel poslechem zamýšlí a co má být cílem.*“ Respondent ZŠS₃ k po-

slechu hudby dodává: „*I takovému poslechu hudby se žáci musí učit. Ze začátku nevydrží poslouchat déle jak dvě minuty, ale učitele to nesmí odradit. Postupem času se žáci dokážou zklidnit a zaposlouchat se. Naučí se odpočívat, soustředit, a právě to tyhle děti potřebují, ať už mají jakékoliv postižení.*“

Učitelé na ZUŠ poslech hudby k relaxaci nevyužívají. Podle slov respondentů je časová dotace hudebních nauk natolik malá, že by nebylo reálné zvládnou splnit učivo obsažené ve školních vzdělávacích plánech a zároveň najít čas na tento druh činnosti. Hudební poslech je na ZUŠ realizován pouze za účelem rozšíření teoretických hudebních znalostí. Jak se k otázce vyjádřil respondent ZUŠ₁: „*My bohužel nemáme čas dělat v hodinách hudební nauky relaxaci. Účelem poslechu hudby v těchto hodinách je žáky seznámit s různými hudebními žánry a skladateli. Při poslechu registruji, že některé děti neumí vydržet poslouchat déle než jen pár minut, ale nedokážu říct, jaký to může mít vliv na žáky se specifickými poruchami učení.*“

Analýza otázky č. 10

Pro tuto otázku byl vytvořen trs s názvem „*Přínos poslechu hudby*“.

Odpovědi respondentů:

- ZŠ₂: „*Poslech hudby děláme pouze při seznamování s navštívenou písní nebo autory klasické hudby. Určitě ale nesouvisí s poruchami učení.*“
- ZŠ₃: „*Já mám zkušenosti se zapojováním relaxační hudby v různých předmětech. Žáci v mojí třídě na to byli zvyklí od první třídy a měli to rádi. Po nějaké době si o relaxaci dokonce říkali sami. Myslím si, že kromě relaxačního účinku má tenhle typ hudby schopnost u žáků rozvíjet i pozornost a koncentraci, což potřebují trénovat všechny děti, ale může to být klíčové i u žáků se specifickými poruchami učení.*“
- ZŠ₄: „*Poslech hudby je důležitý z mnoha důvodů. Žáci se seznamují s různými interprety a hudebními styly, které poslouchají jejich kamarádi, vzdělávají se v oblasti klasické hudby a nejznámějších světových skladatelů. Podle mě je poslech hlavně o rozšíření hudebních znalostí. Se specifickými poruchami učení bych ho nespojovala.*“
- ZŠ₃: „*I takovému poslechu hudby se žáci musí učit. Ze začátku nevydrží poslouchat déle jak dvě minuty, ale učitele to nesmí odradit. Postupem času se žáci dokážou zklidnit a zaposlouchat se. Naučí se odpočívat, soustředit, a právě to tyhle děti potřebují, ať už mají jakékoliv postižení.*“

- ZŠS₄: „*Relaxace za poslechu hudby může být velmi zklidňující, ale i aktivizační. Záleží, co učitel poslechem zamýšlí a co má být cílem.*“
- ZUŠ₁: „*My bohužel nemáme čas dělat v hodinách hudební nauky relaxaci. Účelem poslechu hudby v těchto hodinách je žáky seznámit s různými hudebními žánry a skladateli. Při poslechu registruji, že některé děti neumí vydržet poslouchat déle než jen pár minut, ale nedokážu říct, jaký to může mít vliv na žáky se specifickými poruchami učení.*“

Generalizace: Poslech hudby je podle názoru všech dotázaných důležitý, avšak nesouvisí přímo se specifickými poruchami učení. Důležitou roli hraje při nácvičce koncentrace a rozšiřování hudebních znalostí. Podstatné je také využití poslechu hudby pro účely relaxace.

Otázka č. 11

V čem vidíte hlavní přínos hudební výchovy pro žáky se specifickými poruchami učení?

Všichni učitelé ZŠ v odpovědích na otázku uvedli jako hlavní přínos získání pozitivního vztahu k hudbě a zpěvu. Podle vyjádření respondenta ZŠ₂ je velmi důležité, aby žáci s učitelem spolupracovali. Jak respondent uvádí: „*Nejdůležitější je, aby žáci získali k hudbě pozitivní vztah. Hudba je bude provázet celým životem a když se budou na hodiny hudební výchovy těšit, bude i pro učitele mnohem jednodušší zapojit žáky do nejrůznějších prospěšných aktivit.*“ Část respondentů opět zmínila důležitost rytmizace a hlasové výchovy. Jak respondent ZŠ₃ zmiňuje: „*Určitě je to o radosti z hudby, ale pokud jde vyloženě o žáky se specifickými poruchami učení, tak mě napadá hlavně význam rytmizace a správného dýchání u žáků s dyslexií.*“

Učitelé ZŠS stejně jako respondenti ZŠ uvedli přínos celkového vztahu žáka k hudbě, rytmizace a hlasové výchovy, avšak ve svých odpovědích také zmiňují přínos poslechu hudby a relaxace. Respondent ZŠS₃ ve své odpovědi uvedl: „*Určitě je důležité, aby žáci v hudební výchově získali hezký vztah k muzice a společnému zpívání a hraní. Velký přínos také vidím v možnosti využívat poslech hudby k relaxaci, odpočinku a zlepšování koncentrace.*“ Na tomto tvrzení se shodli všichni učitelé ZŠS. Respondent ZŠS₄ ve své odpovědi zmiňuje přínos hlasové výchovy: „*Pokud učitel s žáky nacvičuje v hodinách hudební výchovy správné sezení a dýchání, tak tím určitě může pomoci žákům s dyslexií, nebo dysortografií.*“

Respondenti ZUŠ vidí hlavní přínos realizace hudebních činností v radosti z hudby. V kontextu přínosu hudební výchovy u žáků se SPU pak uvádějí za velmi významný pocit úspěchu. Jak uvádí respondent ZUŠ₂: „*Myslím si, že pro všechny žáky s nějakým zdravotním postižením je velmi důležité, když zažijí radost z pocitu úspěchu.*“ Další z respondentů ZUŠ₄, který vyučuje

hru na zobcovou flétnu zmiňuje přínos nácvičku správného dýchání a spojuje jej s plynulostí čtení: „*Nácvik správného dýchání může mít zásadní přínos pro žáky, kteří mají problém se čtením. Správně kontrolovaný dech může navíc žáka uvolnit a zlepšit koncentraci.*“

Analýza otázky č. 11

Pro tuto otázku byl vytvořen trs s názvem „*Hlavní přínos hudební výchovy pro žáky se SPU*“.

Odpovědi respondentů:

- ZŠ2: „*Nejdůležitější je, aby žáci získali k hudbě pozitivní vztah. Hudba je bude provázet celým životem a když se budou na hodiny hudební výchovy těšit, bude i pro učitele mnohem jednodušší zapojit žáky do nejrůznějších prospěšných aktivit.*“
- ZŠ3: „*Určitě je to o radosti z hudby, ale pokud jde vyloženě o žáky se specifickými poruchami učení, tak mě napadá hlavně význam rytmizace a správného dýchání u žáků s dyslexií.*“
- ZŠS3: „*Určitě je důležité, aby žáci v hudební výchově získali hezký vztah k muzice a společnému zpívání a hraní. Velký přínos také vidím v možnosti využívat poslech hudby k relaxaci, odpočinku a zlepšování koncentrace.*“
- ZŠS4: „*Pokud učitel s žáky nacvičuje v hodinách hudební výchovy správné sezení a dýchání, tak tím určitě může pomoci žákům s dyslexií, nebo dysortografií.*“
- ZUŠ2: „*Myslím si, že pro všechny žáky s nějakým zdravotním postižením je velmi důležité, když zažijí radost z pocitu úspěchu.*“
- ZUŠ4: „*Nácvik správného dýchání může mít zásadní přínos pro žáky, kteří mají problém se čtením. Správně kontrolovaný dech může navíc žáka uvolnit a zlepšit koncentraci.*“

Generalizace: Většina respondentů se shodla na tom, že hudební výchova by u žáků měla být převážně o budování pozitivního vztahu k hudbě. Učitelé vidí podstatný význam také v nácvičku správného dýchání a rytmizace.

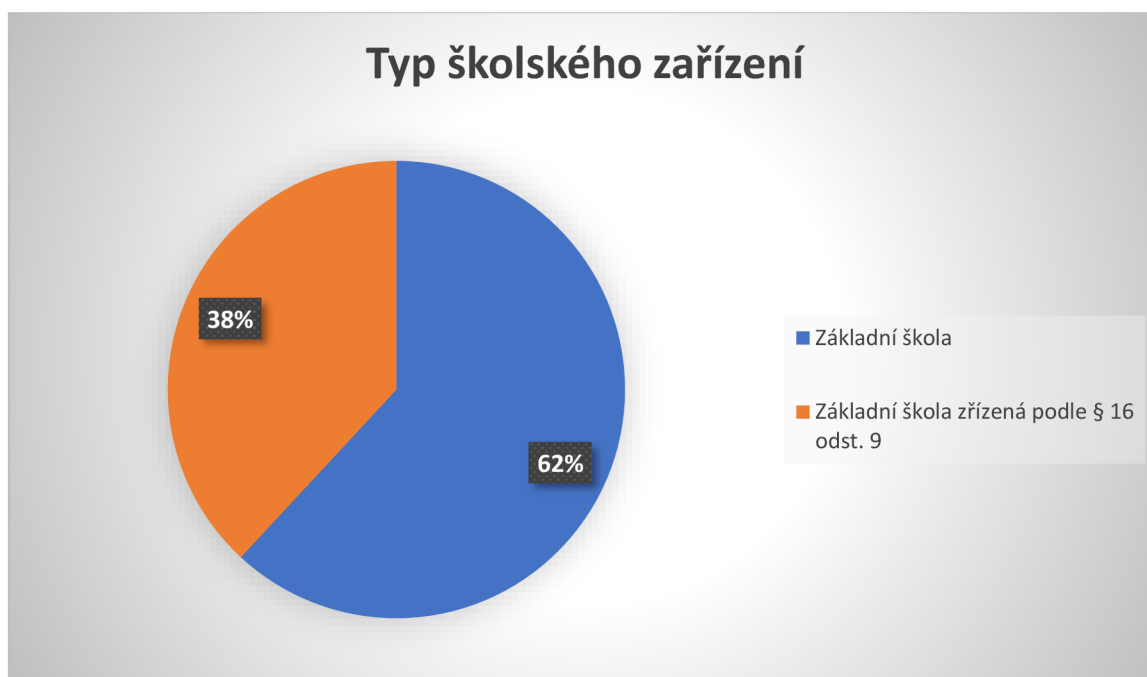
8 Výsledky dotazníkového šetření

Pro doplnění získaných dat z realizovaných interview bylo uskutečněno dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo celkem 42 respondentů ze základních škol a základních škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Účastníci odpověděli celkem na 22 otázek, které byly uzavřené i otevřené. Dotazníkového šetření se neúčastnili respondenti, se kterými byl realizován rozhovor.

Dotazník pro učitele ZŠ a ZŠS

Otázka č. 1

Na jakém typu školy vyučujete?

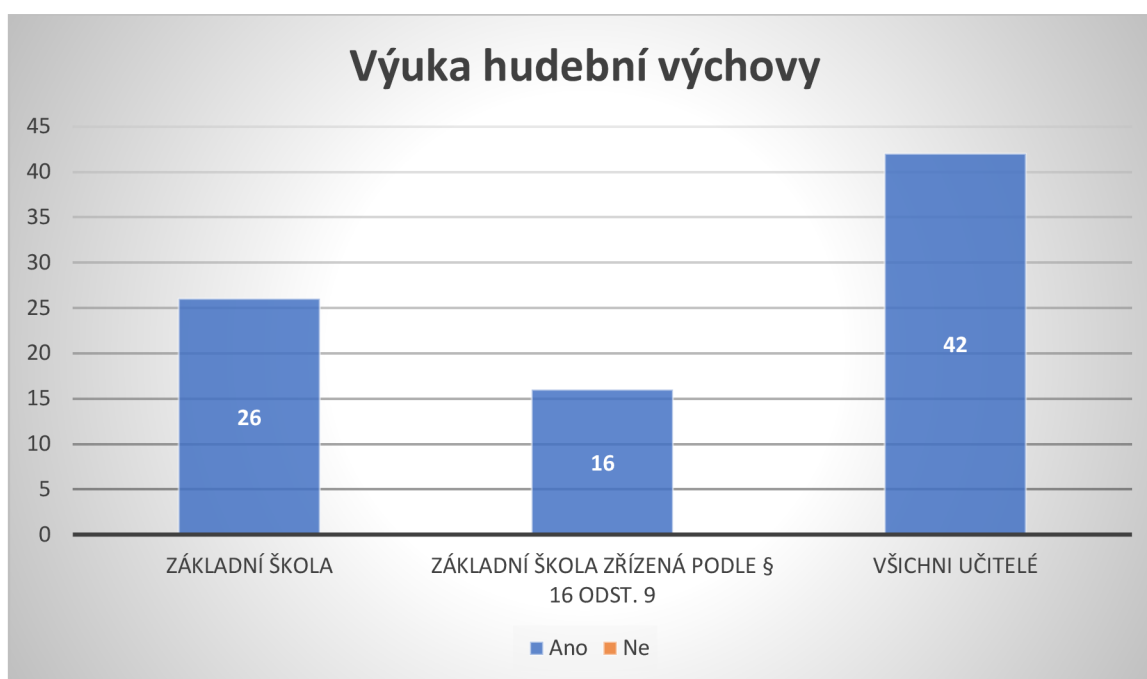


Zhodnocení: Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 42 respondentů, z toho 26 učitelů ZŠ a 16 učitelů ZŠS.

Komentář: Z celkového počtu 42 učitelů je 26 respondentů zaměstnanci ZŠ (61,90 % ze všech odpovědí) a 16 pedagogů zaměstnanci ZŠS (38,10 % ze všech odpovědí).

Otázka č. 2

Vyučujete hudební výchovu?

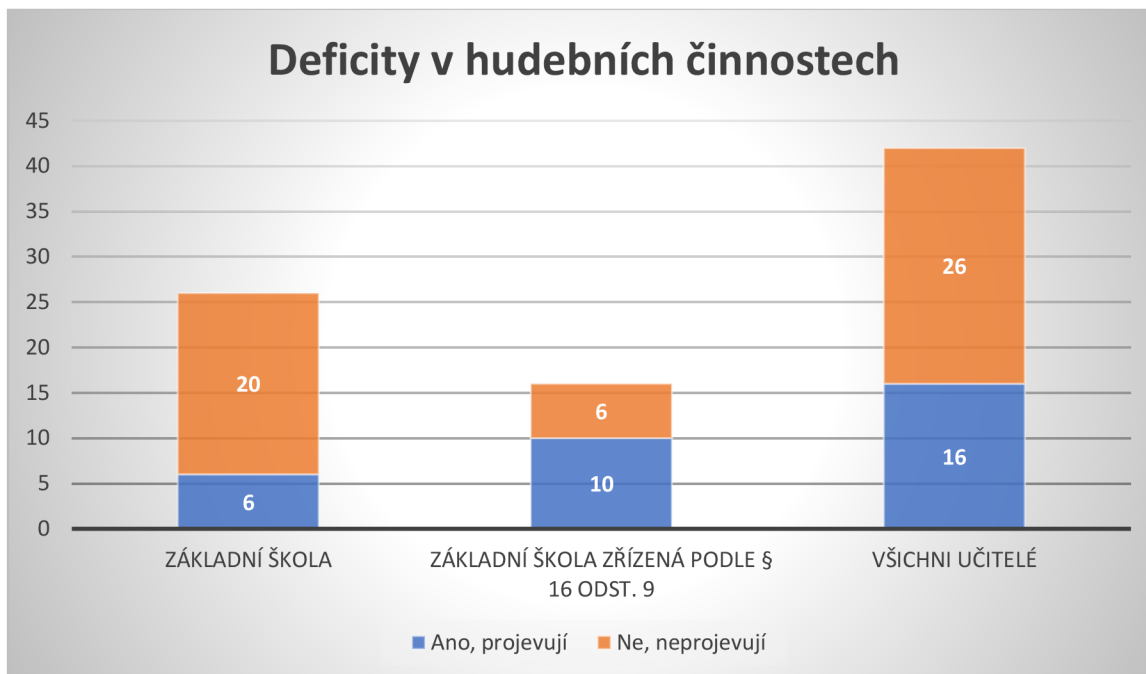


Zhodnocení: Všichni z dotázaných respondentů vyučují hudební výchovu.

Komentář: 26 dotázaných učitelů ZŠ (61,90 % ze všech odpovědí) vyučuje hudební výchovu. Stejně tak odpovědělo všech 16 dotázaných učitelů ZŠS (38,10 % ze všech odpovědí).

Otázka č. 3

Projevují se u žáků se specifickými poruchami učení při realizaci hudebních činností výraznější deficity než u intaktních žáků?

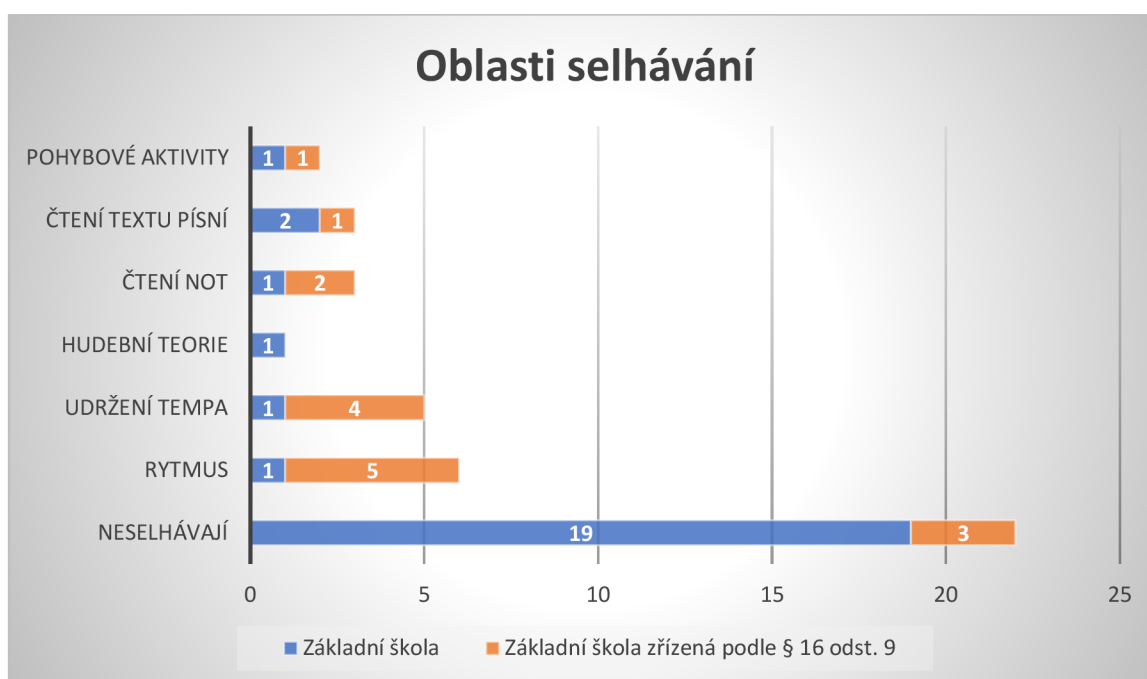


Zhodnocení: Většina zúčastněných učitelů si myslí, že žáci se SPU nevykazují žádné výrazné deficity při realizaci hudebních činností. Mezi učiteli ZŠ je tohoto názoru většina respondentů, zatímco většina pedagogů ZŠS zaujímá opačné stanovisko.

Komentář: Z celkového počtu 26 učitelů ZŠ si 20 dotázaných myslí (47,60 % ze všech odpovědí), že se u žáků se SPU neprojevují žádné výrazné deficity v oblasti realizace hudebních činností oproti intaktním žákům, zatímco 6 učitelů ZŠ (14,30 % ze všech odpovědí) si myslí opak. V případě učitelů ZŠS se 10 dotázaných domnívá (23,80 % ze všech odpovědí), že se u žáků se SPU výrazné deficity při realizaci hudebních činností projevují, zatímco 6 učitelů si myslí (14,30 % ze všech odpovědí), že tomu tak není. Při pohledu na graf srovnávající názory všech pedagogů je viditelné, že 16 učitelů (38,10 % ze všech odpovědí) z obou typů škol si myslí, že se u žáků se SPU výrazné deficity v hudebních činnostech projevují. Oproti tomu je 26 respondentů (61,90 % ze všech odpovědí) opačného názoru.

Otázka č. 4

V jakých oblastech hudebních činností tito žáci nejčastěji selhávají?

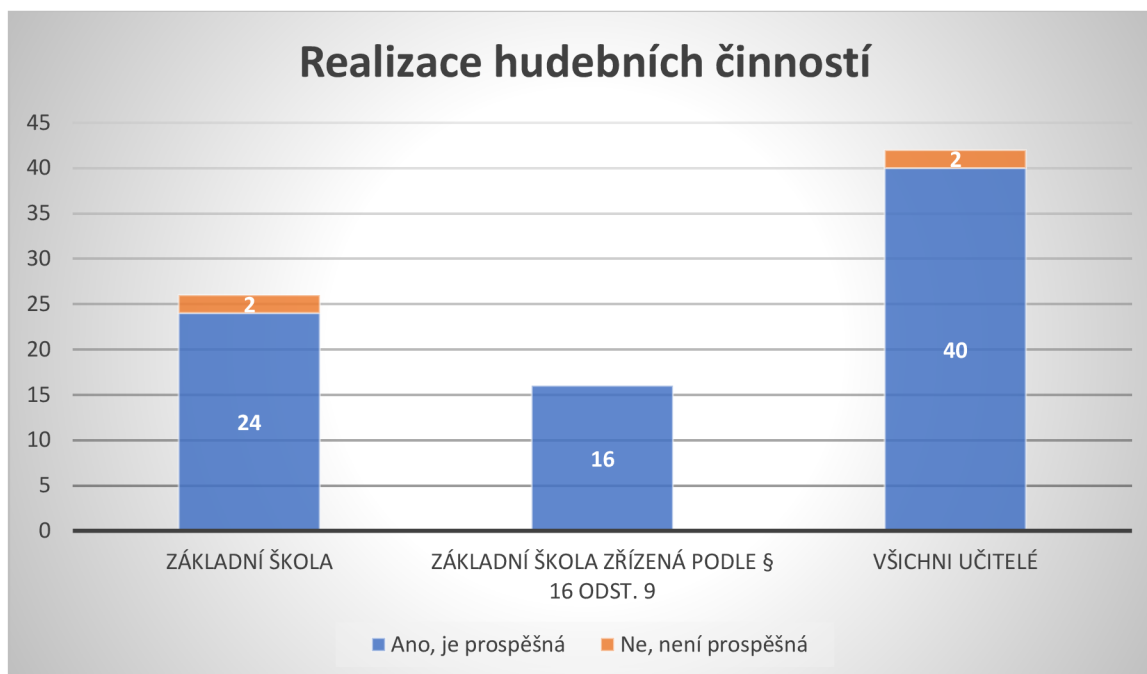


Zhodnocení: Na základě výsledků předchozího grafu bylo možné předpokládat, že nejčastější odpovědí na tuto otázku bude názor, že žáci se SPU nevykazují deficity při realizaci hudebních činností. Mezi odpověďmi popisující některé konkrétní obtíže v hudební výchově se nejčastěji objevují problémy s rytmizací a udržením tempa.

Komentář: Žáci se SPU podle dotázaných nejčastěji selhávají v oblasti rytmizace (14,30 % ze všech odpovědí), následně pak ve schopnosti udržet tempo (11,90 % z celkových odpovědí). Podle četnosti odpovědí jsou dalšími oblastmi čtení not (7,10 % ze všech odpovědí), čtení textu písní (7,10 % ze všech odpovědí), pohybové aktivity realizované v hodinách hudební výchovy (4,80 % ze všech odpovědí) a schopnost osvojení hudební teorie (2,40 % ze všech odpovědí). Nejvíce respondentů se domnívá, že žáci se SPU v žádné hudební činnosti neselhávají. Takto odpovědělo celkem 22 respondentů (52,40 % ze všech odpovědí).

Otázka č. 5

Je realizace hudebních činností prospěšná pro lepší zvládnání učiva v ostatních předmětech u žáků se SPU?

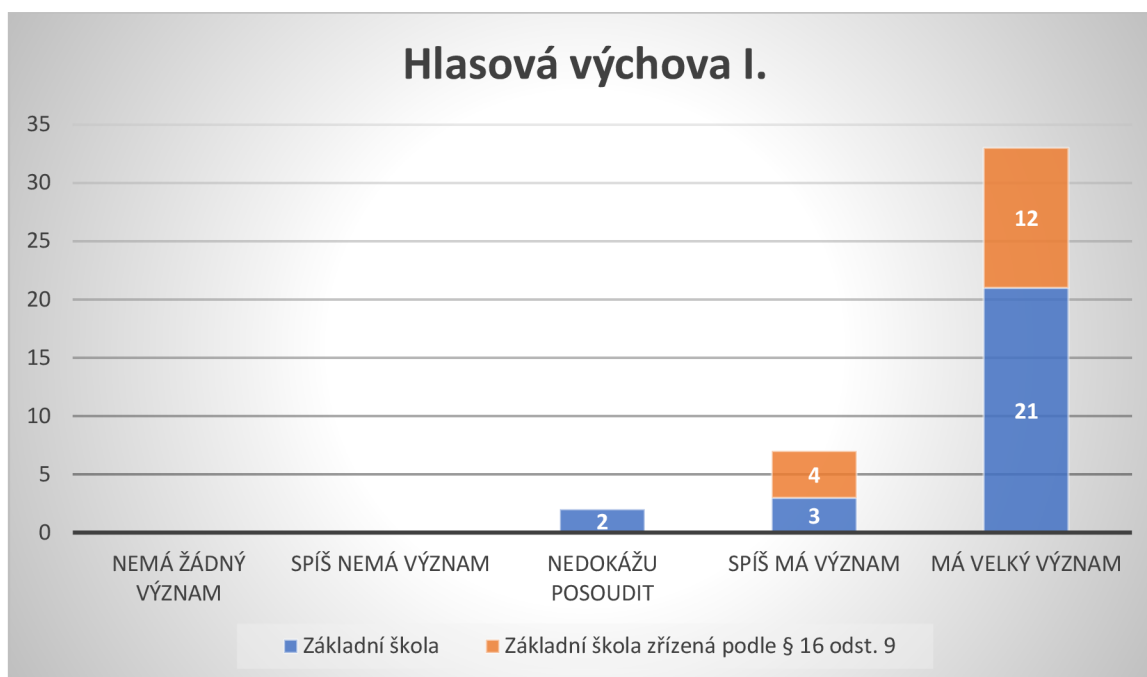


Zhodnocení: Při zodpovězení této otázky, zda provádění hudebních činností může žákům se SPU pomoci při zvládnání učiva v jiných předmětech, se téměř všichni respondenti shodli na stejné odpovědi, označující hudební činnosti jako prospěšné, přestože většina dotázaných si myslí, že žáci se SPU při realizaci hudebních činností žádné výrazné deficity nevykazují, viz otázka číslo 3.

Komentář: 24 učitelů ZŠ si myslí (57,10 % ze všech odpovědí), že hudební činnosti mohou pomoci žákům se SPU při zvládnání učiva v ostatních vyučovacích předmětech, 2 učitelé (4,80 % ze všech odpovědí) jsou opačného názoru. Všechny 16 dotázaných učitelů ZŠS tvrdí (38,10 % ze všech odpovědí), že realizace hudebních činností je pro tyto žáky prospěšná. Z přehledu odpovědí všech učitelů je patrné, že 40 respondentů si myslí (95,20 % ze všech odpovědí), že hudební činnosti mohou pomoci žákům se SPU v ostatních vyučovacích předmětech, zatímco 2 učitelé uvedli (4,80 % ze všech odpovědí), že tomu tak není.

Otázka č. 6

Jak významná je hlasová výchova pro osvojování znalostí a dovedností jiných předmětů?

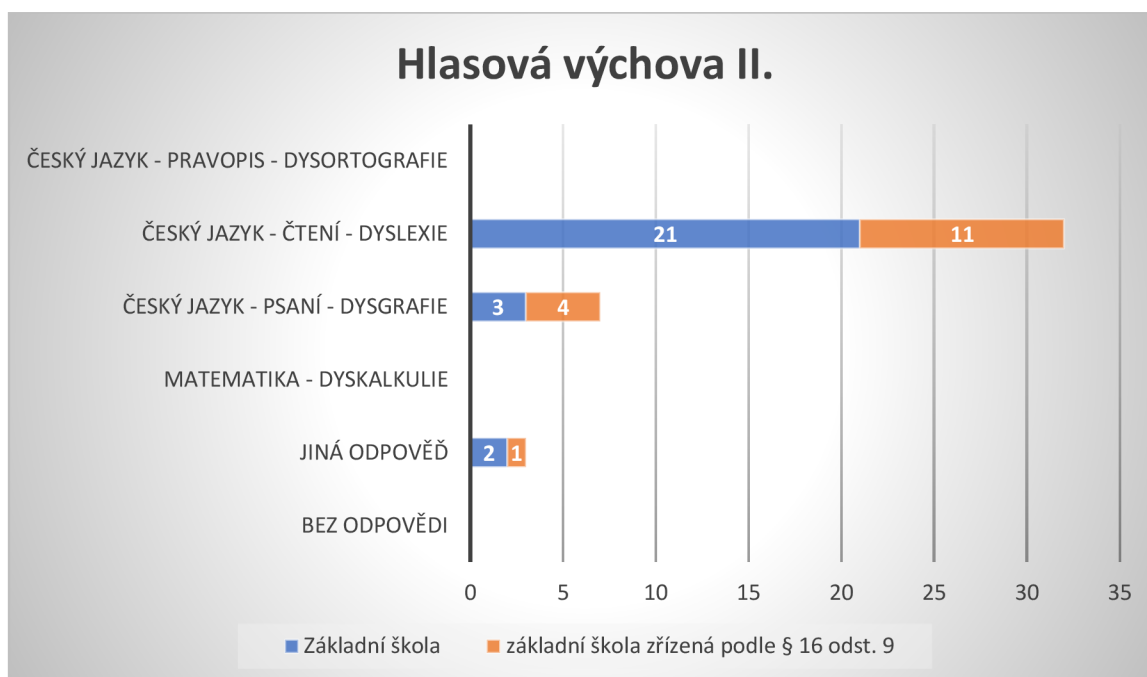


Zhodnocení: Téměř všichni respondenti se přiklání k názoru, že hlasová výchova je pro žáky se SPU užitečná. Většina z těchto dotázaných navíc považuje tuto činnost za velmi významnou. Pouze ve dvou případech respondenti uvedli, že význam hlasové výchovy nedokážou posoudit.

Komentář: Z grafu vyplývá, že 33 respondentů (78,60 % ze všech odpovědí), z toho 21 učitelů ZŠ (50,00 % ze všech odpovědí) a 12 učitelů ZŠS (28,60 % ze všech odpovědí) považuje význam hlasové výchovy za velmi významný. 7 dotázaných (16,70 % ze všech odpovědí), z toho 3 učitelé ZŠ (7,10 % ze všech odpovědí) a 4 učitelé ZŠS si myslí (9,50 % ze všech odpovědí), že hlasová výchova může mít vliv na osvojování znalostí a dovedností jiných předmětů. 2 učitelé ZŠ (4,80 % ze všech odpovědí) nedokážou vliv hlasové výchovy posoudit.

Otázka č. 7

Pro který předmět a specifickou poruchu učení je realizace hlasové výchovy nejvýznamnější?



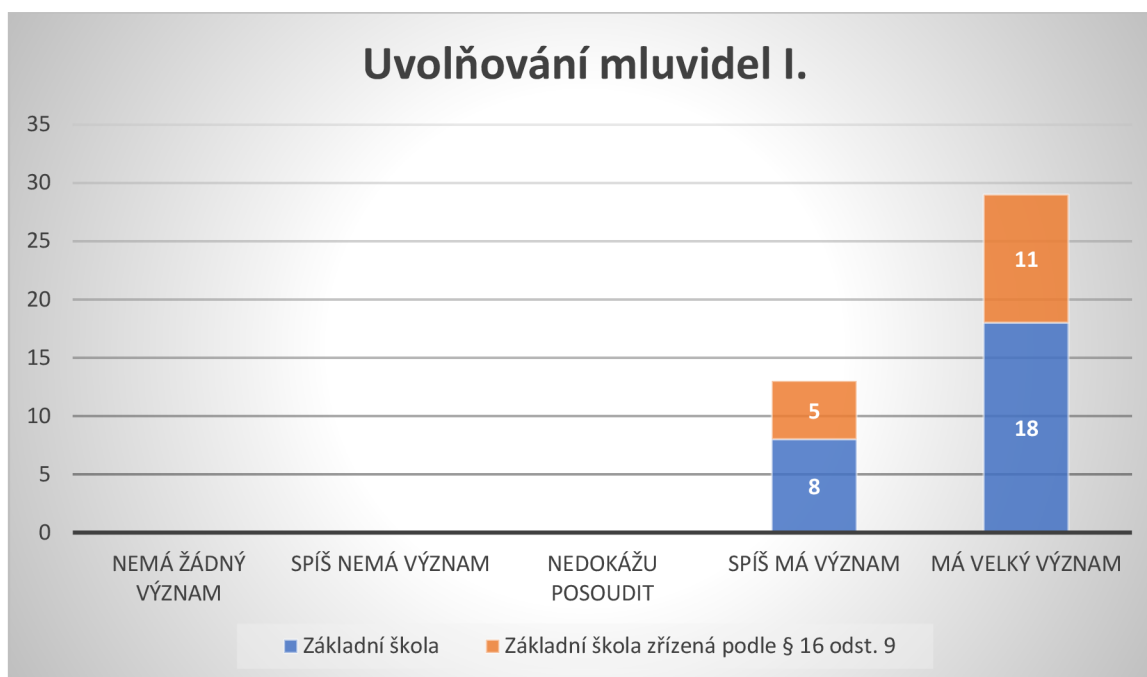
Zhodnocení: Význam hlasové výchovy je podle převážné většiny dotázaných nejvýraznější v oblasti čtení a psaní. Zbylí dotázaní spojují nácvik hlasové výchovy s rozvojem koncentrace a pozornosti.

Komentář: 32 respondentů (76,20 % ze všech odpovědí), z toho 21 učitelů ZŠ (50,00 % ze všech odpovědí) a 11 učitelů ZŠS (26,20 % ze všech odpovědí) spojuje hlasovou výchovu se čtením. Dalších 7 učitelů uvedlo (16,70 % ze všech odpovědí), že hlasová výchova může souviset se psaním. Z těchto respondentů byli 3 učitelé ZŠ (7,10 % ze všech odpovědí) a 4 učitelé ZŠS (9,50 % ze všech odpovědí).

Zbylí 3 respondenti (7,10 % ze všech odpovědí), kteří uvedli jinou odpověď se shodli na vlivu hlasové výchovy a rozvoji koncentrace a pozornosti. Z těchto dotázaných byli 2 učitelé ZŠ (4,80 % ze všech odpovědí) a 1 učitel ZŠS (2,40 % ze všech odpovědí).

Otázka č. 8

Jak významné je uvolňování mluvidel pro osvojování znalostí a dovedností jiných předmětů?

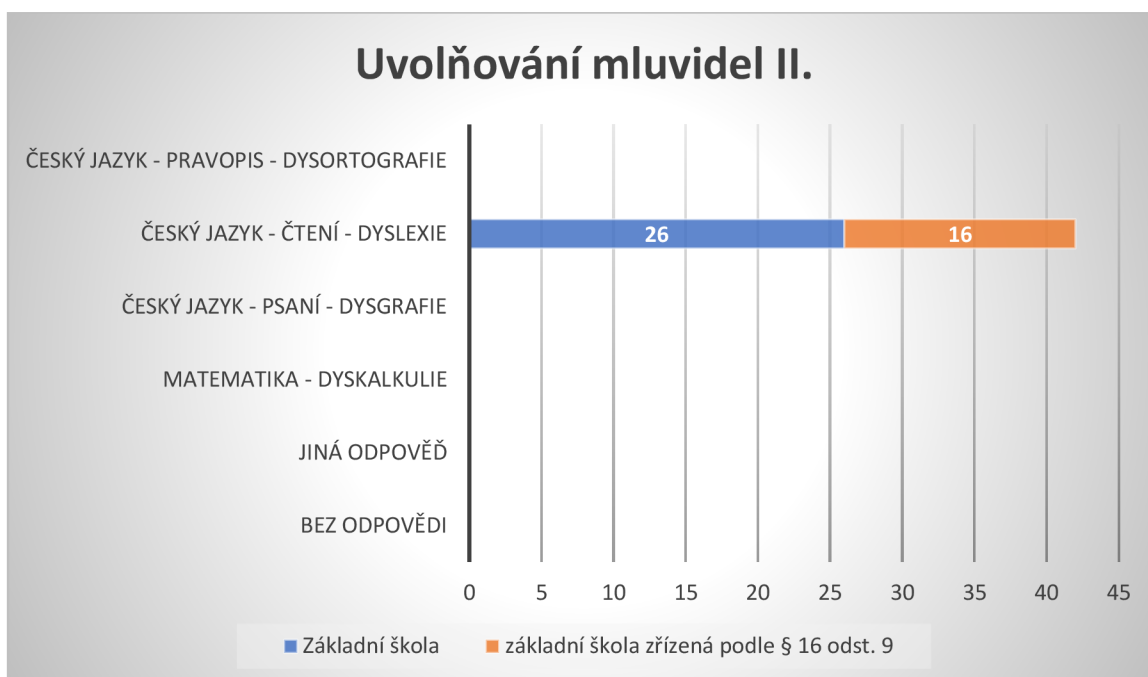


Zhodnocení: Všichni respondenti se shodli na názoru, že uvolňování mluvidel je pro žáky se SPU významné. Většina z těchto dotázaných považuje tuto činnost za velmi významnou.

Komentář: Z výsledků dotazníkového šetření je zřejmé, že 29 učitelů (69,00 % ze všech odpovědí), z toho 18 pedagogů ZŠ (42,90 % ze všech odpovědí) a 11 pedagogů ZŠS (26,20 % ze všech odpovědí) vnímá vliv uvolňování mluvidel jako velmi významný. Vliv uvolňování mluvidel považuje za spíše významné 13 respondentů (31,00 % ze všech odpovědí), z toho 8 učitelů ZŠ (19,00 % ze všech odpovědí) a 5 pedagogů ZŠS (11,90 % ze všech odpovědí).

Otázka č. 9

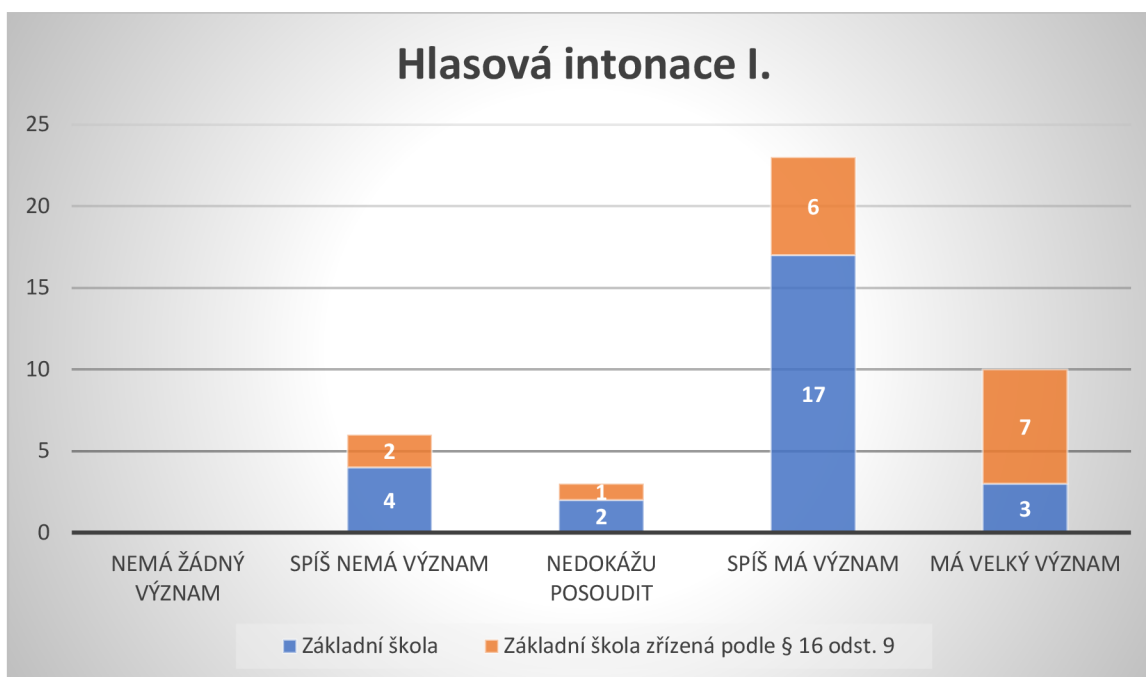
Pro který předmět a specifickou poruchu učení je uvolňování mluvidel nejvýznamnější?



Zhodnocení: Všech 42 respondentů (100 % ze všech odpovědí) spojuje uvolňování mluvidel s českým jazykem, konkrétně se čtením.

Otázka č. 10

Jak významná je hlasová intonace pro osvojování znalostí a dovedností jiných předmětů?

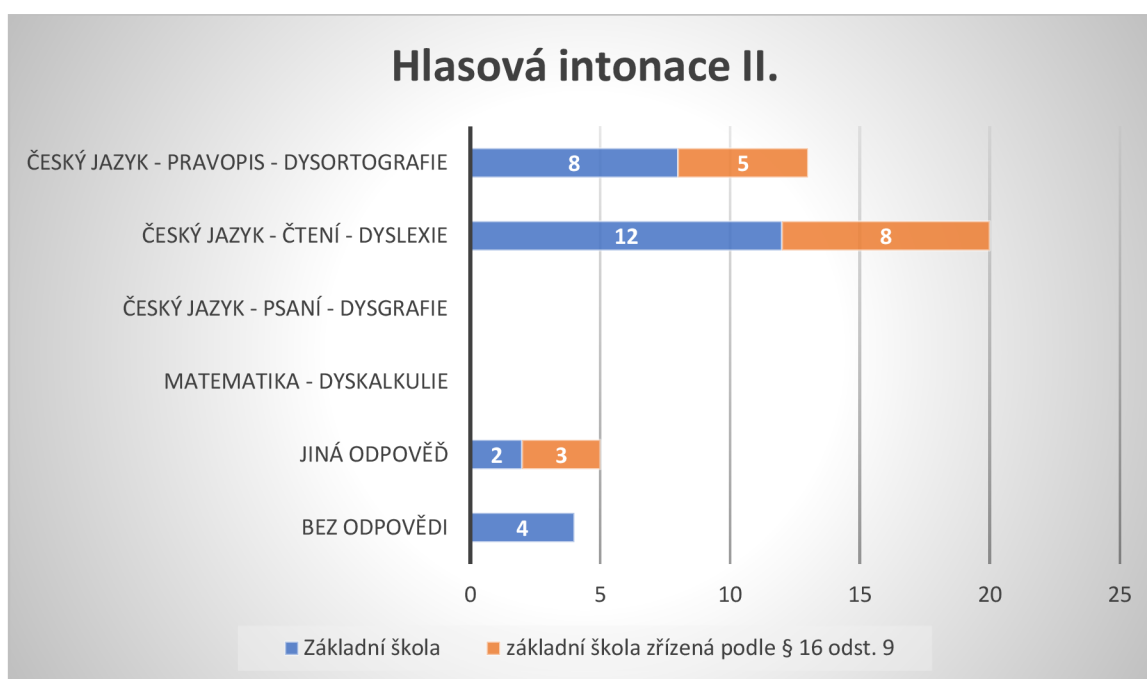


Zhodnocení: Většina účastníků dotazníkového šetření považuje hlasovou intonaci za významnou. Nejvýznamnější skupina těchto respondentů zastupuje názor, že hlasová výchova „spíš má význam“ pro osvojování znalostí a dovedností v ostatních předmětech, zatímco malá skupina dotázaných hlasovou intonaci za významnou nepovažuje. Nejmenší skupinu tvoří respondenti, kteří význam hlasové intonace nedokážou posoudit.

Komentář: 23 respondentů (54,80 % ze všech odpovědí), z toho 17 učitelů ZŠ (40,50 % ze všech odpovědí) a 6 pedagogů ZŠS (14,30 % ze všech odpovědí) považuje hlasovou intonaci za významnou, zatímco 10 učitelů (23,80 % ze všech odpovědí), z nichž 3 respondenti ZŠ (7,10 % ze všech odpovědí) a 7 učitelů ZŠS (16,70 % ze všech odpovědí) vnímá tuto činnost za velmi významnou. Hlasovou intonaci považuje za spíš nevýznamnou 6 pedagogů (14,30 % ze všech odpovědí), z toho 4 respondenti ZŠ (9,50 % ze všech odpovědí) a 2 učitelé ZŠS (4,80 % ze všech odpovědí). 3 učitelé (7,10 % ze všech odpovědí), z toho 2 pedagogičtí pracovníci ZŠ (4,80 % ze všech odpovědí) a 1 učitel ZŠS (2,40 % ze všech odpovědí) podle svého vyjádření nedokážou vliv hlasové intonace posoudit.

Otázka č. 11

Pro který předmět a specifickou poruchu učení je hlasová intonace nejvýznamnější?



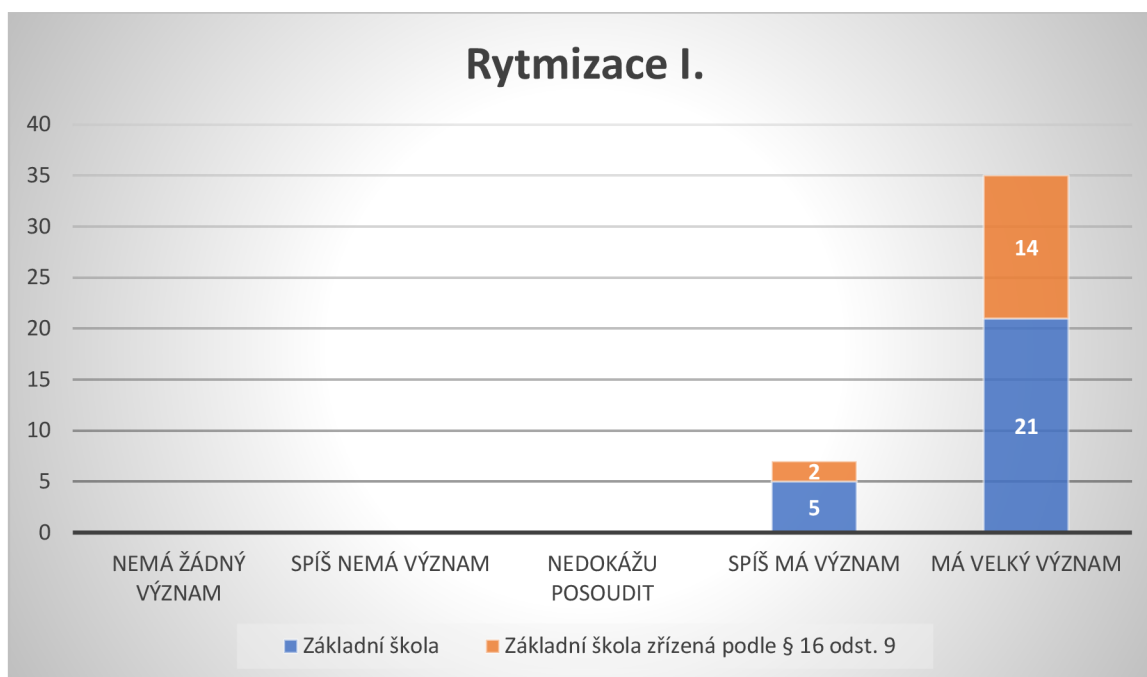
Zhodnocení: Převážná většina dotázaných spojuje vliv hlasové intonace s českým jazykem, konkrétně s oblastí čtení a pravopisu. Početně výrazně menší skupina dotázaných žádnou spojitost mezi hlasovou intonací a ostatními předměty nevidí. Zbylí učitelé na otázku neodpověděli.

Komentář: Vliv hlasové intonace vidí 20 respondentů (47,60 % ze všech odpovědí), z toho 12 učitelů ZŠ (28,60 % ze všech odpovědí) a 8 pedagogů ZŠS (19,00 % ze všech odpovědí) ve spojení s českým jazykem, a to v oblasti čtení. Podle 13 pedagogů (31,00 % ze všech odpovědí), z toho 8 učitelů ZŠ (19,00 % ze všech odpovědí) a 5 respondentů ZŠS (11,90 % ze všech odpovědí) je hlasová intonace spojena s oblastí pravopisu.

Jinou odpověď uvedlo 5 respondentů (11,90 % ze všech odpovědí), z toho 2 učitelé ZŠ (4,80 % ze všech odpovědí) a 3 učitelé ZŠS (7,10 % ze všech odpovědí). Všichni z těchto respondentů uvedli, že nevidí spojitost mezi hlasovou intonací a ostatními předměty. Zbylí 4 učitelé (9,50 % ze všech odpovědí) na otázku neodpověděli.

Otázka č. 12

Jak významný je rytmus pro osvojování znalostí a dovedností jiných předmětů?

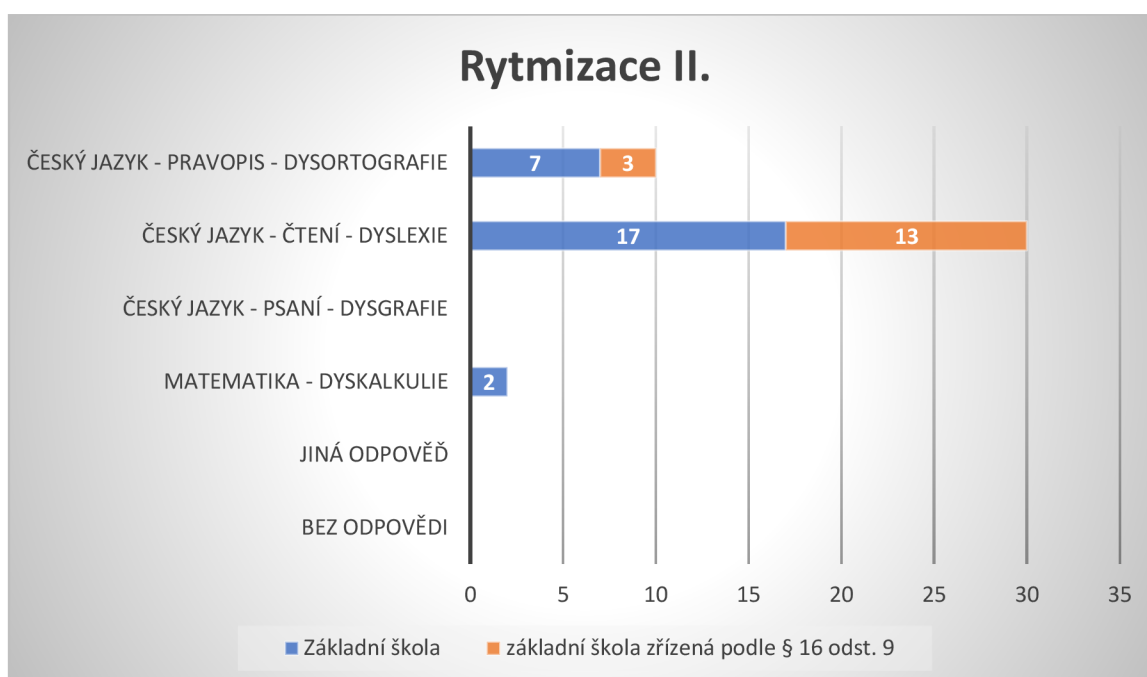


Zhodnocení: Všichni z dotázaných považují nácvik rytmizace po žáky se SPU za důležitý. Výrazná většina respondentů ohodnotila tuto činnost za velmi významnou.

Komentář: Na otázku rytmizace a významu této činnosti při osvojování znalostí a dovedností jiných předmětů odpovědělo 35 učitelů (83,30 % ze všech odpovědí), z toho 21 pedagogů ZŠ (50,00 % ze všech odpovědí) a 14 učitelů ZŠS (33,30 % ze všech odpovědí) uvedením odpovědi hodnotící vliv rytmizace jako velmi významný. 7 učitelů (16,70 % ze všech odpovědí), z toho 5 pedagogů ZŠ (11,90 % ze všech odpovědí) a 2 učitelé ZŠS (4,80 % ze všech odpovědí) vnímá význam rytmizace jako významný.

Otázka č. 13

Pro který předmět a specifickou poruchu učení je rytmiizace nejvýznamnější?

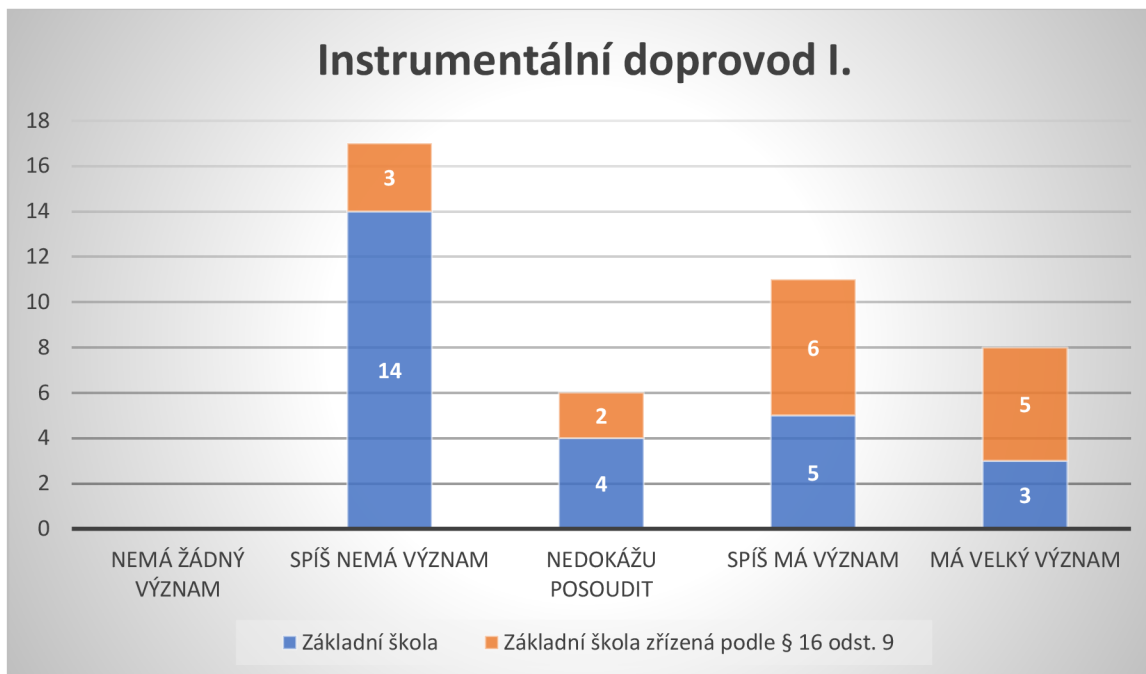


Zhodnocení: Téměř všichni respondenti považují nácvik rytmiizace za nejvýznamnější pro výuku českého jazyka. Z odpovědí je zřejmé, že rytmiizace má podle dotázaných největší význam pro oblast čtení. Další, početně méně zastoupenou skupinu tvoří respondenti, kteří spojují rytmiizaci s pravopisem. Pouze dva vyučující ze všech dotázaných spojují vliv nácviku rytmiizace s matematikou.

Komentář: Ze všech respondentů se 30 učitelů (71,40 % ze všech odpovědí), z toho 17 pedagogů ZŠ (40,50 % ze všech odpovědí) a 13 učitelů ZŠS (31,00 % ze všech odpovědí) shodlo na významu rytmiizace při osvojování znalostí a dovedností v oblasti čtení. 10 respondentů (23,80 % ze všech odpovědí), z toho 7 učitelů ZŠ (16,70 % ze všech odpovědí) a 3 učitelé ZŠS si myslí (7,10 % ze všech odpovědí), že rytmiizace souvisí převážně s oblastí pravopisu. Zbylí 2 učitelé ZŠ (4,80 % ze všech odpovědí) spojují rytmiizaci s matematikou.

Otázka č. 14

Jak významný je instrumentální doprovod pro osvojování znalostí a dovedností jiných předmětů?



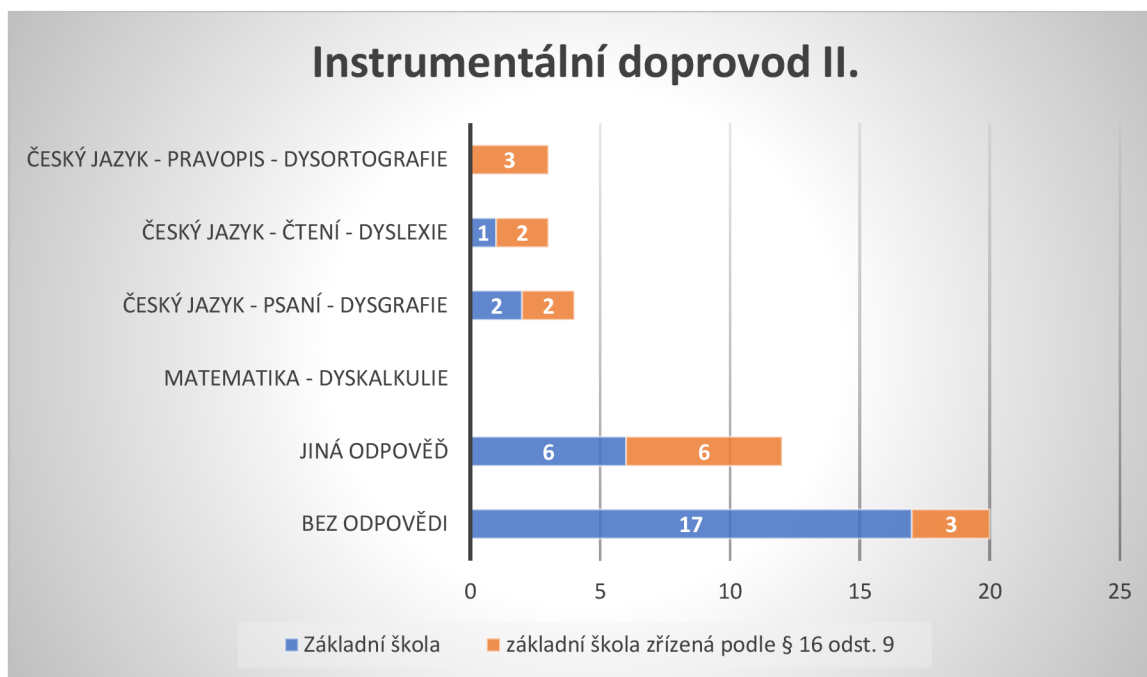
Zhodnocení: Největší část respondentů se domnívá, že instrumentální doprovod není pro žáky se SPU pro osvojování znalostí a dovedností jiných předmětů příliš významný. Z grafu je ale zřejmé, že velká skupina učitelů považuje tuto činnost za významnou a velmi významnou. Nejmenší skupina dotázaných nedokáže význam zmíněné činnosti posoudit. Výsledkem tohoto grafu je velmi nejednotný názor na tuto činnost a její dopad při vzdělávání žáků se SPU.

Komentář: Z grafu je patrné, že největší počet respondentů považuje vliv instrumentálního doprovodu při osvojování znalostí a dovedností jiných předmětů u žáků se SPU za nevýznamný. Tento názor sdílí 17 respondentů (40,50 % ze všech odpovědí), z toho 14 učitelů ZŠ (33,30 % ze všech odpovědí) a 3 pedagogové ZŠS (7,10 % ze všech odpovědí). 11 respondentů (26,20 % ze všech odpovědí), z toho 5 učitelů ZŠ (11,90 % ze všech odpovědí) a 6 učitelů ZŠS (14,30 % ze všech odpovědí) považuje vliv instrumentálního doprovodu za významný. 8 respondentů (19,00 % ze všech odpovědí), z toho 3 učitelé ZŠ (7,10 % ze všech odpovědí) a 5 pedagogů ZŠS (11,90 % ze všech odpovědí) vnímá vliv této činnosti za velmi významný. 6 respondentů (14,30 % ze všech odpovědí), z toho 4 učitelé ZŠ (9,50 % ze všech odpovědí)

a 2 učitelé ZŠS (4,80 % ze všech odpovědí) nedokážou vliv instrumentálního doprovodu posoudit.

Otázka č. 15

Pro který předmět a specifickou poruchu učení je instrumentální doprovod nejvýznamnější?



Zhodnocení: Vzhledem k velkému počtu dotázaných, kteří nepovažují realizaci instrumentálního doprovodu za významnou, viz otázka č. 14, je v tomto grafu velká část respondentů, kteří odpověď nevedli. Druhou nejpočetnější skupinou pak byli respondenti, kteří uvedli jinou odpověď. Mezi těmito odpověďmi byl nejčastěji uváděn rozvoj koncentrace a motivace žáků. Zbylí učitelé spojují nácvik instrumentálního doprovodu s českým jazykem, a to se všemi jeho uvedenými oblastmi.

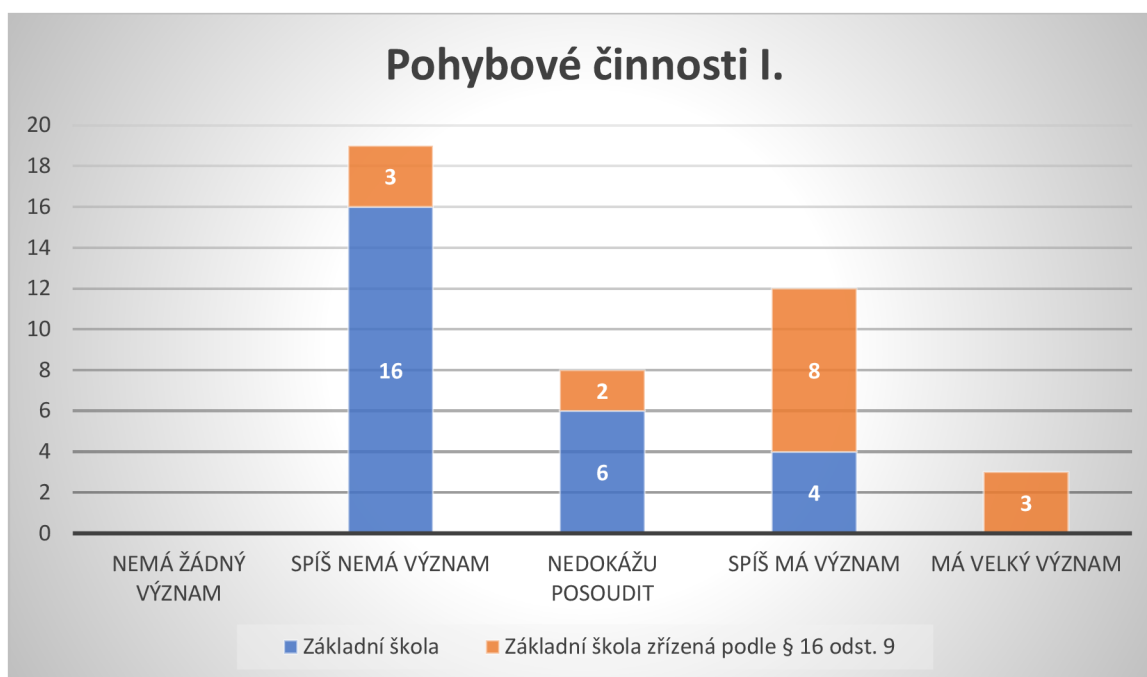
Komentář: Velká část dotázaných na otázku neodpověděla, v celkovém počtu 20 respondentů (47,60 % ze všech odpovědí), z toho 17 učitelů ZŠ (40,50 % ze všech odpovědí) a 3 učitelé ZŠS (7,10 % ze všech odpovědí). Z grafu je dále patrné, že 4 respondenti (9,50 % ze všech odpovědí) spojují nácvik instrumentálního doprovodu s dovedností psaní, z toho 2 učitelé ZŠ (4,80 % ze všech odpovědí) a 2 učitelé ZŠS (4,80 % ze všech odpovědí). 3 respondenti (7,10 % ze všech odpovědí), z toho 1 učitel ZŠ (2,40 % ze všech odpovědí) a 2 učitelé ZŠS (4,80 % ze

všech odpovědí) spojují tuto činnost se čtením a 3 učitelé ZŠS (7,10 % ze všech odpovědí) s oblastí pravopisu.

Respondenti, kteří zvolili možnost uvedení jiné odpovědi, vnímají největší význam instrumentálního doprovodu v rozvoji hudebních dovedností, motivace a koncentrace žáků. Z grafu lze vyčíst, že se jedná o 12 respondentů (28,60 % ze všech odpovědí), z toho 6 učitelů ZŠ (14,30 % ze všech odpovědí) a 6 pedagogů ZŠS (14,30 % ze všech odpovědí).

Otázka č. 16

Jak významné jsou pohybové činnosti realizované v hudební výchově pro osvojování znalostí a dovedností jiných předmětů?



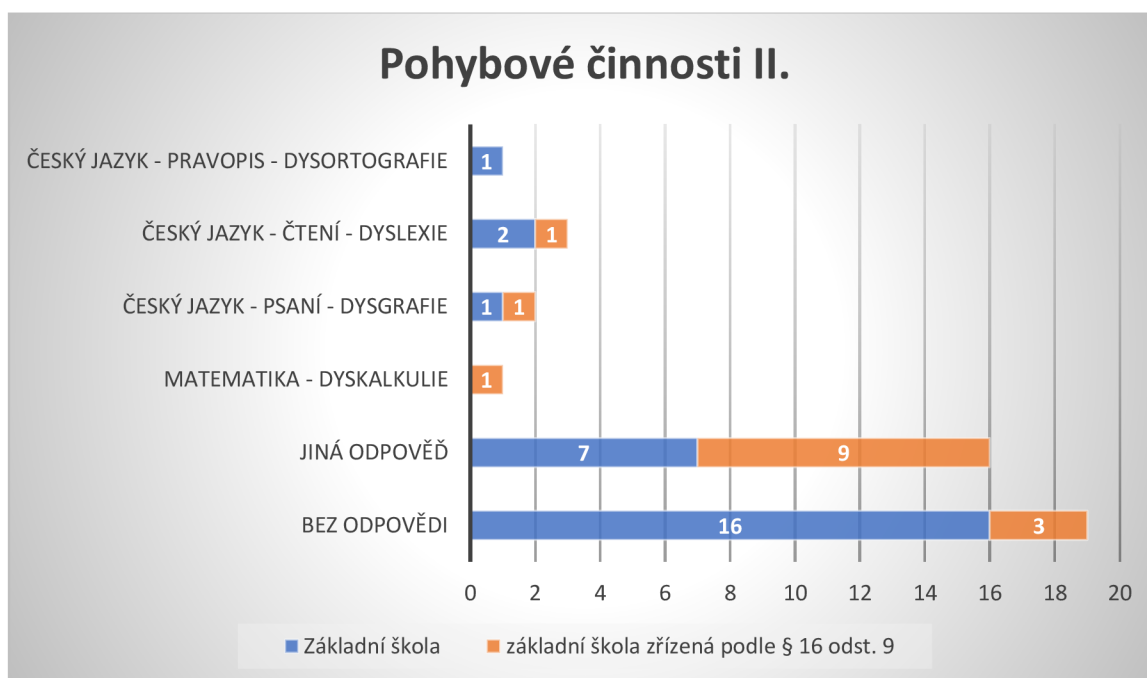
Zhodnocení: Podle velké skupiny učitelů jsou pohybové činnosti při vzdělávání žáků se SPU spíše nevýznamné. V této skupině je větší zastoupení učitelů ZŠ, zatímco v druhé nejpočetnější skupině, která vnímá tuto činnost za významnou je větší část pedagogů ZŠS. Pouze tři učitelé ZŠS považují pohybové činnosti za velmi významné. Zbylí respondenti uvedli, že vliv zmíněné činnosti nedovedou posoudit.

Komentář: Podle 19 respondentů (45,20 % ze všech odpovědí) jsou pohybové činnosti nevýznamné pro osvojování získaných znalostí a dovedností jiných předmětů u žáků se SPU.

Mezi těmito respondenty bylo 16 učitelů ZŠ (38,10 % ze všech odpovědí) a 3 učitelé ZŠS (7,10 % ze všech odpovědí). Druhou nejpočetnější položkou byla odpověď označující pohybové činnosti za významné při vzdělávání těchto žáků. Takto odpovědělo 12 pedagogů (28,60 % ze všech odpovědí), z toho 4 učitelé ZŠ (9,50 % ze všech odpovědí) a 8 učitelů ZŠS (19,00 % ze všech odpovědí). Odpověď na otázku nedokáže posoudit celkem 8 učitelů (19,00 % ze všech odpovědí), z toho 6 pedagogů ZŠ (14,30 % ze všech odpovědí) a 2 učitelé ZŠS (4,80 % ze všech odpovědí). Pouze 3 (7,10 % ze všech odpovědí) učitelé ZŠS považují pohybové činnosti za velmi významné.

Otázka č. 17

Pro který předmět a specifickou poruchu učení jsou pohybové činnosti nejvýznamnější?

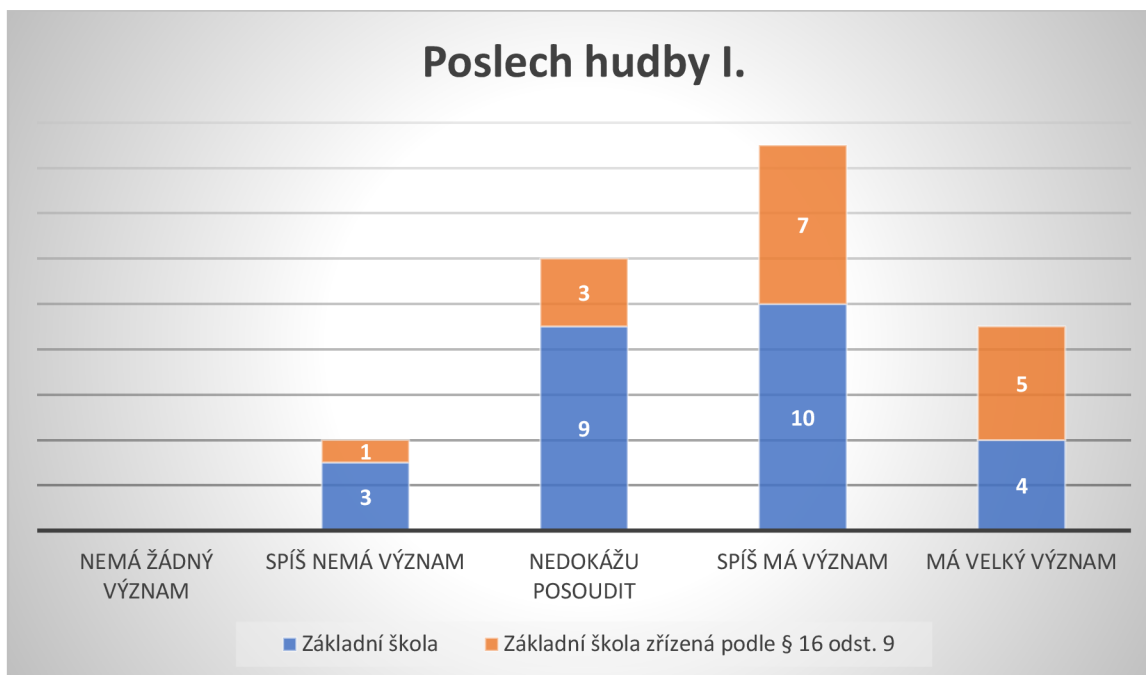


Zhodnocení: I v tomto případě došlo vzhledem k výsledkům předchozího grafu, viz otázka č. 16 k velkému počtu respondentů, kteří na otázku neodpověděli. Druhou, rovněž velmi významně zastoupenou skupinou byli učitelé, kteří na otázku odpověděli vlastními slovy. Mezi těmito odpověďmi se nejčastěji vyskytoval názor, že pohybové činnosti nesouvisí přímo se SPU, ale rozvíjejí u žáků dovednosti rytmizovat a koncentrovat se. Ve velmi malém zastoupení respondenti spojovali tuto činnost s některým předmětem. Z těchto odpovědí bylo nejvíce zastoupeno čtení.

Komentář: Na základě výsledků z předchozího grafu bylo možné předpokládat, že velké množství respondentů na otázku neodpoví. V celkovém počtu šlo o 19 učitelů (45,20 % ze všech odpovědí), z toho 16 pedagogů ZŠ (38,10 % ze všech odpovědí) a 3 učitelé ZŠS (7,10 % ze všech odpovědí). Dalších 16 respondentů (38,10 % ze všech odpovědí), z toho 7 pedagogů ZŠ (16,70 % ze všech odpovědí) a 9 učitelů ZŠS (21,40 % ze všech odpovědí) využilo možnosti na otázku odpovědět vlastními slovy. Tito pedagogové nejčastěji zmiňovali názor, že pohybové činnosti se SPU přímo nespojují, ale mohou těmto žákům nepřímo pomáhat díky rozvíjení schopnosti koncentrace a dovednosti rytmizovat. Ostatní respondenti pohybové činnosti již spojovali s konkrétními předměty. 3 respondenti (7,10 % ze všech odpovědí), z toho 2 učitelé ZŠ (4,80 % ze všech odpovědí) a 1 pedagog ZŠS (2,40 % ze všech odpovědí) spojují tuto činnost se čtením, zatímco 2 respondenti (4,80 % ze všech odpovědí), z toho 1 pedagog ZŠ (2,40 % ze všech odpovědí) a 1 učitel ZŠS (2,40 % ze všech odpovědí) vnímají souvislost mezi pohybovými činnostmi a psaním. Vliv pohybových činností na pravopis vnímá 1 respondent ZŠ (2,40 % ze všech odpovědí). Spojitost mezi pohybovými činnostmi a matematikou zmiňuje 1 učitel ZŠS (2,40 % ze všech odpovědí).

Otázka č. 18

Jak významný je poslech hudby pro osvojování znalostí a dovedností jiných předmětů?



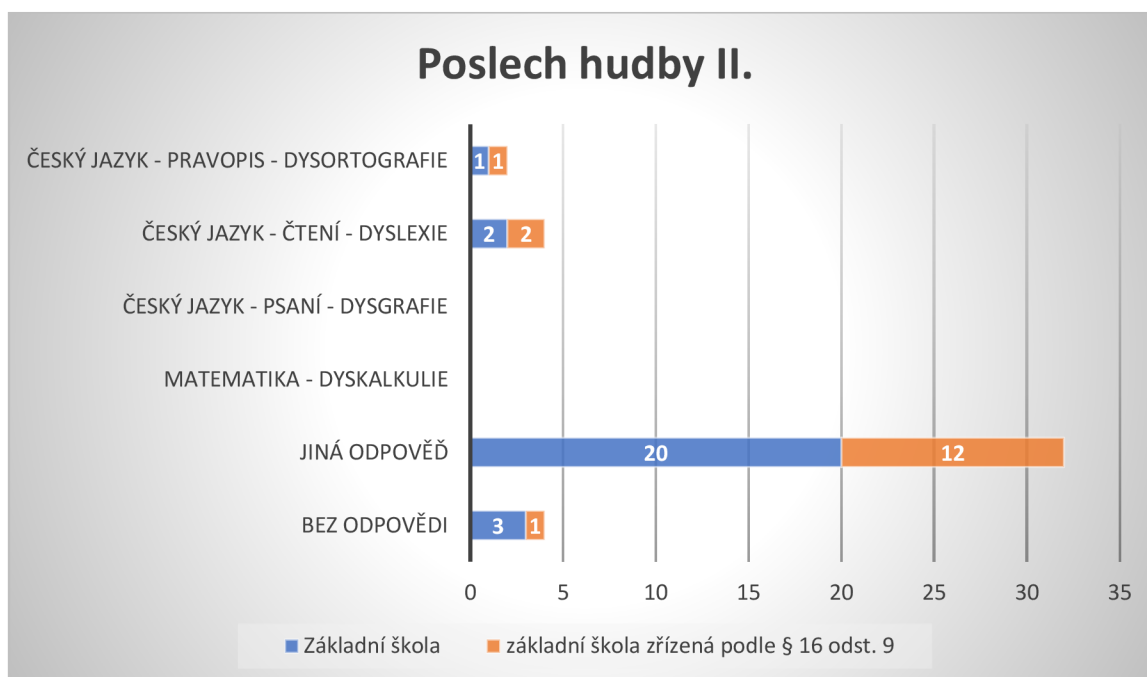
Zhodnocení: Z grafu je zřejmé, že většina respondentů se k poslechu hudby při vzdělávání žáků se SPU staví pozitivně, avšak velmi významně byla zastoupena i skupina pedagogů, kteří význam této činnosti nedovedou posoudit. Tato skupina se v počtu respondentů, kteří takto odpověděli řadí na druhé místo. Nejčetnější skupina pedagogů vnímá poslech hudby jako významný. Další skupina respondentů považuje tuto činnost za velmi významnou. Přestože respondentů v této skupině není početně tolik jako respondentů, kteří nedokážou tuto činnost významově posoudit, je tento názor zastoupen větším množstvím učitelů než stanovisko pedagogů, kteří poslech hudby vnímají jako nevýznamný.

Komentář: Z grafu je zřejmé, že největší počet respondentů považuje poslech hudby pro žáky se SPU za přínosný. Celkem jde o 17 respondentů (40,50 % ze všech odpovědí), z toho 10 učitelů ZŠ (23,80 % ze všech odpovědí) a 7 učitelů ZŠS (16,70 % ze všech odpovědí). Druhou nejpočetnější skupinu tvořili respondenti, kteří vliv poslechu hudby nedokážou posoudit, a to v počtu 12 respondentů (28,60 % ze všech odpovědí), z toho 9 učitelů ZŠ (21,40 % ze všech dotázaných) a 3 pedagogů ZŠS (7,10 % ze všech odpovědí). Za velmi významnou považuje tuto činnost 9 respondentů (21,40 % ze všech odpovědí), z toho 4 učitelé ZŠ (9,50 % ze všech odpovědí) a 5 pedagogů ZŠS (11,90 % ze všech odpovědí). Nejméně početnou skupinou

pak jsou respondenti, kteří považují poslech hudby pro práci s těmito žáky za nevýznamný, a to o celkovém počtu 4 respondentů (9,50 % ze všech odpovědí), z nichž 3 jsou učitelé ZŠ (7,10 % ze všech odpovědí) a 1 pedagog ZŠS (2,40 % ze všech odpovědí).

Otázka č. 19

Pro který předmět a specifickou poruchu učení je poslech hudby nejvýznamnější?



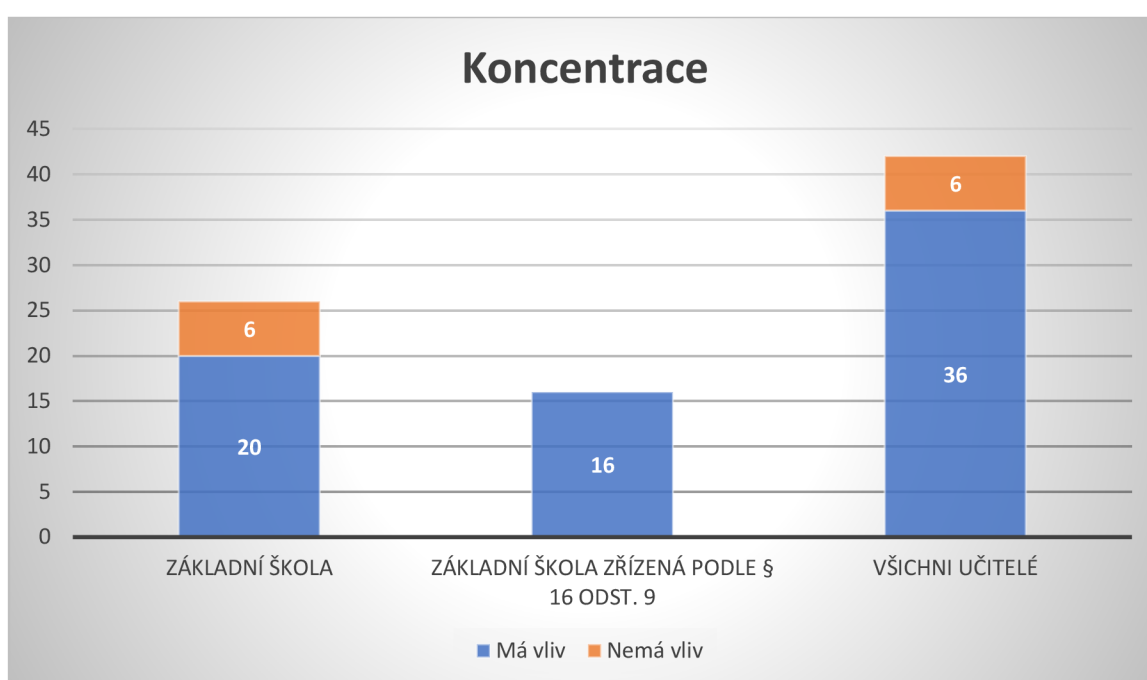
Zhodnocení: Z odpovědí je zřejmé, že poslech hudby je výraznou většinou respondentů spojován s jinými oblastmi, než s českým jazykem a matematikou. Velmi výrazně zde byly zastoupeny odpovědi spojující poslech hudby s rozšiřováním hudebních obzorů, využíváním hudby jako zklidňujícího a relaxačního prvku, případně jako motivační činnost. Respondenti, kteří vidí přímou spojitost mezi touto činností a některým z předmětů, uváděli vliv v českém jazyce, a to v oblasti čtení a pravopisu.

Komentář: Převážná většina respondentů poslech hudby nespojuje s konkrétním předmětem, a to v počtu 32 respondentů (76,20 % ze všech odpovědí), z toho 20 učitelů ZŠ (47,60 % ze všech odpovědí) a 12 pedagogů ZŠS (28,60 % ze všech odpovědí). Odpovědi těchto respondentů byly nejčastěji spojovány s relaxací a rozšiřováním hudebních obzorů. 4 respondenti (9,50 % ze všech odpovědí), z nichž 3 učitelé ZŠ (7,10 % ze všech odpovědí) a 1 učitel ZŠS (2,40 % ze všech odpovědí) na otázku neodpověděli. Zbývající učitelé vidí vliv poslechu hudby při

práci s žáky mající SPU v hodinách českého jazyka. 4 respondenti (9,50 % ze všech odpovědí), z toho 2 učitelé ZŠ (4,80 % ze všech odpovědí) a 2 pedagogové ZŠS (4,80 % ze všech odpovědí) vidí přínos v oblasti čtení, zatímco spojitost mezi pravopisem a poslechem hudby zmiňují 2 respondenti (4,80 % ze všech odpovědí), z nichž 1 je učitel ZŠ (2,40 % ze všech odpovědí) a 1 pedagog ZŠS (2,40 % ze všech odpovědí).

Otázka č. 20

Může mít realizace hudebních činností vliv na rozvoj koncentrace a pozornosti u žáků se specifickými poruchami učení?

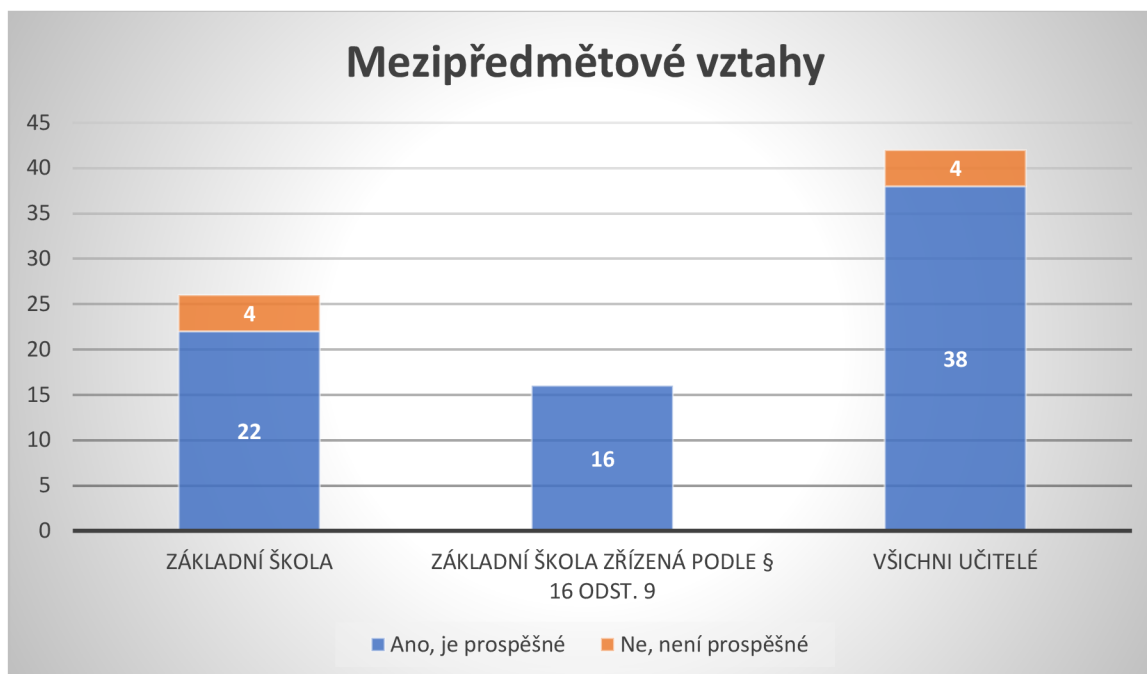


Zhodnocení: Převážná většina respondentů se shodla na názoru, že realizace hudebních činností má vliv na rozvoj koncentrace u žáků se SPU. Pouhých šest dotázaných je opačného názoru.

Komentář: Z grafu vyplývá, že většina respondentů se domnívá, že realizace hudebních činností může mít vliv na rozvoj koncentrace a pozornosti u žáků se SPU, a to v počtu 36 učitelů (85,70 % ze všech odpovědí). Mezi těmito respondenty bylo 20 pedagogů ZŠ (47,60 % ze všech odpovědí) a 16 učitelů ZŠS (38,10 % ze všech odpovědí). Opačného názoru je 6 učitelů ZŠ (14,30 % ze všech odpovědí).

Otázka č. 21

Je prospěšné zapojovat hudební výchovu do ostatních předmětů v rámci mezipředmětových vztahů?

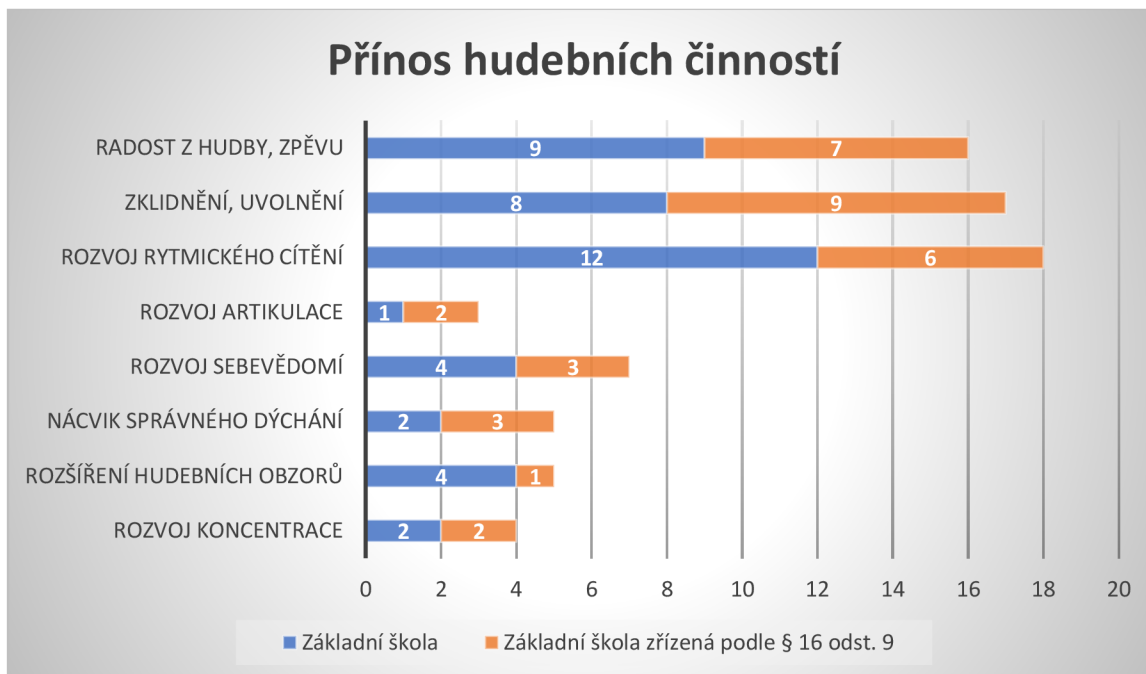


Zhodnocení: Z grafu je zřejmé, že pouze čtyři dotázaní nepovažují propojování hudební výchovy s ostatními předměty za prospěšné, zatímco opačného názoru je převážná většina zbylých respondentů.

Komentář: Podle 38 dotázaných (90,50 % ze všech odpovědí) je vhodné hudební výchovu propojovat s ostatními předměty v rámci mezipředmětových vztahů. Tohoto názoru je všech 16 respondentů ZŠS (38,10 % ze všech odpovědí) a 22 pedagogů ZŠ (52,40 % ze všech odpovědí). 4 učitelé ZŠ (9,50 % ze všech odpovědí) využívání hudební výchovy v ostatních předmětech za prospěšné nepovažují.

Otázka č. 22

V čem vidíte hlavní přínos realizace hudebních činností při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení?



Zhodnocení: Na otázku, v čem respondenti vidí hlavní přínos realizace hudebních činností pro žáky se SPU se dotázání nejčastěji shodli ve třech oblastech, a to rozvoj rytmického cítění, zklidnění a uvolnění žáka a radost z hudby a zpěvu.

Komentář: Z grafu je zřejmé, že největší podíl odpovědí na otázku týkající se hlavního přínosu hudebních činností u žáků se SPU připadá rozvoji rytmického cítění, které bylo zmíněno v 18 odpovědích (24,00 % ze všech odpovědí). Druhou nejčastější odpovědí bylo zklidnění a uvolnění, které bylo zmíněno celkem 17krát (22,70 % ze všech odpovědí), následované radostí z hudby a zpěvu o celkovém počtu 16 odpovědí (21,30 % ze všech odpovědí). Zbylé odpovědi byly následující: Rozvoj sebevědomí, zmíněno 7krát (9,30 % ze všech odpovědí), nácvik správného dýchání a rozšíření hudebních obzorů, obojí zmíněno 5krát (6,70 % ze všech odpovědí pro každou odpověď), rozvoj koncentrace, která se mezi odpověďmi vyskytla 4krát (5,30 % ze všech odpovědí) a nejméně častou odpovědí byl rozvoj artikulace o celkovém počtu 3 odpovědí (4,00 % ze všech odpovědí).

9 Diskuse

V dílčím cíli č. 1 jsme se snažili zjistit, zda žáci se SPU vykazují při realizaci hudebních činností výrazné deficity oproti intaktním žákům. **Výsledky z rozhovorů ukázaly, že většina žáků se SPU na ZŠ v hudební výchově výrazné deficity nevykazuje.** V případě žáků ZŠS se deficity vyskytují, avšak respondenti tento jev spojují s faktem, že se u těchto žáků převážně vyskytuje kombinované postižení.

Z výsledků dotazníkového šetření je zřejmé, že většina zúčastněných učitelů ZŠ a ZŠS si myslí, že žáci se SPU nevykazují žádné výrazné deficity při realizaci hudebních činností. **Prostřednictvím získaných odpovědí byl tímto zodpovězen dílčí cíl č. 1.** Závěr tohoto cíle je založen na analýze otázky rozhovoru č. 2 a grafů z dotazníkového šetření č. 3 a 4.

Dalším cílem diplomové práce bylo zjistit, do kterých vyučovacích předmětů se dovednosti získané skrze hudební činnosti promítají nejvíce. **Informace získané z rozhovorů ukazují, že realizace hudebních činností má největší přínos v českém jazyce.** Naopak spojitost s matematikou je podle výsledků výzkumu minimální.

Na základě získaných dat z dotazníkového šetření je zřejmé, že respondenti ZŠ a ZŠS stejně jako účastníci rozhovorů spojují přínos hudebních činností převážně s českým jazykem. **Tímto byl na základě získaných dat z výzkumného šetření zodpovězen dílčí cíl č. 2.** Tyto data lze nalézt v otázkách rozhovorů č. 4, 5, 6, 7 a grafech dotazníkového šetření č. 7, 9, 11, 13 a 17.

Respondenti během rozhovorů v několika případech zmiňovali spojitost mezi hudebními činnostmi, rozvojem koncentrace, soustředěním a tím i zlepšením v ostatních vyučovacích předmětech. Na základě tohoto zajímavého zjištění bylo následné dotazníkové šetření rozšířeno o samostatnou otázku týkající se realizace hudebních činností a rozvoje koncentrace. Z odpovědí je zřejmé, že i ostatní respondenti s tímto názorem souhlasí. Můžeme tedy konstatovat, že hudební činnosti mohou být vedeny za účelem nácviku a rozvoje této dovednosti. Tento závěr byl vyvozen z otázek rozhovorů č. 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11 a grafů č. 7, 5, 17 a 20.

Dílčím cílem č. 3 bylo zhodnotit, kterou specifickou poruchu učení realizace hudebních činností nejvíce ovlivňuje. Vzhledem k výsledkům dílčího cíle č. 2 lze předpokládat, že nejvýznamnější vliv realizace hudebních činností lze spatřovat v českém jazyce. Jak již bylo uvedeno výše, spojitost mezi hudební výchovou a matematikou byla zmíněna v minimálním počtu pří-

padů. Z toho důvodu lze dyskalkulii považovat za poruchu učení, kterou hudební činnosti ovlivňují minimálně. **Z rozhovorů vyplývá, že nejčastěji spojovanou specifickou poruchou učení s hudebními činnostmi je dyslexie.** Další často zmiňovanou poruchou učení, která je ovlivňována hudebními činnostmi byla dysortografie.

V rámci dotazníkového šetření byly otázky zaměřeny na posouzení významu jednotlivých hudebních činností u konkrétních poruch učení. **Z grafů je zřejmé, že nejčastěji zmiňovanou specifickou poruchou učení je dyslexie.** Druhou nejčastěji uváděnou specifickou poruchou učení byla dysortografie. Dysgrafie a dyskalkulie byly zmiňovány v minimálním počtu případů. **Na základě získaných dat z rozhovorů a dotazníků byl tímto zodpovězen dílčí cíl č. 3.** Odpovědi respondentů vedoucích k tomuto závěru lze nalézt v otázkách rozhovorů č. 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11 a grafech č. 7, 9, 11, 13, 15, 17 a 19.

V další části textu se budeme věnovat zodpovězení hlavního cíle výzkumu, jehož úkolem je zjistit, zda hudební činnosti realizované v rámci hudební výchovy a mezipředmětových vztahů mají pozitivní vliv na osvojování získaných znalostí. **Z výpovědí jednotlivých učitelů je zřejmé, že hudební výchova je podle jejich názoru pro žáky se specifickými poruchami učení velmi prospěšná.** Respondenti zmiňují význam rytmizace, dýchání, držení těla a propojení těchto činností s českým jazykem. Dále vyučující uvádějí význam zapojování mnoha smyslů a s tím i souvisejícího rozvoje kognitivních funkcí.

Pro ověření pravdivosti těchto výsledků je vhodné výroky pedagogů doplnit o data z dotazníkového šetření. Z výsledků vyplývá, že všichni učitelé považují hudební činnosti pro zvládnutí učiva jiných vyučovacích předmětů a propojování hudební výchovy s ostatními předměty v rámci mezipředmětových vztahů za přínosné. **Zde byla nalezena odpověď na hlavní cíl výzkumu.** Odpovědi vedoucí k tomuto závěru nalézáme v otázce rozhoru č. 3 a grafech č 5 a 21.

Pro zodpovězení výzkumné otázky č. 1, jejímž cílem je zjistit, zda hudební činnosti realizované v rámci hudební výchovy a mezipředmětových vztahů mají pozitivní vliv na osvojování získaných znalostí a dovedností, vyhodnotíme otázku č. 3, která byla zodpovězena během rozhovorů s respondenty ZŠ, ZŠS a ZUŠ. **Vyučující všech uvedených typů škol se shodli v názoru, že hudební činnosti mohou pomoci žákům se specifickými poruchami učení při osvojování učiva ostatních vyučovacích předmětů.** Příkladem může být respondent ZŠ₁, který zmiňuje význam nácviku rytmizace a důležitost této činnosti pro český jazyk. Dále respondent ZŠ₃ uvádí možnost atraktivního vyučování skrze propojení hudebních činností a tematických okruhů ostatních předmětů. Vyučující ZŠS sdílejí podobný názor s učiteli ZŠ, ale zároveň jej

doplňují o relaxační aktivity, které, jak uvádí respondent ZŠS₁ mohou vést k lepšímu soustředění v ostatních předmětech. Velmi podobně se o hudebních činnostech vyjadřuje i respondent ZŠS₂. O hudební výchově hovoří jako o aktivitě, jež může být pro žáky zklidňující, ale také stimulační.

Informace získané z rozhovorů byly dosyceny daty z dotazníkového šetření. Výsledkem byl téměř jednoznačný názor respondentů na otázky týkající se hudebních činností a jejich realizace jako aktivity vhodné pro uskutečňování mezipředmětových vztahů. Ti uvedli, že tyto činnosti žákům se specifickými poruchami učení pomáhají a jsou vhodným prostředkem pro osvojování učiva jiných předmětů. Dále respondenti odpovídali na otázky zabývajícími se jednotlivými hudebními činnostmi a jejich významem pro ostatní předměty. Ve většině případů vyučující tyto činnosti považují za významné. **V této části textu byla zodpovězena výzkumná otázka č. 1.** Na základě získaných dat lze konstatovat, že hudební činnosti jsou vhodné a prospěšné pro propojování hudební výchovy a ostatních vyučovacích předmětů. Výsledky této části výzkumu lze nalézt v otázkách rozhovoru č. 3 a grafech č. 5, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18 a 21.

Následující text hledá odpověď na výzkumnou otázku č. 2, která se ptá na konkrétní hudební činnosti, jež jsou pro žáky se specifickými poruchami učení nejpřínosnější. Vzhledem k výsledným tvrzením dílčích cílů č. 2 a 3 budeme hledat takové hudební činnosti, které nejvýrazněji ovlivňují osvojování získaných znalostí v českém jazyce, a to konkrétně u žáků s dyslexií. **Z odpovědí respondentů uskutečněných v rámci rozhovorů bylo zjištěno, že nejpřínosnějšími hudebními činnostmi pro tyto žáky jsou hlasová výchova, uvolňování mluvidel a rytmizace.**

Ověření tohoto závěru můžeme nalézt v dotazníkovém šetření. V grafech je viditelná shoda mezi názory respondentů účastnících se obou výzkumných metod. Jediným výrazným rozdílem v odpovědích všech účastníků výzkumného šetření byl názor na vliv hlasové intonace během vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Zatímco účastníci rozhovorů spojitost mezi hlasovou intonací a dyslexií nezmiňovali, z dotazníku je zřejmý pozitivní vztah mezi touto činností, dyslexií a dysortografií. **Prostřednictvím uvedených dat byla zodpovězena výzkumná otázka č. 2.** Závěr tohoto cíle je založen na analýze otázek z rozhovorů č. 4, 5, 7 a grafů z dotazníkového šetření č. 7, 9, 11 a 13.

10 Doporučení pro praxi

Tato část diplomové práce se věnuje návrhu rad a doporučení pro využívání hudebních činností při práci s žáky se specifickými poruchami učení na základě výsledků uskutečněného výzkumu.

Jedním z důležitých poznatků je, že žáci se SPU nevykazují v hodinách hudební výchovy výrazné deficity, viz zhodnocení dílčího cíle č. 1 předcházející kapitoly. Učitelé všech typů škol by se proto neměli bát využívat jedinečných možností tohoto předmětu a co nejvíce zapojovat tyto žáky do hudebních činností. Čím dříve vyučující začnou s dětmi zpívat, hrát a objevovat kouzlo hudby, tím víc bude pro všechny žáky tato činnost přirozenější a stane se nedílnou součástí jejich životů. Pokud se učiteli podaří u žáků probudit tento zájem, otevře se mu mnoho možností pro realizaci atraktivních hudebních aktivit, avšak hudební výchova je podle mého názoru mnohdy neprávem opomíjena a považována za nedůležitou.

Další důležitou oblastí k zamyšlení je propojování hudební výchovy s ostatními vyučovacími předměty. Na základě výsledků výzkumného šetření lze prohlásit, že realizace hudebních činností má největší význam pro český jazyk, konkrétně pro oblast čtení, srovnej s kapitolou *Diskuse*, výsledky dílčích cílů č. 2 a 3. Zde se nabízí prostor k zamyšlení, zda není vhodné propojovat atraktivitu hudební výchovy s takovými hudebními činnostmi, které by efektivně rozvíjely dovednosti žáků potřebné pro český jazyk. Na druhou stranu hudební výchovu lze tematicky propojovat téměř s jakýmkoliv předmětem a záleží výhradně na iniciativě a dovednostech učitele, jak se této možnosti zhostí.

Vzhledem k doporučení propojovat hudební výchovu s českým jazykem se přirozeně naskytá otázka, které hudební činnosti jsou pro tyto aktivity nejvhodnější. Výsledky výzkumu ukázaly, že realizace těchto činností jsou nejvhodnější pro žáky s dyslexií, viz kapitola *Diskuse*, výsledky dílčího cíle č. 3. Na základě tohoto zjištění je vhodné navrhnout primárně takové aktivity, které nejvíce ovlivňují uvedenou specifickou poruchu učení. Prvním doporučením pro práci s těmito žáky může být nácvik hlasové výchovy ve významu správného dýchání a sezení. Podle mého názoru si žáci díky této aktivitě lépe uvědomují práci vlastního těla, dechu a dokážou lépe odbourávat celkovou ztuhlost způsobenou stresem. Další vhodnou aktivitou je uvolňování mluvidel. Tato činnost má velký význam nejen pro zpěv, ale celkově zlepšuje schopnost artikulovat, tudíž její přínos lze registrovat i v ostatních předmětech, avšak nejvíce právě v českém jazyce. Dále bych také rád doporučil všem vyučujícím využívat rytmizaci. Děti, obzvláště

od mladšího školního věku, mají rády hru na tělo, která patří mezi jejich oblíbené hudební činnosti. Byla by velká škoda nevyužít spojení dětského nadšení a praktické dovednosti, která vede k přirozenému osvojení českého jazyka. Blíže viz otázky kapitol *Výsledky výzkumu interview* č. 4, 5, 7 a *Výsledky dotazníkového šetření* č. 6, 7, 8, 9, 12 a 13.

Závěr

Žáci se specifickými poruchami učení se potýkají s obtížemi, které nezůstávají pouze za zdmi škol, ale jsou součástí jejich každodenního života. Přestože jsou tyto poruchy nejvýraznější v procesu edukace, zasahují také oblast sociální, psychickou a pracovní. Z toho důvodu je nutné těmto žákům věnovat zvýšenou pozornost a podporu pro zvládnutí a překonání všech obtíží, které by byly překážkou pro zdravý vývoj jedince a jeho uplatnění v pracovním procesu.

Výzkum diplomové práce se snažil zjistit, zda jedním z možných způsobů pomoci těmto žákům nemůže být realizace hudebních činností v rámci hudební výchovy a mezipředmětových vztahů. Závěry této práce jsou postaveny na uskutečněných interview s učiteli základních škol, základních škol zřízených podle § 16 odst. 9 a základních uměleckých škol. Následně proběhlo dotazníkové šetření, které posloužilo k doplnění získaných dat z rozhovorů. Předmětem zkoumání byli žáci mladšího školního věku se specifickými poruchami učení a žáci vykazující známky těchto poruch. Práce byla zpracována formou kvalitativního výzkumu.

Z výsledků šetření vyplynulo, že hudební výchova je vhodným předmětem pro realizaci mezipředmětových vztahů se zaměřením na žáky se specifickými poruchami učení, a to převážně ve spojení s českým jazykem. Hudební činnosti podle závěrů výzkumu nejvíce ovlivňují poruchu čtení, tedy dyslexii. Mezi hudební činnosti, které nejvíce napomáhají těmto žákům při osvojování získaných znalostí patří hlasová výchova, uvolňování mluvidel a rytmizace.

Na závěr je nutné podotknout, že diplomová práce vznikala v době přísných protiepidemických opatření a výzkum nebylo možné uskutečnit ve třídách s žáky mající tyto poruchy. Bylo by jistě zajímavé ověřit výsledky této práce dalším výzkumem, který bude založen na aktivní práci právě s těmito dětmi.

Seznam použité literatury

1. BALÁZS, Arpád. *Hudební abeceda: zvuk, rytmus, melodie*. Přeložil Dana GÁLOVÁ, ilustroval Èva GAÁL. Praha: Albatros, 1989. Album (Albatros).
2. *Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H & H, 2000. ISBN isbn80-86022-76-5.
3. JOŠT, Jiří. *Oční pohyby, čtení a dyslexie*. Praha: Fortuna, 2009. ISBN isbn978-80-7373-055-0.
4. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika (Portál). ISBN isbn978-80-262-0645-3.
5. KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN isbn978-80-247-2846-9.
6. KNOPOVÁ, Blanka. *Činnosti hudebně pohybové v systému hudebního vzdělávání na ZŠ a SŠ: (didaktika hudební výchovy)*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN isbn80-210-3911-6.
7. KOZELSKÁ, Inez. *Hlasová výchova v učitelské přípravě: (jako dovednostní součást profesionalizace učitelů 21. století)*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN isbn80-7042-359-5.
8. KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN isbn978-80-247-3950-2.
9. LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy pro učitele primárního vzdělávání: distanční text*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN isbn80-7368-007-6.
10. LIŠKOVÁ, Marie. *Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, c2006. ISBN isbn80-86307-26-3.
11. MARTINEAU, Jason. *Tajemství hudby: melodie, rytmus, harmonie*. Praha: Dokořán, 2012. Pergamen. ISBN isbn978-80-7363-394-3.
12. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN isbn80-85787-27-x.
13. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. Texty pro distanční studium. ISBN isbn80-7290-115-x.
14. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN isbn80-7311-021-0.

15. MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-2630-4.
16. NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie: metodika rozvíjení základních početních dovedností*. Vyd. 3., zcela přeprac., rozš. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-029-6.
17. PECHÁČEK, Stanislav. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN isbn80-7066-459-2.
18. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN isbn978-80-7315-198-0.
19. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN isbn978-80-7367-817-3.
20. SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
21. SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN isbn80-7169-773-7.
22. SLAVÍKOVÁ, Marie. *Psychologické aspekty hlasové výchovy žáků základní školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN isbn80-7043-261-6.
23. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-271-0095-8.
24. SYNEK, Jaromír. *Vybrané kapitoly z didaktiky hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN isbn80-244-0964-x.
25. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.
26. TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN isbn978-80-262-0648-4.
27. VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN isbn978-80-262-0937-9.
28. VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. ISBN isbn978-80-7368-525-6.
29. VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: sborník k projektu "Škola pro všechny" realizovaný s podporou Vzdělávací nadace Jana Husa*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN isbn80-85931-51-6.

30. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.
31. ZENKL, Luděk. *ABC hudební nauky*. Praha: Editio Bärenreiter, 2000. ISBN isbn80-86385-01-9.

Seznam zkratek

MKN – mezinárodní klasifikace nemocí

MŠ – mateřská škola

SPC – speciální pedagogické centrum

SPU – specifické poruchy učení

ZŠ – základní škola

ZŠ₁ – ZŠ₄ – respondent základní školy 1-4

ZŠŠ – základní škola podle § 16 odst. 9 školského zákona

ZŠŠ₁ – ZŠŠ₄ – respondent základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona

ZUŠ – základní umělecká škola

ZUŠ₁ – ZUŠ₄ – respondent základní umělecké školy 1-4

Seznam příloh

1. Dotazník pro učitele základních škol
2. Přepis rozhovoru s respondentem ZŠS₂

Dotazník pro učitele základních škol

1. Na jakém typu školy vyučujete?
 - a. Základní škola
 - b. Základní škola zřízená podle § 16 odst. 9

2. Vyučujete hudební výchovu?
 - a. Ano
 - b. Ne

3. Projevují se u žáků se specifickými poruchami učení při realizaci hudebních činností výraznější deficity než u intaktních žáků?
 - a. Ano, projevují
 - b. Ne, neprojevují

4. V jakých oblastech hudebních činností tyto žáci nejčastěji selhávají?

.....

.....

5. Je realizace hudebních činností prospěšná pro lepší zvládnání učiva v ostatních předmětech u žáků se SPU?
 - a. Ano, je prospěšná
 - b. Ne, není prospěšná

6. Jak významná je hlasová výchova (návuk správného dýchání a držení těla) pro osvojování znalostí a dovedností jiných předmětů? (čtení, psaní, počítání)
 - a. Nemá žádný význam
 - b. Spíš nemá význam
 - c. Nedokážu posoudit
 - d. Spíš má význam
 - e. Má velký význam

7. Pro který předmět a specifickou poruchu učení je realizace hlasové výchovy nejvýznamnější? (návik správného dýchání a držení těla)
- Český jazyk – pravopis – dysortografie
 - Český jazyk – čtení – dyslexie
 - Český jazyk – psaní – dysgrafie
 - Matematika – dyskalkulie
 - Jiná odpověď:
 - Bez odpovědi
8. Jak významné je uvolňování mluvidel pro osvojování znalostí a dovedností jiných předmětů? (čtení, psaní, počítání)
- Nemá žádný význam
 - Spíš nemá význam
 - Nedokážu posoudit
 - Spíš má význam
 - Má velký význam
9. Pro který předmět a specifickou poruchu učení je uvolňování mluvidel nejvýznamnější?
- Český jazyk – pravopis – dysortografie
 - Český jazyk – čtení – dyslexie
 - Český jazyk – psaní – dysgrafie
 - Matematika – dyskalkulie
 - Jiná odpověď:
 - Bez odpovědi
10. Jak významná je hlasová intonace (rozlišování tónů podle výšky a dynamiky) pro osvojování znalostí a dovedností jiných předmětů? (čtení, psaní, počítání)
- Nemá žádný význam
 - Spíš nemá význam
 - Nedokážu posoudit
 - Spíš má význam
 - Má velký význam

11. Pro který předmět a specifickou poruchu učení je hlasová intonace nejvýznamnější?
- a. Český jazyk – pravopis – dysortografie
 - b. Český jazyk – čtení – dyslexie
 - c. Český jazyk – psaní – dysgrafie
 - d. Matematika – dyskalkulie
 - e. Jiná odpověď:
 - f. Bez odpovědi
12. Jak významný je rytmus pro osvojování znalostí a dovedností jiných předmětů? (čtení, psaní, počítání)
- a. Nemá žádný význam
 - b. Spíš nemá význam
 - c. Nedokážu posoudit
 - d. Spíš má význam
 - e. Má velký význam
13. Pro který předmět a specifickou poruchu učení je rytmizace nejvýznamnější?
- a. Český jazyk – pravopis – dysortografie
 - b. Český jazyk – čtení – dyslexie
 - c. Český jazyk – psaní – dysgrafie
 - d. Matematika – dyskalkulie
 - e. Jiná odpověď:
 - f. Bez odpovědi
14. Jak významný je instrumentální doprovod pro osvojování znalostí a dovedností jiných předmětů? (čtení, psaní, počítání)
- a. Nemá žádný význam
 - b. Spíš nemá význam
 - c. Nedokážu posoudit
 - d. Spíš má význam
 - e. Má velký význam

15. Pro který předmět a specifickou poruchu učení je instrumentální doprovod nejvýznamnější?

- a. Český jazyk – pravopis – dysortografie
- b. Český jazyk – čtení – dyslexie
- c. Český jazyk – psaní – dysgrafie
- d. Matematika – dyskalkulie
- e. Jiná odpověď:
- f. Bez odpovědi

16. Jak významné jsou pohybové činnosti realizované v hudební výchově pro osvojování znalostí a dovedností jiných předmětů? (čtení, psaní, počítání)

- a. Nemá žádný význam
- b. Spíš nemá význam
- c. Nedokážu posoudit
- d. Spíš má význam
- e. Má velký význam

17. Pro který předmět a specifickou poruchu učení jsou pohybové činnosti nejvýznamnější?

- a. Český jazyk – pravopis – dysortografie
- b. Český jazyk – čtení – dyslexie
- c. Český jazyk – psaní – dysgrafie
- d. Matematika – dyskalkulie
- e. Jiná odpověď:
- f. Bez odpovědi

18. Jak významný je poslech hudby pro osvojování znalostí a dovedností jiných předmětů? (čtení, psaní, počítání)

- a. Nemá žádný význam
- b. Spíš nemá význam
- c. Nedokážu posoudit
- d. Spíš má význam
- e. Má velký význam

19. Pro který předmět a specifickou poruchu učení je poslech hudby nejvýznamnější?

- a. Český jazyk – pravopis – dysortografie
- b. Český jazyk – čtení – dyslexie
- c. Český jazyk – psaní – dysgrafie
- d. Matematika – dyskalkulie
- e. Jiná odpověď:
- f. Bez odpovědi

20. Může mít realizace hudebních činností vliv na rozvoj koncentrace a pozornosti u žáků se specifickými poruchami učení?

- a. Má vliv
- b. Nemá vliv

21. Je prospěšné zapojovat hudební výchovu do ostatních předmětů v rámci mezipředmětových vztahů?

- a. Ano, je prospěšné
- b. Ne, není prospěšné

22. V čem vidíte hlavní přínos realizace hudebních činností při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení?

.....
.....

Přepis rozhovoru s respondentem ZŠS₂

Souhlasíte s nahráváním rozhovoru?

Ano, souhlasím

Jaké máte zkušenosti se vzděláváním žáků se specifickými poruchami učení?

Já má zkušenosti převážně se vzděláváním žáků s poruchou autistického spektra a s mentálním postižením. Specifické poruchy učení tam jsou automaticky přidružené a již se nediodnos-tikují. Většina těch dětí má poměrně těžké vady řeči a různé formy a závažnosti vývojové dysfá-zie. Specifické poruchy učení se ve spojitosti se všemi těmito problémy jeví jako takový důsle-dek toho všeho.

Myslíte si, že se u těchto žáků projevují v hudební výchově nějaké výrazné deficity?

Děti na naší škole, které vykazují známky specifických poruch učení, mají v hudební vý-chově velmi často problém s udržení tempa a rytmu. Jedná se ale převážně o žáky s mentál-ním postižením a autismem, takže těžko určit do jaké míry jsou tyto problémy způsobeny pře-vážně specifickými poruchami učení.

Můžou být hudební činnosti při vzdělávání těchto žáků přínosné pro osvojování získa-ných znalostí a dovedností v jiných předmětech?

Rozhodně, hudební výchova se dá propojovat se všemi předměty a nabízí mnoho možností, jak tematicky procvičovat probírané učivo, ale může mít také motivační a relaxační efekt. Ona ta hudební výchova může být obrovský stimul a žáky může velmi dobře zklidnit, ale třeba i na-budit, a toho se dá využít i pro práci v ostatních předmětech.

Myslíte si, že je hlasová výchova pro tyto žáky užitečná?

Je užitečná. Dýchání je důležité pro tvorbu hlasu a celkově pro logopedickou péči, ale neje-nom to. Ty děti jsou často velmi neklidné a nácvikem správného dýchání se mohou naučit, jak se ve vyučování zklidnit. Zároveň správným dýcháním může dojít k aktivizaci kognitivních funkcí a tím i zlepšení čtení a psaní.

Co si myslíte o uvolňování mluvidel a propojování této dovednosti s jinými předměty?

Uvolňování mluvidel provádím s žáky pravidelně, nejčastěji využíváme foukání přes bublifuk, kdy procvičujeme oromotoriku a zároveň trénujeme dýchání. Děti taky mají rády hraní si na čerty, takže na sebe vyplazujeme jazyk a děláme čertíky. Rozhodně takové cvičení mají své místo jak před zpěvem, tak například před čtením.

Jaký vliv na osvojování znalostí a dovedností může mít nácvik hlasové intonace?

Intonace je důležitá, protože se projevuje v českém jazyce. Určitě je hlasová intonace užitečná pro určování druhů vět v českém jazyce, ale nejsem si jistá, do jaké míry tento přínos spojovat pouze se specifickými poruchami učení. Když děti mají velký problém s intonací, tak například nerozliší druh věty. U nás je to stejně důležité jak pro žáky s autismem, tak s mentální retardací.

Jak moc je pro tyto žáky důležitý nácvik rytmického cítění?

Rytmizace je obecně prospěšná pro všechny žáky na naší škole, obzvláště pro nácvik plynulého čtení. S žáky rádi slabikujeme a vytleskáváme různá slova. Tímto způsobem nacvičujeme analýzu a syntézu slov, ale tyto aktivity provádíme se všemi žáky bez výjimky. Je to taková běžná součást učiva českého jazyka. Nevidím důvod, proč by měla být důležitější u žáků se specifickou poruchou učení než třeba u žáků s lehkou mentální retardací.

Jak důležitý je nácvik instrumentálního doprovodu při práci s těmito žáky?

Instrumentální doprovod je hlavně motivační záležitost. Ráda tyto činnosti využívám za účelem obohacení doprovodů písní, ale také pro vytvoření prostoru, kdy se děti mohou samy hudebně vyjádřit a projevit. Sebevyjádření hudbou se mi osvědčilo jako způsob zklidnění. Žáci jsou potom spokojenější a v menším napětí. S konkrétními předměty hru na hudební nástroje nespojuji.

Jaký vliv na tyto žáky může mít realizace pohybových činností?

Jakékoliv pohybové činnosti realizované v hudební výchově jsou založeny na rytmu. Spojitost se specifickými poruchami učení bych viděla v tom, že pohybové činnosti jsou jakýmsi třibením dovednosti rytmizovat a ta určitě souvisí s dyslexií.

Myslíte si, že je pro tyto žáky poslech hudby přínosný?

Bez poslechu hudby by hudební výchova dělat snad ani nešla. Ráda tematicky propojuji hudbu s různými oblastmi učení, například roční období, zvířata a podobně. Hlavně ale využívám poslech k relaxaci a uvolnění žáků. Děláme takové relaxační chvílky, při kterých žáci leží a snaží se naladit na poslouchanou hudbu. Mohu je potom podle své potřeby zklidnit nebo naopak povzbudit k větší aktivitě. Myslím si, že správným vedením lze žáky učit lepší koncentraci, která je pro každý předmět důležitá. Ano, poslech hudby je podle mého názoru pro žáky se specifickými poruchami učení přínosný, ale ne jenom pro ně.

V čem vidíte hlavní přínos hudební výchovy pro žáky se specifickými poruchami učení?

V první řadě by hudební výchova měla být hodina na kterou se děti budou těšit, která je bude bavit a ve které zažijí úspěch. Dále považuji za důležité, aby žáci v takové hodině neseděli v lavicích a měli možnost se protáhnout. Hodina hudební výchovy by měla být hlavně aktivní.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Michal Zedníček, DiS.
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Využití hudební činnosti při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení
Název v angličtině:	Using music in education of students with specific learning disabilities
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se věnuje hudební výchově a realizaci hudebních činností při osvojování získaných znalostí u žáků se specifickými poruchami učení na prvním stupni základních škol. Cílem výzkumu je zjistit, zda hudební činnosti realizované v rámci hudební výchovy a mezipředmětových vztahů mají pozitivní vliv na osvojování získaných znalostí a následné vytvoření doporučení pro realizaci takových hudebních činností, které vedou ke snižování výukových problémů u těchto žáků. Teoretická část diplomové práce se věnuje specifickým poruchám učení, jejich klasifikaci a etiologii. Dále hudební výchově a konkrétním hudebním činnostem. Výzkumná část analyzuje kvalitativní výzkum realizovaný prostřednictvím rozhovorů s učiteli základních škol, základních škol zřízených podle § 16 odst. 9 a základních uměleckých škol. Výsledky z těchto rozhovorů jsou dosyceny daty z dotazníkového šetření.</p>
Klíčová slova:	Základní škola, základní škola zřízená podle § 16, odst. 9 školního zákona, základní umělecká škola, specifické poruchy učení, hudební činnosti

Anotace v angličtině:	The dissertation is dedicated to musical education and realization of musical activities at adopting gained knowledges by students with specific learning disorders at lower primary school. The aim of the research is to determine positive effect of musical activities implemented within the musical education and interdisciplinary relations on adoption of gained knowledges and then creating recommendation for realization such musical activities which lead to reduction of learning disorders at these students. Theoretical part of this thesis is dedicated to classification and etiology of specific learning disorders, musical education and particular musical activities. Practical part analyzes qualitative research implemented through interviews with teachers of primary schools, primary schools established according to § 16 art. 9 and primary artistic schools. Results of these interviews are completed with data from questionnaire investigation.
Klíčová slova v angličtině:	Primary school, Primary school established according to § 16 art. 9 of educational law, Primary artistic school, Specific learning disorders, Musical activities
Přílohy vázané v práci:	1. Dotazník pro učitele základních škol 2. Přepis rozhovoru s respondentem ZŠS ₂
Rozsah práce:	96
Jazyk práce:	Český jazyk