

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

bakalářské kombinované studium
2009 – 2012

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dyslexie v hudební pedagogice

Josef Trnka

Praha 2012

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Blanka Farková

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

Bachelor Combined Studies
2009 - 2012

BACHELOR THESIS

Josef Trnka

Dyslexia in pedagogy of music

Prague 2012

The bachelor Thesis Work Supervisor:
Mgr. Blanka Farková

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 1. 3. 2012

Josef Trnka

vlastnoruční podpis

Poděkování

Chtěl bych poděkovat Mgr. Blance Farkové za odborné vedení mé bakalářské práce, za cenné rady, podněty a poskytnuté připomínky při zpracování teoretické i praktické části.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá pohledem na vyučování v hudební pedagogice na hudební nástroj, v případě ovlivnění specifickou poruchou učení. Ta má značný vliv na interpretaci, vnímání, paměť a celkové ovlivnění osobnosti. Bakalářská práce rozebírá různé oblasti specifických poruch učení a zabývá se náročností a různými styly pedagogiky. Teoretické poznatky a závěry vychází z osobní praxe autora v hudební pedagogice se žáky s poruchou učení. V závěru práce je pak poukázáno na význam znalosti specifických poruch učení v hudební pedagogice pro úspěšné vedení pedagogické praxe.

Klíčové pojmy

Dyslexie, hemisféra, hudební projev, kazuistické studie, metodologie, pedagogika, specifické poruchy učení.

Annotation

The bachelor thesis deals with the approach to teaching playing a musical instrument in pedagogy of music in case of influence by a specific learning disorder. It has a significant impact on interpretation, perception, memory and overall influence on personality. Bachelor essay discusses various areas of specific learning disorders and it deals with demands and different styles of pedagogy. Theoretical knowledge and conclusions are based on author's personal practice in pedagogy of music with pupils with learning disorders. The importance of knowledge of specific learning disorders in pedagogy of music for successful pedagogical practice is pointed out at the end of the thesis.

Key concepts

Dyslexia, hemisphere, musical demonstration, case studies, methodology, pedagogy, specific disorders.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1. Terminologie	10
1.1 Specifické poruchy učení a jejich definice	11
1.2 Etiologie	12
1.3 Diagnostika dyslexie	15
1.4 Charakteristika dyslexie	16
1.5 Dyslexie a školní prostředí.....	18
1.6 Nápravy poruch učení a jejich zásady.....	20
2. Hudební pedagogika	25
2.1 Zásady a styly hudební pedagogiky.....	26
2.2 Metody a způsoby učení na hudební nástroje.....	29
2.3 Hudební dovednosti a jejich rozvoj.....	32
2.4 Příprava na veřejné vystoupení.....	34
2.5 Dyslexie v hudební pedagogice.....	37
PRAKTICKÁ ČÁST	
3. Kvalitativního šetření	41
3.1 Přípravná část kvalitativního šetření.....	42
3.2 Metody kvalitativního šetření.....	44
3.3 Kazuistiky.....	46
3.4 Vyhodnocení kvalitativního šetření.....	52
3.5 Vyhodnocení hypotéz.....	53
ZÁVĚR	55
SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ	57
SEZNAM PŘÍLOH	59

ÚVOD

Specifické poruchy učení v dnešní populaci a v dnešní době je velice diskutovaný problém. Stále ještě zůstává v podvědomí názor, že žáci a studenti se specifickou poruchou učení jsou pouze pomalí a nepozorní. V průběhu doby, kdy dochází k novým poznatkům, výzkumům a pozorování, bylo nutné názor a pohled na tuto problematiku změnit a poopravit. V dobách minulých na tyto studenty byly různé pohledy a názory, a to jak ze strany společnosti, rodiny i školy.

Každý kdo si touto zkušeností prošel, ví, co musel během svého vývoje od dětství až do dospělosti zažít a jaký to mělo vliv na jeho rozvoj. Ovlivnilo to jeho pohled na společnost, ale i společnosti na něj. Kolikrát až v dospělosti se dotyčný přizná k prožití nepříjemných situací, někdy i ponižování a dokonce i k šikaně.

Mnohokrát jsme svědky těchto postojů ze stran vyučujících a spolužáků. Vždy to v nás zanechává nepříjemný a beznadějný pocit. Velmi často zjistíme jak tito tzv. pomalí a nepozorní jsou v dospělosti úspěšnými podnikateli, lékaři, umělci atd.

Dnes je zcela jiná situace. Na prvním místě je nutná včasná diagnostika. V případě zjištění specifických poruch učení je potřebné zajistit pomoc odborníků z pedagogicko-psychologické poradny, pomoc pedagogů a rodičů. V některých případech nedochází k ideálnímu řešení, zejména v rozdílných sociálních vrstvách společnosti. Je však na majoritní společnosti, aby se tímto fenoménem zabývala. Cílem a řešením by mělo být spolupráce speciálního pedagoga se školou a rodiči.

V hudební pedagogice je možné poznat, že problémy s vyučováním studentů se specifickými poruchami učení, jsou shodné jako i v jiných směrech pedagogiky, a je dobré navrhovat přijatelná řešení.

V hudebním oboru je také základem včasné zjištění specifických poruch, rozsah zatížení a určení pedagogického postupu.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické.

Cílem teoretické části bylo seznámení s problematikou vzniku specifických poruch učení, jejich příčiny a důsledky. Jsou zde uvedeny některé definice jednotlivých autorů, etiologie, diagnostika a specifikace dyslexie, zásady vyučování v hudební pedagogice a příprava na hudební vystoupení. Teoretickou část bakalářské práce uzavírá celkový pohled na studenty s dyslektickou zátěží v hudební pedagogice.

Cílem praktické části bylo zjistit, jak velkou překážkou jsou specifické poruchy učení při studiu hudebního nástroje, a jsou-li dyslektičtí studenti hru na hudební nástroj schopni vystudovat, jejich perspektiva a uplatnění. Data pro tvorbu kazuistik byla získávána metodou přímého pozorování a řízenými rozhovory se studenty.

Analýza kazuistik a vyhodnocení kvalitativního šetření poukazuje na rozdílnost v chápání hudební teorie a praxe mezi studenty se specifickými poruchami učení a bez specifických poruch učení.

Přímé pozorování a rozhovory se uskutečnily na hudebním gymnáziu Jana Nerudy v Praze¹. Byli vybráni dva studenti s dyslektickou zátěží a dva studenti bez dyslektické zátěže. Šetření probíhalo v hudební třídě dechových nástrojů.

Přínosem bakalářské práce pro hudební pedagogickou praxi je konstatování, že studenti se specifickou poruchou učení mohou vystudovat hru na hudební nástroj a mají svá uplatnění v hudebních aktivitách a v pedagogické činnosti.

¹ Gymnázium Jana Nerudy, Praha 1, Hellichova 3, hudební zaměření se sídlem: Komenského náměstí 9, 130 00. Praha 3.

1. TERMINOLOGIE

Během dlouholetého studování specifických poruch učení nebylo snadné se sjednotit na terminologii daného problému. Dnes je termín „dyslexie“ už běžný a všeobecně uznávaný. Označení dyslexie, jako první použil německý neurolog R. Berlin. Z jeho článků se překládala dyslexie jako „slovní slepota“. (Matějček, 1988)

Nyní se už užívá běžný termín dyslexie, a jako synonyma – „specifické poruchy učení“. Slovo dyslexie, je odvozeno z řeckého „lexis“ které znamená – jazyk, řeč, a předpony „dys“ a to znamená něco nedokonalého, porušeného, špatného. Doslovně by se to dalo přeložit jako potíže se slovy, poruchu ve vyjadřování psanou řečí – zkráceně a zjednodušeně, porucha čtení a psaní. (Matějček, 1988)

V těsné blízkosti dyslexie se vyskytuje také dysortografie (specifická porucha pravopisu). Tyto dvě poruchy se velice často vyskytují současně, a proto někteří badatelé je terminologicky nerozlišují. (Matějček, 1988)

Další specifické poruchy jsou:

Dysgrafie – specifická porucha psaní

Dysortografie – specifická porucha pravopisu

Dyspinxie – specifická porucha kreslení

Dyskalkulie – specifická porucha počítání

Dysmúzie – specifická porucha vnímání a reprodukce hudby

Dyspraxie – specifická porucha obratnosti

(Zelinková, 1994)

Mezi nejvýznamnějšími odborníky zabývajícími se problematikou a definováním specifických poruch učení můžeme zařadit tyto odborníky:

Matějčka (1987), Zelinkovou (1994), Michalovou (2003), Pokornou (1997), Selikowitze (1998).

1.1 Specifické poruchy učení a jejich definice

Specifické poruchy učení, zvláště dyslexie, se projevuje u každého jedince rozdílným způsobem a je složité ji určit a rozpoznat, zvláště v raném věku. Je to práce nejen pro pedagogy, psychiatry, ale také pro neurology a jazykovědce. (Matějček, 1988)

Michalová (2003) se zabývá prostředím a dětskou inteligencí v rámci specifických poruch učení.,,*Specifická porucha učení se projevuje neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má průměrnou inteligenci a žije v prostředí, které mu dává dostatek potřebných podnětů k žádoucímu společenskému a kulturnímu rozvoji*".(Michalová, 2003, st. 17)

V 50. letech, bylo zjištěno, že problémy s učením a čtením, mají děti s průměrnou i nadprůměrnou inteligencí. Odborníci se snažili tento poznatek prosadit do pedagogické, speciálně pedagogické a psychologické praxe. (Matějček, 1988)

V letech 60.tých se sledovaly rozdíly ve výkonech v ostatních předmětech, hlavně ve čtení a matematice. V dalším výzkumu a vývoji se došlo k závěru, že rozhodující je vztah mezi intelektovým výkonem a dovednostmi ve čtení a psaní. Poznatky posledních zjištění hovoří o tom, že schopnost naučit se psát a číst je nezávislá na inteligenci. Číst se mohou naučit i děti s výrazně nižšími mentálními schopnostmi stejnými metodami dokonce rychleji a snáze, než děti s dyslexií. Konečným důvodem, proč se zjišťuje intelektová schopnost u dětí se specifickou poruchou učení, je porozumět možnostem dítěte učit se. (Matějček, 1988)

Je nutné mít na paměti skutečnost, že čím je dítě inteligentnější, tím obtížněji prožívá své neúspěchy. Proto musíme sledovat jejich sebehodnocení a vnímat jejich sociální roli v rodině i ve společnosti. (Pokorná, 1997)

1.2 Etiologie

Během zkoumání se uvažovalo o dvou základních příčinách dyslexie. Nedokonalá souhra mozkových hemisfér z důvodů genetických nebo časného poškození mozku. (Matějček, 1988)

Zásluhou Českého psychiatra O. Kučery se toto pojetí změnilo. Kučera použil ve svém pozorování důkladného rozboru anamnézy, klinického obrazu, pediatrických, psychologických, psychiatrických a sociálních nálezů. Jeho skupina dyslektiků vyšetřovaných v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích byla rozdělena takto:

- 1) lehká mozková dysfunkce – 50%
 - 2) dědičnost – 20%
 - 3) dědičnost kombinovaná s LMD -15%
 - 4) nezjištěná nebo neurotická etiologie
- (Matějček, 1988, st. 64)

U prvotního seznamování dítěte s písmenky a jejich tvary je zaměstnávána převážně pravá mozková polokoule, a to tak dlouho, dokud čte tvary písmen. V období kdy čte slova a věty pro svůj obsah, aktivita se přesouvá do hemisféry levé. Takže při čtení celých vět a článků pracuje převážně levá hemisféra. Tak vnímání a chápání čteného obsahu probíhá v jedné hemisféře a tím druhá hemisféra šetří čas a energii. (Matějček, 1988)

Při změně písma – změna grafické podoby, opět začíná číst novou podobu písma pravá hemisféra a dochází tak ke kooperaci obou hemisfér. Tento způsob grafických změn využívá např. reklama. (Matějček, 1988)

Samostatná hláska je vedena pravou hemisférou, ale slabika už zase levou. Takže, písmenka pravou hemisférou a celková sestava slov a vět levou. V tomto momentu se překračují meze jedné hemisféry a opět dochází k součinnosti obou hemisfér. Je nutné dodat, že vyspělí čtenáři již čtou pouze hemisférou levou. Za normálních situací tento mechanismus spolehlivě a pravidelně funguje. (Matějček, 1988)

Během vývoje jedince může však dojít ke změnám na hemisférách a tím může dojít k narušení spolupráce obou částí mozku. Dochází tak ke změnám v učení, které jsou dnes označovány jako specifické poruchy učení (dyslexie, dysortografie). (Matějček, 1988)

Podle nejmodernějších výzkumů a poznatků lze chápat příčiny specifických poruch učení a chování v dispozičních příčinách. (Pokorná, 1997) Jsou to některé genetické vady a zátěže v centrální nervové soustavě a lehké postižení mozku s netypickou dominancí hemisfér. (Zelinková, 1994)

Pokorná (1997) popisuje a upozorňuje na to, že je nutné změnit úhel pohledu na specifické poruchy učení nejen pouze pod vlivem jednotlivých symptomů, ale tvrdí, že je nutné pohlížet na žáka, jako na celého člověka a vnímat prostředí, v němž žije a vyrůstá.

Velice důležité je znát vývoj dítěte před narozením a po narození, znát jeho rodinu, prostředí a podmínky, kde získává poznatky, zkušenosti, vědomosti a požadavky na jeho vzdělání. (Zelinková, 1994)

Mezi dispoziční příčiny se začleňují genetické vlivy. V mozku je velké množství chemických látek (neurotransmitery), které zabezpečují kontrolu fungování mozku, předávají podněty mezi nervovými buňkami. Abnormality

ve vlastnostech a změna v množství těchto neurotransmiterů vysvětlují teorii poruch učení. Je narušena schopnost mozku učit se. (Selikowitz , 1998)

Další vliv na vznik poruch učení má lehká mozková dysfunkce. Na vznik mozkových poruch působí činitelé v době těhotenství matky, okolnosti porodu i rané dětství.(Zelinková, 1994)

Ovlivňující činitelé:

Prenatální činitelé (před narozením) genetické a metabolické poruchy, infekční, toxické, psychické poruchy matky v době těhotenství.

Perinatální činitelé (období porodu a období do 10 dnů od narození)nedonošený nebo přenášený plod, těžký porod, protahovaný porod.

Postnatální činitelé (po porodu) záněty mozku, úrazy hlavy, infekční onemocnění.(Zelinková, 1994)

Částečný vliv na vznik specifických poruch učení může mít i rodinná výchova a školní prostředí. Tyto nepříznivé vlivy nejsou příčinou vzniku specifických poruch učení, ale mohou podmiňovat jejich projevy, výchovu a vývoj žáka. V rodině se může projevit výchova přílišné péče a podpora v každém problému. Tím dítě nemá potřebu překonávat přicházející nesnáze. Na druhé straně dítě, které je vedeno k přílišné samostatnosti se nenaučí spolupracovat. Jeden z velkých pomocníků ve vývoji je kladné emocionální klima v rodině, postoj rodičů ke škole, učitelům a postoj ke vzdělání. (Selikowitz,1998)

Pro úspěšný a kvalitní vývoj studujících je nutná včasná a přesná diagnostika specifických poruch učení.

1.3 Diagnostika dyslexie

Diagnostikovat a posuzovat zatížení specifickou poruchou učení je už záležitost přechodu od teorie do klinické a poradenské praxe. Dyslexie nemá jednotnou etiologii, její závažnost je dána souhrou několika příčin a přitěžujících faktorů. Z tohoto důvodu není věcí diagnostika jen jediného člověka, nebo oboru, ale je to záležitost několika vzájemně propojených a spolupracujících disciplín. Je to spolupráce velkého počtu odborníků a jejich klinické praxe. (Matějček, 1995)

Pro diagnostiku jako takovou je zásadní zjištění zdali jde o skutečnou neschopnost se naučit číst, nebo došlo-li k smyslovým vadám, nemocem či k jiným psychiku ovlivňujícím faktorům. Pro dyslexii je podstatné, že dítěti se dostává klasické a běžné pedagogické výchovy a má přiměřenou inteligenci. Dalším důležitým aspektem je sociokulturní prostředí, kde má přístup a příležitost k běžnému vzdělání. (Matějček, 1995)

Dyslexie a její určení je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech. Zjištěním závažnosti postižení se tady zabývají odborníci z oboru pedagogiky, psychologie, lékaři a sociální pracovníci. V praxi nakonec určuje konečnou diagnózu odborník, který zná podrobně výsledky šetření spolupracujících oborů. (Matějček, 1995)

Vyslovit a určit diagnózu „dyslexie“ znamená dotyčného označit, ale zároveň zajistit odbornou péči a nápravu. Na druhé straně, nezjištění a neurčení patřičného zatížení specifickými poruchami učení, se dotyčný dostává do tzv. „normality“, a tím je zbaven případné odborné péče. (Matějček, 1995)

Je důležité rozlišit tři základní složky diagnostikování dyslexie:

1. Konkrétně zjistit, jde-li skutečně o vývojovou dyslexii, vyloučit nepravou dyslexii, zjistit nejde-li o defekt inteligence.

2. V případě opravdové dyslexie je potřebný přesný rozbor a zjistit jakého typu a původu porucha je. Diagnózu je možné určit jako drobné poškození mozku, nebo genetickou vadu. Jde-li o poruchu levé nebo pravé hemisféry. Jaké dělá chyby při psaní a čtení a jaké závěry z toho lze vyvodit.

3. Jde-li o dyslexii a máme představu o klinickém obrazu, je třeba zjistit všechny podmínky a okolnosti, které je možné zohlednit při nápravě a pomoci. Znamená to vědět o zájmech, rodinném zázemí, typu osobnosti, možnostech a dostupnosti nápravné pomoci.

Všechny tyto složky nejsou od sebe odděleny, ale vzájemně se prolínají. U nás se diagnostický postup řídí zásadou individuálního výběru vyšetřovacích metod, podle povahy případu.(Matějček, 1995)

V hudební pedagogice diagnostikování specifických poruch učení je nutné, a zároveň je přínosem pro pedagogickou činnost také znát charakteristiku dyslexie.

1.4 Charakteristika dyslexie

Dyslexie je specifická porucha učení, která se projevuje neschopností naučit se číst běžnými a obvyklými metodami. V doslovném překladu znamená potíže se slovy, přesněji poruchy ve vyjadřování řeči psanou (psaný projev) a ve zpracování psané řeči (čtení).(Matějček, 1988)

V dyslexii se objevují problémy se zapamatováním a rozpoznáním jednotlivých písmen a písmen podobných (b-d,s-z,t-j). Vyskytují se i problémy s rozlišením zvukově podobných hlásek (a-e-o,b-p)Náročné je i spojování hlásek v slabiku a souvislé čtení slov, související s oslabením v oblasti mozkových hemisfér.(Zelinková, 1994)

U dětí se specifickou poruchou učení může porucha postihnout i rychlost čtení, správnost čtení, porozumění čtenému textu. Někteří žáci vynechávají, nebo přidávají písmena a domýšlí si čtený text.(Matějček, 1988)

Dalším problémem je udržet pozornost očí na jednom řádku, sledovat správně text – zleva doprava. Čtení může být rychlé až překotné s chybami, ale i bez chyb, pomalé, těžkopádné, s nepochopením obsahu přečteného textu.(Matějček, 1988)

Při čtení textu plní každá mozková hemisféra svoji roli.,*Na čtení se podílejí obě mozkové hemisféry, přičemž každá plní svoji specifickou funkci. Levá hemisféra přednostně zpracovává řeč (slova, věty), slabiky (jako fonetické jednotky řeči), vnímá melodii, konfigurace písmen znamenajících slovo, provádí analiticko-syntetickou činnost (sekvenční analýzu). Pravá hemisféra se přednostně zabývá vnímáním přírodních zvuků a hluků, izolovaných hlásek (fonémů), rytmu, vnímáním prostorových vztahů, tvarů písmen jako tvarů. Podílí se na globálním vnímání, poznávání obličejů, dodává emocionální složky vjemů.*“(Matějček, 1978, s. 37)

Podle zapojení mozkových hemisfér při čtení vznikají dva typy:

Typ pravohemisférový – děti čtou nepřesně, pomalu, trhaně. Čtení zůstává na úrovni pravohemisférové – percepční. Reeducace musí být zaměřena na aktivování levé hemisféry.

Typ levohemisférový – děti čtou rychle dělají mnoho chyb, čtenému textu nerozumějí. Čtení probíhá pomocí levé hemisféry, etapa percepční byla

přeskočena a nebyla dostatečně zvládnuta. Reedukace je zaměřena na percepci, pravolevou a prostorovou orientaci.(Matějček, 1978)

Specifické poruchy učení mají několik podob. Jednou z hlavních poruch učení je dyslexie.,*Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje problémy s dekódováním jednotlivých slov, odrážejícími obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže se často objevují neočekávaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového postižení. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu při práci s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením, často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou formu.*“(Matějček 1995, st. 18)

Dyslexie se projevuje nejen ve školním vyučování, ale i v jiném sociálním prostředí. Pro sledování vlivu dyslexie ve škole je nutné se s tímto vlivem seznámit a znát některé okolnosti, které se navzájem ovlivňují a prolínají. Prolínání těchto vlivů je stejné, jak v klasickém školním prostředí, tak i v prostředí hudebního školství.

1.5 Dyslexie a školní prostředí

Dnešní školní mládež ví anebo si myslí, že ví co je dyslexie. Na nižších stupních základních škol tyto představy nejsou přesné, a jsou ovlivněni jinými názory. Mladší školáci si myslí, že dyslexie je postižení inteligence, nebo že je to nemoc. V průběhu školního vývoje se názor mění a starší žáci už vědí, že dyslexie je nechtěná porucha učení. Uvědomují si a zjišťují, že je to porucha ve spojení se čtením, psaním a učením. Už vědí, že dyslexie není problém s matematikou a jiným učebním zaměřením, ale je to vada soustředění a pozornosti, schopnosti se učit jako takové.(Matějček, Vágnerová a kol., 2006)

Starší studenti a žáci také už znají ze své zkušenosti, že dyslektičtí spolužáci většinou vynikají v jiném studijním oboru, nejčastěji humanitního zaměření. Díky rozvoji uvažování a získávání společenského rozhledu, dochází k pochopení a zpřesnění problému. Většinou odpovídající a přiměřený názor mají žáci až na konci školní docházky.(Matějček, Vágnerová a kol., 2006)

Mladší školáci v poruše učení vidí nedostatečnou a špatnou přípravu, neochotu se učit. Tento postoj zaujímají často i dospělí a děti jej pouze přejímají. Dochází k bagatelizaci specifických problémů souvisejících s dyslexií.(Matějček, Vágnerová a kol., 2006)

Nedostatečná znalost podstaty dyslexie znamená negativní hodnocení a vzniká riziko odmítnutí takových dětí. Na místě je včas spolužákům tento jev vysvětlit a přiblížit jeho problematiku. V každém případě je velice nežádoucí tabuizace těchto jevů.(Matějček, Vágnerová a kol., 2006)

Ve většině případů čeští školáci mají zkušenosti se spolužáky, kteří jsou dyslektickou zátěží ovlivněni. Značná část těchto znalých žáků nehodnotí nepříznivě výkony dyslektiků. Ve společenství středoškoláků je zaběhnutá tendence chápat dyslexii jako součást normy a jako normální – běžný jev. Kladným zjištěním je názor vrstevníků na sociální přijatelnost dyslektiků. Většina dospívajících považovala takové spolužáky za dobré kamarády, kteří se v ničem zásadním nelišili. Přesto byli chlapci kritičtější než dívky, může to být faktem, že chlapců dyslektiků je vyšší procento. Celková stabilizace sociální přijatelnosti dyslektiků se projevuje až na druhém stupni ZŠ. (Matějček, Vágnerová a kol., 2006)

Důležitou informací ve školní společnosti je chování učitelů k dyslektikovi. Je známý fakt, že postoj vyučujících k dyslektickým studentům, mladší žáci přebírají. Cítí i nespravedlnost, že vyučující postiženého, dle jejich názoru, zvýhodňuje. Žáci mají dojem, že je jim nadřazováno.(Matějček, Vágnerová a kol., 2006)

Na některých středních školách bylo zjištěno, že pohled – vyučujících, na tyto spolužáky je také tímto faktem zvýhodňování žáků s poruchou učení ovlivněn. Celkový průzkum nakonec ukázal, že učitelé se dnes k dětem s dyslektickou zátěží chovají dobře.(Matějček, Vágnerová a kol., 2006)

Názory ve školách se během dospívání žáků upravují a přizpůsobují. Nejedná se o nespravedlivé nadřezování, ale o nutnou diferenciaci studentů nestejně disponovaných a nadaných.(Matějček, Vágnerová a kol., 2006)

Česká populace školních dětí dyslektika neodmítá a to převažuje i u jejich rodičů. Většina dětí uvádí, že se jejich rodiče, k těmto spolužákům – kamarádům, chová běžným, standardním způsobem.(Matějček, Vágnerová a kol., 2006)

Původní předpoklad, že dyslektik není odmítán mezi svými vrstevníky z pohledu výkonu, ale z pohledu chování, byl potvrzen postojem rodičů, spolužáků i pedagogů. V každém ohledu se dá říct, že dyslexie není sociální znevýhodnění. Porucha není rozhodující pro vývoj sociálních, mezilidských vztahů. Platí to jen v případě neinformovanosti a neznalosti spolužáků, nebo chybnou interpretaci vyučujících.(Matějček, Vágnerová a kol., 2006)

Po diagnostice a charakterizování specifických poruch učení je na řadě jejich náprava a správné určení a použití zásad.

1.6 Nápravy poruch učení a jejich zásady

Je-li u dítěte školního věku zjištěna porucha učení takového stupně, že je nutné postupné odstraňování, je dobré vedle odborných i všeobecných znalostí, mít vytvořenou konkrétní koncepci nápravy. Tato náprava by se měla řídit jistými pravidly, které zvyšují účinnost.(Pokorná, 1997)

Pravidla zvyšující účinnost náprav specifických poruch učení jsou:

Individuelní přístup.

Specifické poruchy mohou obsahovat celou škálu potíží a těm musíme přizpůsobit postup nápravy. Je dobré mít na paměti, že každý případ je specifický. Žádný z konkrétních příkladů poruch učení nemůže sloužit jako model. Je nutné respektovat vnitřní i vnější podmínky pro nápravu. Vnitřní podmínky jsou - intelekt, schopnost koncentrace a motivace k práci. Průběh nápravy bývá individuální. Nápravu poruch také ovlivňuje intenzita a množství obtíží. Důležité je znovu prověřovat nápravný postup a modifikovat jej. Základem by měl být vždy individuelní přístup.

Analyzování konkrétního případu.

Dalším bodem je psychologicky analyzovat celkovou situaci dítěte. Často se vyskytuje negativní postoj k učení z důvodu dlouhodobých neúspěchů ve škole. Je třeba analyzovat vztah mezi rodičem a dítětem. Analyzovat celkový kontext rodiče, dítě, škola, školní povinnosti, vztahy ke spolužákům, k úspěšnějším sourozencům. Rodiče popisují své děti s jejich neschopnostmi, nezdary a tím se vytrácí kladný vztah k dítěti. Úzkost rodičů je nutné překonat a získat je tak pro vlastní terapii. V každém případě se zaměříme nejen na dítě, ale na celý psychosociální kontext, v kterém se dítě pohybuje. Výsledkem je individuelní přístup ke každému dítěti.

Diagnostikování problému v učení.

Další zásadou je co nejpřesnější diagnostika obtíží dítěte. Nápravné techniky jsou alternativní a není účelné nacvičovat něco, co dítě již zvládlo. V takovém případě dochází ke ztrátě času a zkomplikování jevů již pochopených.

Přiměřenost a vhodnost náprav.

Kromě diagnózy zvolíme metodiku nápravy a obtížnost jednotlivých úkolů. Náprava a cvičení musí být přiměřená schopnostem dítěte. Ani snadná,

ani obtížná. Snadná cvičení nudí a neinspirují. Náročná cvičení budí strach, obavy a pocit neschopnosti. V obou případech nedojde k řádné motivaci. Měřítkem bývají rodiče, kteří často rozpoznají přiměřenost zátěže pro jejich dítě se specifickou poruchou učení. Důležité je včas vhodně stanovit náročnost a způsob nápravy.

Správná motivace.

Velmi důležitým bodem je pocit úspěšnosti. Nejcennější je úspěch v oblasti, která je nejvíce postižená. Je to nejsilnější motivační impuls. Vnitřní pocit úspěšnosti je pro dítě překvapující a vyvádí ho z bezmocnosti a aktivuje pozornost. Na hodnotě tento fakt získává děje-li se to v přítomnosti rodičů. První zážitek z úspěchu zavazuje terapeuta pokračovat daným směrem a navazovat na úspěchy následující.

Tempo náprav.

Častějších pokroků se dá dosáhnout, když postupujeme pomalými kroky. Zvyšujeme nároky až po zvládnutí postupů předešlých. Náročnost úkolů musí odpovídat schopnostem dítěte. Pro každého je navyšování obtížností individuální. Každý by měl mít dobrý pocit z úspěchu, i když byl vykoupen určitým úsilím.

Pravidelnost náprav.

Další zásadou je pravidelná práce, nejlépe denní. Pro tuto pravidelnost je dobré získat rodiče. Z neurofyziologie víme, že pravidelnou činností se nervová spojení upevňují a udržují. V opačném případě vyhasínají. Při učení na hudební nástroj je nutné denní cvičení než několikahodinové soustředění a přípravy těsně před koncertem.

Vhodné podmínky.

Jedním z důležitých momentů je vytvořit podmínky, kdy se cvičení provádí s porozuměním. Pasivní opakování nemá žádnou hodnotu. Velkou hodnotu má vědomí – proč se nacvičuje a co se nacvičuje. Nejsou-li

dodržovány tyto postupy, nedostávají se výsledky a přichází zklamání a nedůvěra.

Prostředí a atmosféra.

Soustředěnost je další moment v úspěšné nápravě. Denní cvičení je nutné udržovat v klidné atmosféře. Během nácviku je důležité ostatní činnosti a vnímání okolí vynechat. V tom hrají tu největší roli rodiče, ale i celé rodinné prostředí.

Trpělivost při nápravách.

Úspěchy se dostávají až po dlouhodobém nácviku. Rodina i školní vychovatelé musí vědět, že úspěchy se dostaví pomalu a postupně. Tato terapie vyžaduje velké úsilí a trpělivost.

Postupné odstraňování obtíží.

Má-li být náprava poruch úspěšná je zapotřebí každou nerozvinutou funkci dovést k patřičné dokonalosti. Obtíže odstraňujeme postupně – jednu po druhé, jen tak dosáhneme úspěchu.

Správná metoda a technika.

Každá náprava vyžaduje co nejpřirozenější metodu a techniku. Každá přirozená metoda se uplatňuje nejen u dyslektických postižení, ale i v případě dysgrafie a dyskalkulie. Cílem je naučit dítě sebe samo korigovat a být úspěšnější v konkurenčním prostředí.

Správný postup a navazování metod náprav.

Poslední zásada je posloupnost a struktura postupných metod, které má dítě pochopit. Zde je kladen důraz na představivost – představit si umíme jen to co má konkrétní strukturu.(Pokorná, 1997)

Matematická představivost je důležitá u dyskalkulie. Gramatické jevy u dyslexie a dysgrafie.(Pokorná, 1997),, *U dětí se specifickými poruchami učení*

se setkáváme téměř pravidelně s tím, že nechápou souvislosti mezi jednotlivými gramatickými jevy, matematickými postupy či informacemi v ostatních předmětech. Úkolem nápravy je proto vnést řád do vědomostí dítěte tím, že mu informace strukturujeme a předkládáme je systematicky i po obsahové stránce“.(Pokorná, 1997, s. 218)

Nápravy poruch učení a jejich zásady se dají taktéž použít i v pedagogice hudební. Tyto příbuzné pedagogické směry vyžadují stejnou znalost zásad náprav učení a zároveň jejich uvědomělé a odborné používání.(Holas, 2004)

2. HUDEBNÍ PEDAGOGIKA

Cílem hudební pedagogiky a hudební výchovy je individuální a sociální vývoj studujících. Cíl individuální je limitován kvantitou a kvalitou hudebního nadání, hudebními zájmy a postojem k hudebnímu umění. Hudební pedagogikou je možné vychovat inteligentního vzdělaného posluchače hudby, dobrého hudebního amatéra, profesionálního hráče, koncertního umělce, učitele hudby atd.(Dušek, 1973)

Z hudební pedagogické praxe je znám fakt, že podobných cílů, lze kvalitní výchovou dosáhnout i u studentů se specifickými poruchami.(Holas, 2004)

Vhodné je s touto hudební výchovou začít již v raném dětském věku.,*„Podle Jana Ámose Komenského pomáhá hudba člověka odpoutat se od země a povznášet mysl k bohu. Komenský však nezůstává u tohoto náboženského cíle hudby a zdůrazňuje, že hudba odhání lidem „ tesknost myslí“ a zpřijemňuje jim práci. Z toho důvodu navrhuje zařadit hudební výchovu do všech stupňů škol a požaduje, aby si děti zvykali na poslech hudby již od nejútlejšího mládí“.*(Dušek, 1973, st. 24)

Význam hudby pro člověka a společnost je v tom, že hudba je důležitým činitelem harmonického rozvoje osobnosti.(Dušek, 1973)

K dosáhnutí všestranného a kvalitního vývoje lze dosáhnout pouze dobrou znalostí a praktickým užitím zásad a stylů v hudební pedagogice.

2.1 Zásady a styly hudební pedagogiky

Podle specializace a formy výuky dělíme hudební výchovu na všeobecnou, speciální, specializovanou a profesionální.

Všeobecná hudební výchova probíhá na základních školách, zde se žák seznamuje se základy hudební teorie a hudebních dějin.

Speciální hudební výchova se realizuje ve školách, kde děti vyžadují zvláštní péči, například žáci sluchově, zrakově nebo tělesně postižení.

Specializovaná hudební výchova se realizuje na základních hudebních školách. Zde se žáci seznamují s hudební teorií a naukou, a navíc se zde učí hrát na hudební nástroje.

Profesionální hudební výchova probíhá na konzervatořích a vysokých hudebních školách (hudebních akademiích). (Holas, 2004)

Základem pro všeobecnou a speciální hudební výchovu je výchova hlasová, pěvecká a intonační, rozvoj hudebních dovedností a schopností. Ve specializovaných a profesionálních hudebních školách je hudební výchova velice pestrá a zabývá se osvojováním hudebně teoretických a historických poznatků, jako jsou hudební nauka, dějiny hudby, harmonie, kontrapunkt, hudební formy atd. Studenti zde také rozvíjí své nástrojové a pěvecké dovednosti a návyky. (Holas, 2004)

Na všech hudebních školách dochází k hudebně pedagogické komunikaci, která musí probíhat na profesionální úrovni. Hlavním oborem hudební pedagogiky je didaktika hudební výchovy. Největší pozornost je v didaktice hudební výchovy věnována metodám, zásadám a stylům hudební pedagogiky. Znalosti z didaktiky všech složek hudební výchovy (všeobecné, specializované i profesionální) jsou podrobně konkretizovány v metodikách výuky jednotlivých oborů. Výuky hry na hudební nástroj nebo zpěv se jako hudebně pedagogická disciplína orientuje hlavně na normativní stránku

vyučování, na konkrétní rozbor metod, návodů a rad pro pedagogickou činnost učitelů v jednotlivých oborech.(Holas, 2004)

Posláním hudební pedagogiky je vychovat a učit studenty hudbu pochopit, umět se jí zabývat, a v průběhu života ji umět užívat. Vyučování ve všech uměleckých školách předchází náročná talentová zkouška. Po úspěšném složení této zkoušky a přijetí na školu, dojde k vyučovacímu procesu, který má většinou podobnou strukturu a osnovu.(Holas, 2004)

Vyučovací metody se rozlišují podle fáze pedagogického procesu. Výklad látky – metody procvičování. Ke zprostředkování hudebních poznatků slouží odborný výklad učitele. Je součástí vyučování hlavního oboru – hudebního nástroje. Charakter výkladu hudební, interpretační látky, závisí na hudebním talentu a nadání studenta.(Holas, 2004)

Talent, a nejen u studentů s dyslektickou zátěží, určuje směr a náročnost výuky. Talentu a jeho hodnotám je dobré pedagogický postup přizpůsobit.(Holas, 2004)

Míra talentu udává názornost a způsob výkladu. Studentovi by mělo být při výkladu sděleno pouze to, co je schopen pochopit, zapamatovat, a co si může prakticky ověřit. Výklad probírané problematiky by neměl být frázovitý a mnohomluvný. Velkou inspirací pro studujícího je předvedení (názorné předvedení) hudebních děl po stránce technické, přednesové i interpretační.(Holas, 2004)

Nejlepší alternativou pro hudební pedagogickou činnost je pedagog – aktivní hudebník, který může své profesionální vlastnosti a interpretační umění v pedagogice využít. Student musí vědět v čem náročnost a chyby spočívají a jak jím předejít.(Holas, 2004)

Student by měl pochopit náročnost studované skladby. „*Obecně intelektová i hudební kapacita příjemce (žáka) by měla být rovněž i jedním ze zdrojů naší inspirace při předvedení hudebních děl, ať již technických, instruktivních či přednesových. Umělecký výkon pedagoga by měl být vždy spojen s následnou pedagogickou analýzou technických či interpretačních problémů tak, aby žák dokázal pochopit nejen jednotlivé vrstvy hudebního díla, ale uměl i sám nalézt případné těžkosti při jeho osvojování*“ (Holas, 2004, st. 71)

Student tak využívá svých dalších hudebních poznatků z hudební teorie i praxe tzn. intonace, harmonie, instrumentace, dějin hudby atd. V řešení instrumentálních náročností postupujeme od těch velkých, základních k menším a jemnějším detailům. (Holas, 2004)

V technikách nácviků a studování nových skladeb a etud, jako i v jiných uměleckých směrech, dochází k inovacím, a někdy i k návratům ke starým, časem ověřeným způsobům studování hudebních skladeb. (Holas, 2004)

Součástí profesionální hudební výchovy je procvičování jednotlivých dovedností a vědomostí, které se stávají základem pro rozvoj nadání studentů. Pedagogická praxe vyžaduje metodu nápodoby, kdy žák opakuje učitelem předvedený prvek (tvoření tónu, dýchání, postoj při hře, držení nástroje). Ve vyučování na hudební nástroj bychom se měli zaměřit na míru řízené výchovy, originality, samostatnosti, ale i improvizace. Měli by být plněny tyto hlavní zásady při výuce na hudební nástroj:

Zásada aktivity – rozvíjí estetický postoj k hudbě a tvořivost.

Zásada názornosti – využíváme sluchových, zrakových a motorických názorností.

Zásada uvědomělosti – promyšlené zákonitosti při interpretaci hudby.

Zásada přiměřenosti a přístupnosti – aplikace pedagogických metod s ohledem na hudební vyspělost studenta.

Zásada soustavnosti a posloupnosti – umění pedagoga skloubit poznatky z jednotlivých předmětů, respektovat návaznost jednotlivých ročníků.

Zásada trvalosti – opakování, procvičování a kontrola s hodnocením studenta. (Holas, 2004)

V hudební pedagogice je tyto zásady vhodné dodržovat, ale jen s tím vědomím, že víme, koho vyučujeme, a jaká byla jeho metoda a styl vyučování v předešlé škole a na jakou zátěž byl student navyklý. (Holas, 2004)

V hudební pedagogice je nutné si uvědomit náročnost studia a zvolit i správný styl výchovy. Není vhodný autoritativní styl výchovy, kde je bezpodmínečná autorita vyučujícího. Ta narušuje psychickou stabilitu při výuce. Opakem je styl liberální. Bývá výrazem pracovní pohodlnosti učitele. Ideálním stylem výchovy v hudební pedagogice je styl demokratický. (Holas, 2004)

V případě studenta, který studuje hru na jakýkoli hudební nástroj, obzvlášť jedná – li se o studenta se specifickou poruchou učení je na místě zvolit demokratický styl výchovy, který je pro tyto studenty nejvhodnější. (Holas, 2004)

Základním kritériem je umělecká a pedagogická pohotovost a dovednost, přimět studenta k aktivní spolupráci. Důležitá je věcnost, upřímnost a vytrvalost, profesionální i osobní zaujetí pro vyučovaný předmět (hudební nástroj). Při odpovědném přístupu k žákovi může pedagog začít používat konkrétní metody výuky na hudební nástroj. (Holas, 2004)

2.2 Metody a způsoby učení na hudební nástroje

V hudební pedagogice, při výuce na hudební nástroj, je možné volit několik různých způsobů a postupů. Např. u vyučování na nástroje dechové a to hlavně na nástroje „žest'ové“, určíme nástroj, který je pro studenta se

specifickou poruchou učení ten nejpříjemnější. U nástrojů žesťových je to postup od trubky, přes lesní roh k trombonu, a posledním ze „záchytných“ hudebních dechových nástrojů je tuba. Hudební nástroj „tuba“ je fyzicky namáhavý nástroj. Na tento nástroj dosahují dobrých výsledků fyzicky zdatní jedinci s dobře vyvinutým dýchacím ústrojím, pevnými zuby a souměrně tvarovanými rty. Vhodná je dobrá schopnost orientace v hluboké notové poloze a smysl pro rytmus. Pokud nejsou u studenta rytmické a sluchové vlohy vyvinuty je nutné je energicky zdokonalovat - sluchovými a rytmickými cvičeními. Velký důraz je nutné klást na čtení not v basovém klíči, a to v hluboké poloze – pod notovou osnovou, na tzv. pomocných notových linkách. U mladších a fyzicky slabších studentů volíme nástroje menší menzury a menší rozměr nátrubku.(Hoza, 1990)

U studentů s dyslektickou zátěží tento nástroj je vhodný. Pouze je na uvážení kantora posoudit hudební rozvoj s ohledem na fyzické předpoklady. Hudební nástroje s pomalejším tempovým a melodickým rozpětím je pro takové studenty nejméně náročný.(Hoza, 1990)

Pedagog musí nejdříve každý nástroj vyzkoušet a vyhodnotit kvalitu, případné nedostatky a závady odstranit.(Hoza, 1990)

Jednou ze základních překážek u výuky na hudební nástroj je, opakující se technické funkční problémy nástroje. Student po určité době výuky na takový nástroj rezignuje a obzvlášť student se specifickou poruchou učení přestává být ve výuce aktivní. U tuby - dechového nástroje se intonační nerovnosti doladují „nátiskem“ anebo vhodnou kombinací klapků na nástroji, podle prstokladové tabulky. Ověřený prstoklad považujeme za základní a již ho neměníme.(Hoza, 1990)

U dyslektických studentů si u prstokladů delší dobu pomáháme popisem nad notami. Nad každou notu zapíšeme číslo použité klapky. V hudební pedagogice na hudební nástroje tento postup pro tyto studenty je nutný

a je také nutné postupně číselné popisy vynechávat a po zvládnutí prstokladu je zcela vymazat.(Hoza, 1990), „*Velkou pozornost je třeba věnovat různým typům přípravných cvičení, předcházejících vlastní hru na tubu nebo provázejících první kroky ve studiu, ať již to jsou dechová cvičení, nácvik správného držení nástroje, nasazení nátrubku na rty i vytvoření nátisku*“.(Hoza, st. 14)

V počáteční fázi výuky pedagog hru na tento nástroj nejdříve předvede, pak určí postup výuky na nástroj a to podle daných dispozic fyzických, hudebních a hlavně s ohledem na stupeň dyslektického zatížení.(Hoza, 1990)

Od začátku výuky je třeba dbát na rozvoj hudební paměti, představivosti, rytmického cítění, čtení notového zápisu. Důležitou roli hraje také nácvik stupnic, akordů a jejich variací.(Hoza, 1990)

U studentů se specifickou poruchou učení musíme všechny nácviky rozdělit do srozumitelných, kratších částí, a ty přizpůsobit žákovi. Po naučení těchto malých hudebních úryvků, postupně spojujeme v jeden celek. Takto postupujeme i v případě nácviků stupnic, akordů a jejich variací.(Holas, 2004)

Hra na tubu je náročná a tak musíme sledovat pokroky a podle nich upravovat délku a intenzitu každodenního cvičení.(Hoza, 1990)

V pedagogické praxi se velice ověřil postup cvičení studenta za přítomnosti vyučujícího, který do cvičení nezasahuje, a po ukončení cvičení vyhodnotí a popřípadě denní cvičení upraví. Tento postup je vhodný u všech studujících a obzvláště u studentů se specifickými poruchami učení. Touto metodou se dosahuje výborných výsledků. V této výuce má své nezastupitelné místo rozvoj hudebních dovedností.(Hoza, 1990)

2.3 Hudební dovednosti a jejich rozvoj

Dovednosti jsou cvikem a učením upevněné předpoklady k úspěšnému a správnému vykonávání uvědomělých činností. Hodnota hudebních dovedností podmiňuje kvalitu a rychlost prováděné hudební činnosti. Jádrem utváření dovedností je vzájemné působení mezi smyslovými orgány, centrální nervovou soustavou a motorickým aparátem. Při cvičení se mezi těmito systémy vytvářejí složité reflektorické spoje, které ovlivňují schopnost se přizpůsobit průběhu cvičení.(Holas, 2004)

Každého studenta je dobré mít tzv. „přečteného“. Vědět co od něj mohu očekávat a jakých přibližných výkonů je schopen.(Holas, 2004)

Začátečník se učí osvojovat postupně technické problémy a adekvátně reagovat na daný podnět. Tím může být konkrétní tón, motiv, téma. Sluchová, zraková nebo motorická představa. Během cvičení získáváme zásobu zautomatizovaných pohybů a představ, a ty potom využíváme při nácviu náročnějších hudebních pasáží.(Holas, 2004)

U studentů studujících hru na hudební nástroj, často vidíme pomocné umělecké pohyby. Je to sice vyjadřování emočních zážitků, ale je velice dobré zvážit, do jaké míry tyto pohyby použít. Neměli by být přehnané, ani rušivé. U studentů se specifickou poruchou jsou tyto „umělecké“ pohyby velmi obvyklé. Je to jedna z pomůcek jak zakrýt některé nedokonalosti v interpretaci.(Holas, 2004)

Cvičením se zlepšuje činnost pohybových analyzátorů a jejich zpětné působení na jednotlivé svaly a svalové partie. Zvyšuje se výkonnost a snižuje se i částečně únava při hudební činnosti. Opakováním vzniká podmíněný reflex. Ty se u složitějších nácviu stávají řetězci reflexů, které nazýváme dynamický stereotyp.(Holas, 2004)

Tak se stává tento hudební nácvik automatickým. Po poznání konkrétních prvků (chromatika, prstoklady, násobná stacata, legáta, dynamické a intonační posuvky, stupnice, akordy, atd.) jsme schopni tyto naučené postupy hrát bez obtíží. Po zvládnutí těchto technických náročností, je mnohem snazší se věnovat vlastní umělecké hudební interpretaci.(Holas, 2004)

U některých studentů s dyslektickou zátěží je snazší vyjádřit skladbu po umělecké stránce, než se předvádět v technických pasážích. V takovém případě se těmto studentům volí skladba, která je postavena hlavně na kadencích, nepravidelné struktury, kde není tak velký důraz na tempo, a tím se vyřeší technické problémy těchto studentů.(Holas, 2004)

Při učení hudebních dovedností se pohyby při interpretaci stávají přesnější, pravidelnější a stejnoměrnější. Pohybové úkoly jsou plynulejší. Pod zrakovou a sluchovou kontrolou se zlepšuje hmatové vnímání (koordinace obou rukou při hře na klavír nebo housle). Přesnější představy (sluchové a hmatové) pomáhají provádět hudební činnost přesněji než představy nejasné. Představy o hudební činnosti vznikají i na základě předvedení druhou osobou. Důležitou úlohu má pedagog při rozvoji hudebních dovedností v rozboru a zhodnocení hudební činnosti. Vhodné je vytvořit přesnou jasnou představu – čeho může student cvičením dosáhnout. Víme, že cvičení není jen pouhé opakování jednoho a téhož pohybu, ale opakovaným řešením stejných motorických úloh, kterém se pohyb zdokonaluje.(Holas, 2004)

Je znám velice efektivní způsob cvičení, kdy pedagog hraje se studentem stejný hlas (unisono) a při opakování (repetici) s ním hraje hlas druhý. Tento způsob nácviku je velice účinný u studentů s poruchami učení, a také je to nejkvalitnější zpětná kontrola úspěšnosti nácviku.(Hoza, 1990)

Po každém nacvičení skladby bychom měli zkontrolovat, čeho student dosáhl a odstranit případné naučené chyby. Je nutné rozvíjet zdravé sebehodnocení výsledků ostatních hudebních činností, nejen při nácviku

skladby, při provedení na hodině, ale po každém veřejném vystoupení. Takové emocionálně nezaujaté sebevědomí je pro nácvik dobrou průpravou a přípravou na koncertní provedení.(Holas, 2004)

Vhodným rozvojem a dostatečným zdokonalením hudebních dovedností se můžeme věnovat přípravám na veřejné vystupování.

2.4 Příprava na veřejné vystoupení

Hudební projev studentů na veřejnosti je prezentace výsledků práce studujícího a jeho individuálního pedagoga.(Holas, 2004)

Veřejné vystoupení je odpovědnost nejen studenta, ale velkou psychickou zátěží i pro vyučujícího. Nikdo z posluchačů na veřejném koncertě nemůže vědět, a nesmí také poznat, že před nimi hraje student se specifickou poruchou učení. To ví jen pedagog a ten musí svého studenta dokonale znát, a také ho na takové vystoupení správně připravit.(Holas, 2004)

Realizace veřejného vystupování přináší řadu problémů, které souvisí nejen se samotnou praktickou (hudební) přípravou, ale i s přípravou psychologickou a fyzickou. Taktika přípravy na veřejné vystoupení (koncert, soutěž, konkurs) je limitována výkonovou motivací každého z nás. Příprava koncertního vystoupení ovlivňuje, struktura osobnosti studenta, hlavně jeho emocionální citlivost, sociální vnímavost, pohotovost a bystrost úsudku.

Psychika je po celý život vystavována různým zátěžím. Zátěže jsou dvojího druhu, objektivní a subjektivní.(Holas, 2004)

Objektivní zátěže jsou např. – osvětlení koncertního sálu, teplota prostředí, akustika. Subjektivní zátěže jsou – únava, stres, úzkost, strach a tréma.(Holas, 2004),*„Psychická únava se ohlašuje sníženou pozorností, menší účinností v zapamatování, porušení koordinace zvláště složitějších úkonů, které vede ke zhoršení motorických aktů. Dříve snadno prováděné úkony se v únavě realizují s obtížemi a s častějším výskytem chyb. Má svůj odraz i v somatických projevech, jako jsou změny krevního oběhu, zrychlení dechu, „teplo v hlavě“, sucho v ústech, často i celkový psychomotorický neklid“.*(Sedlák, 1989, st. 227)

Je vhodné včas zvážit, zdali je svěřený student schopen tuto zátěž veřejného vystoupení zvládnout, obzvláště v případě studenta se specifickou poruchou učení. Jsou i koncertní školní aktivity s menší psychickou náročností, např. – interní večírky, třídní semináře, třídní přehrávky atd.(Holas, 2004)

Nejvíce negativní zátěží je únava. Může být svalová, duševní, psychická. Postupně dochází k útlumu výkonnosti. Zvláštním druhem únavy v hudební činnosti je tzv. „přecvičení“, kdy je narušena rovnováha vzruchem a útlumem, a především snížením koordinace v hemisférách velkého mozku. Dalším nežádoucím jevem při přípravě na vystoupení je ztráta motivace. Velkou roli v hudebním veřejném vystupování hraje i naše životospráva, denní režim, výživa, prostředí a podmínky, pro vystoupení máme. Pravidelná životospráva je základní prevencí před únavou, tzn. Dostatek spánku, omezení alkoholu, kávy, kouření atd.(Holas, 2004)

Aktuelní výkon na soutěžích a koncertech také ovlivňuje strach a úzkost. Úzkost je běžný stav a patří k výbavě našeho organismu. Je – li úzkost přiměřená, může interpreta vyprovokovat k většímu výkonu, je – li nepřiměřená a neovladatelná, vede k poruchám výkonu a k selhání. Při hudebním vystoupení se setkáváme se strachem. Je nutné rozlišovat mezi strachem přirozeným a strachem chorobným.(Holas, 2004)

Úzkost se objevuje v rovině psychické (obavy ze špatného výkonu) a v oblasti tělesné (svalové napětí, zrychlený tep, dechové nebo zažívací potíže, slabost a závratě, atd.). Velice známými stavy mezi hudebníky jsou situace, kdy hudebník ví, že jeho strach je přehnaný, ale nedokáže tento stav racionálně zhodnotit a ovlivnit. Tento nadměrný strach, psychická a fyzická zátěž vede až ke stresu.(Holas, 2004)

Jestliže student projde své vystoupení s velkým utrpením a stresem, ztrácí předešlá náročná pedagogická práce efekt a studující se vrací o několik lekcí zpět.(Holas, 2004)

Jedinou prevencí stresu je poznání příčin a jejich odstranění. Je dobré zjistit, co stresu předchází a které emoce jej vyvolávají, a co po nich následuje. Zdrojem stresu bývá neschopnost vyrovnat se kritikou našeho vystoupení. Nutné je zvážit zdali je kritika oprávněná, pravdivá nebo zkreslená. Důležité je na kritiku umět vhodně reagovat. Kdo se naučí rozpoznat příčinu stresu, dokáže mu i předcházet. Velice známá při hudebním vystupování je tréma.(Holas, 2004)

Tréma je v hudebním životě největší problém. Dlouhodobým nácvikem a poznáním trémy (seznámení s trémou) je možné ji odstranit, ale v případě studentů se specifickými poruchami je taková cesta odstraňování velice náročná a dlouhá.(Holas, 2004)

Tréma ohrožuje jakoukoli realizaci hudební činnosti. Na intenzitu trémy má vliv nepřesné hodnocení významu situace. Příčiny trémy mají dlouhodobější charakter. Tréma má své kořeny nejen v koncertní šatně, ale již v hodinách nácviku skladby a při sestavování repertoáru. Předcházet trémě je možné několika způsoby:

- 1) Znat cílovou motivaci při výběru repertoáru. Chybou je nedostatečná motivace. Pozitivní motivaci lze podpořit znalostí zvláštnosti dané kompozice, včasnou a odbornou korepeticí (nácvik s doprovodným

nástrojem). Dostatek informací o vzniku a realizaci skladby. Dostatečný časový prostor pro dosažení správného nastudování skladby.

- 2) Realizace interpretačního záměru. Zde je dobré znát cíl a motiv vystoupení. Včas si uvědomit své nedostatky a odstranit je. V tomto období přípravy přecházíme z technické realizace na realizaci uměleckou. Skladbu je třeba nastudovat z hlediska logiky a tektonické výstavby. Snažíme se odstraňovat obavy ze zapomínání. Z praxe a pravidelného cvičení je známo, že zapamatovat si je možné pouze jen to co jsme dokonale pochopili a nacvičili.
- 3) Adaptace na veřejné vystoupení. V této fázi je nutné si uvědomit, které nepříjemné, „traumatizující“ situace nás mohou potkat. Je nutné seznámit se prostředím, akustikou, celkovým klimatem v koncertní síni. V této části přípravy věnujeme pozornost nácviku koncentrace pozornosti při výkonu. Velkou zkušeností je modelování zátěžové situace, které mohou ovlivnit náš výkon. Pomocníkem jsou i různá relaxační cvičení, které nás pomocí pohybových a dechových nácviků dokážou uvolnit a zmírnit stresové zatížení.
- 4) Vlastní předkoncertní příprava. Zde už je nutné se plně soustředit na výkon. Už se soustředíme na celkovou hudební formu. Soustředíme se na celkovou efektivní přípravu a rozehrávání. Vyvarujeme se negativním autosugescím.(Holas, 2004)

2.5 Dyslexie v hudební pedagogice

Tak jako v jiných pedagogických směrech, tak i v hudebním vyučování se setkáváme s dyslektickou zátěží. Pravdou je, že v hudbě a jejím provozování toto zatížení je překážkou, ale je nutné poznamenat, že i v hudební pedagogice lze tuto zátěž značně zmírnit a eliminovat.(Dušek, 1973)

Hudební pedagogická praxe vyžaduje velkou soustředěnost, houževnatost a pravidelnost. Hlavně v případě učení se na hudební nástroj je velmi nutné pravidelného, každodenního nácviku a logického postupu. V této hudební činnosti se stává dyslexie překážkou. Jsou problémy se soustředěním, vnímáním, vytrvalostí a hudebně logickým myšlením a postupem. (Holas, 2004)

Tak jako v jiném vyučování, tak i v hudební pedagogice je dobré, když je dyslektické zatížení přiměřené. V těžších případech je nutné se obrátit na třídy specializované. (Pokorná, 1997)

V hudebním vyučování je jedna z výhod, individuální přístup a samostatná spolupráce se studentem. Je tedy na místě včas určit přibližné vlohy, nadání a konfrontovat je se stupněm dyslektické zátěže. (Holas, 2004)

Dalším postupem je určit vhodnost konkrétního hudebního nástroje. Všechny hudební nástroje vyžadují talent a hudební citění. Hudební nástroje jsou náročné a některé méně náročné. Všechny však vyžadují přiměřenou manuální zručnost. (Hoza, 1990)

Některé hudební nástroje potřebují manuální technickou zručnost, kde se uplatňuje schopnost mechanického-technického nacvičení, naučení. Jsou ale také nástroje, na které je hudební projev závislý ve větším měřítku na emočním a citovém zážitku. (Hoza, 1990)

Z hudebních vystoupení hudebníků je patrné, v případě dyslektického postižení, že v každém postupu a nácviku potřebujeme procvičovat a stále oživovat hudební paměť. Největší důraz klademe na cvičení manuální zručnosti a na hudební tzn. intonační, rytmickou, přednesovou paměť. U dyslektického studenta hudby bývá někdy potíže s přesným čtením rytmického zápisu. Ve vyjádření přednesové skladby zpravidla problém nemají. (Sedlák, 1989)

Studenti hudebních škol a gymnázií s hudebním zaměřením, kteří mají dyslektickou zátěž, jsou denně konfrontováni se svojí schopností, uměním a vytrvalostí, a to nejen před svým vyučujícím, ale v případě koncertního vystoupení i před svými spolužáky a koncertním publikem. Psychická zátěž z veřejného vystupování může být pro studenta rozhodující a být i důvodem k odchodu z hudební školy. Pak odchází většinou na jiné školy s uměleckým zaměřením, např. výtvarnické, filmařské, atd.(Holas, 2004)

Na těchto uměleckých - nehudebních školách jsou studenti se specifickou poruchou učení velice často úspěšní a jsou z nich nakonec i kvalitní příznivci hudby. Zde jsou oproštěni od nepříjemných, veřejných vystoupení, a své pocity, zážitky a emoce vyjadřují jinými způsoby.(Sedlák, 1989)

Umělecké školy jsou další z možností pro dyslektické studenty jak své talentové nadání uplatnit. Tito studenti pravidelně také používají získaných zkušeností a vědomostí z předešlých hudebních studií. Také si na tyto studia přenášejí návyky a pozitivní zkušenosti získané při výuce na hudební nástroje.(Holas, 2004)

Jak bylo řečeno, při vyučování na nástroje, dochází k technické náročnosti rozdílných stupňů. Například výuka na klavír je rozdílná oproti učení na nástroje strunné nebo nástroje dechové. Každý hudební nástroj a jeho náročnost snese jiné dyslektické zatížení.(Sedlák, 1989)

Postup bývá takový, že dyslektik, který se neúspěšně učí na konkrétní nástroj, přechází na nástroj jiný, který předešlou náročnost nevyžaduje. Velmi častý postup je přechod od učení na klavír nebo na strunný nástroj k nástrojům dechovým. U těchto dechových nástrojů na rozdíl od klavíru, varhan, houslí atd., se čte pouze jedna notová linka. Učení je tedy zúženo pouze na jeden notový zápis, jedna melodie, jeden rytmus a jedna notová osnova.(Hoza, 1990)

U dechových nástrojů má student možnost snadněji vyjádřit své pocity a emoce, je zde tvůrcem zvuku a tónů. Opět, kdy se student naučí tvořit kulturní zvuk a ovládat jej, může přenášet získané zkušenosti z předešlých náročnějších nástrojů. Tento postup studentům s dyslektickou zátěží maximálně vyhovuje a dosahují tím očekávaných výsledků.(Hoza, 1990)

Studenti, kteří projdou postupem od náročnějších hudebních nástrojů k méně náročným, jsou ve výsledku vnitřně uspokojeni a zbaví se případných stresů z nepřiměřeně očekávaných hudebních a interpretačních výkonů. Každý absolvent hudebních škol, gymnázií, konzervatoří i hudebních fakult se nestane výkonným hudebním interpretem. Velké procento absolventů těchto škol se stává hudebními kantory.(Holas, 2004)

Z budoucích vyučujících je určitý počet studentů, kteří si s dyslektickým zatížením prošli proces hudebního vývoje. Po těchto zkušenostech z různých přestupů a výměny nástrojů, ale i kantorů, se stávají výbornými pedagogy, nejen na školách hudebních, ale i na školách základních, kde jsou schopni své zkušenosti uplatnit. Zkušený vyučující je pro dyslektické žáky tím nejlepším radcem. Nejen, že tento pedagog je příkladem a vzorem, ale je schopen studentům se specifickými poruchami jejich cestu za hudebním vzděláním nasměrovat a usnadnit.(Holas, 2004)

PRAKTICKÁ ČÁST

3. Kvalitativní šetření

Zkoumaný problém:

Zkoumaným problémem je výuka dyslektických studentů na hudební nástroj. Je velký rozdíl v pokroku výuky u studentů se specifickou poruchou učení a u studentů bez specifických poruch učení.

Pro studenty je dyslektická zátěž značnou překážkou ve studiu hudebních nástrojů. Studenti s poruchou učení se často potýkají s nedostatečnou soustředěností, pozorností, a sníženou schopností plynulého čtení notového zápisu. Studenti obvykle chybují na místě zápisu, kde se objevuje několik požadavků na interpretaci skladby současně. V těchto částech notového zápisu jsou překážkou ve čtení – notové posuvky, rytmický záznam, legáta, stacata, atd. Při těchto notových zápisech student musí zároveň kontrolovat intonaci a hudební projev.

U studentů se specifickou poruchou učení je nutné složitě čtení notového záznamu zjednodušit a přizpůsobit schopnostem studujícího. Studenti s poruchou učení většinou účinkují pouze na interních koncertech školy a na hudebních seminářích školy. V komorních souborech hrají jen snadné hudební party, které umí téměř z paměti.

U studentů hudby bez dyslektické zátěže, probíhá výuka na hudební nástroje bez velkých a zásadních problémů. Není nutné tempo výuky a náročnost čtení not upravovat. Studenti prochází plynulým hudebním vývojem. Čtou bez potíží všechny notové záznamy a většinou je už na poprvé respektují a dodržují. Své chyby opraví a zpravidla je již na stejném místě notového zápisu neopakují. V komorních souborech hrají náročné party, a některé i bez

nácviku – hrají tzv. z listu. Dobře se učí skladby z paměti a jsou úspěšní na veřejných koncertech.

Cíl:

Cílem je poznat rozdíly mezi studenty se specifickými poruchami učení a bez poruch učení při studiu hudebních nástrojů.

Kvalitativní šetření vyhodnocuje sbíraná data a porovnává, jsou-li studenti s poruchami učení schopni vystudovat hudební nástroj, a jaké mají uplatnění a perspektivy do budoucnosti.

Hypotézy:

- 1) Specifické poruchy učení nejsou zásadní překážkou při studiu hry na hudební nástroje.
- 2) Studenti s průměrnou dyslektickou zátěží mohou aktivně hrát na hudební nástroj.
- 3) Studující, se specifickými poruchami učení, budou mít problémy se čtením nových, studovaných skladeb.
- 4) Studenti hudby s dyslektickou zátěží, nejsou při studiu diskriminováni.

3.1 Přípravná část kvalitativního šetření

Hlavní metodou zkoumání je analýza kazuistik. K získávání dat byly použity metody pozorování a rozhovory

Přímým pozorováním studentů při výuce hudebních nástrojů, zjistíme, jak velkou překážkou dyslektická zátěž může být.

Metodou řízených rozhovorů poznáme sociální postavení a zařazení dyslektických studentů ve školním prostředí.

Metody přímého pozorování a řízených rozhovorů se vzájemně doplňují a dokumentují schopnosti a sociální pozice studentů se specifickými poruchami učení v hudebním školství.

Data pro praktickou část bakalářské práce byla sbírána v období od 1. 11. 2011 do 1. 2. 2012

Získávání dat a šetření se uskutečnilo na hudebním Gymnáziu Jana Nerudy v Praze², ve třídě dechových nástrojů, obor trombon – tuba.

Hudební gymnázium, je škola kam přichází studenti z různých hudebních škol. Před příchodem na Gymnázium Jana Nerudy již hrají na studovaný hudební nástroj a v učení na nástroj mají své zkušenosti. Každý student je vybaven vrozeným hudebním talentem, který má na této škole příležitost uplatnit a zdokonalit.

Studium na Gymnáziu Jana Nerudy je náročné, studenti prokazují nejen své hudební nadání, ale musí absolvovat také klasické gymnaziální vzdělávání.

Do šetření byli vybráni čtyři studenti z hudební třídy. Dva jsou diagnostikováni se specifickou poruchou učení a dva jsou bez poruchy učení. Studenti jsou ze stejné hudební třídy a stejného ročníku dechového oddělení Gymnázia Jana Nerudy.

Vyučování studentů probíhá podle shodných učebních osnov a stejnými pedagogickými metodami. Každý student cvičí na svůj hudební nástroj v době svého volna individuálně.

² Gymnázium Jana Nerudy, Praha 1, Hellichova 3, hudební zaměření se sídlem: Komenského náměstí 9, 130 00. Praha 3.

3.2 Metody kvalitativního šetření

Metoda přímého pozorování:

Pozorování v hudební třídě provedl a zaznamenal vyučující vybraných studentů.

Vyučující zaznamenával tyto body přímého pozorování:

Sociální kontakt se studenty a se svým vyučujícím.

Produkce naučeného cvičení.

Produkce zadaného cvičení.

Hraní duet se spolužáky a vyučujícím.

Chybování v notových posuvkách.

Kontrola předepsaného tempa.

Kontrola intonace.

Kontrola kvality tónu.

Problémy se čtením notového zápisu.

Opakované chyby na stejném místě.

Nervozita chování při chybování.

Jistota vystupování v hudební hodině.

Vystupování na veřejných koncertech.

Zvládání trémy při vystupování.

Předmětem přímého pozorování bylo poznat rozdíl v hudebním projevu a chybování studentů se specifickou poruchou učení a studentů bez specifických poruch učení.

Přímé pozorování objasňuje hypotézy: č 1, 2, 3.

Metoda řízeného rozhovoru:

Řízený rozhovor se uskutečnil se stejnými studenty, a ve stejné třídě, jako u přímého pozorování.

Rozhovory se studenty v hudební třídě provedl vyučující vybraných studentů.

Studentům byly položeny tyto otázky:

Jaký žánr hudby preferuješ?

Jaké máš pocity ze spolupráce ve své třídě?

Jaký je tvůj nejoblíbenější předmět?

Máš problémy s navazováním kontaktů s vyučujícími nebo spolužáky?

Hraješ na svůj nástroj rád?

Jakým způsobem cvičíš, sám, nebo pod dohledem rodičů?

Na hudební nástroj cvičíš denně?

Předmětem řízeného rozhovoru bylo zjistit sociální zařazení v hudební třídě u studentů s poruchou učení.

Řízený rozhovor objasňuje hypotézu č. 4.

3.3 Kazuistiky

K. J. – narozen v říjnu 1995.

Osobní a rodinná anamnéza.

Nejstarší ze tří sourozenců. Matka je učitelkou v mateřské škole. Otec podniká ve výtvarnickém oboru. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání.

Student prošel pedagogicko-psychologickým vyšetřením v poradně, kde byla zjištěna dyslektická zátěž.

V teoretických - nehudebních předmětech dosahuje průměrných výsledků. V individuálním vyučování obor trombon musel být přeřazen na výuku hry na tubu. Na tento nástroj nejsou kladeny tak velké nároky jako na výuku trombonu.

Při hře na tubu na rozdíl od trombonu, hraje vsedě a notace je jednoduchá a nepoužívá, např. jiných notových klíčů a technika hry není tak náročná.

Přímé pozorování studenta K. J. - se specifickou poruchou učení při výuce hudebního nástroje.

Sociální kontakt navazuje bez problému, jak s vyučujícím, tak i se spolužáky.

Naučené etudy a cvičení hraje v pomalejším tempu a v hraní je znatelná nejistota. Při produkci nové látky, zadaného nového cvičení, není schopen hrát pohotově tzv. „z listu“. Při společném hraní duet se spolužáky a s vyučujícím má student značné problémy s koncentrací na svůj hudební part. Chybí v notových posuvkách a nedodrží tempo. Horší kontrola je i nad kvalitou intonace a tvoření tónu.

Problémy se čtením notového záznamu se projevuje chybováním na stejném místě a tím dochází ke značné nervozitě.

Přiměřenou jistotu ve svém hraní na vyučovací hodině má, když hraje pouze sám.

Při svém prvním veřejném vystoupení, kdy znal skladbu zpaměti, se handicap projevil tím, že sice nastoupil s jistotou, ale po určité době přišla nekontrolovatelná nervóza, která končila postupným zpomalováním a ztišením, až do velkého píána.

Metoda řízeného rozhovoru.

Pro získání informací byla zvolena technika řízeného rozhovoru. Byly zvoleny tyto otázky: jaký žánr hudby preferuješ, jaké máš pocity ze spolupráce ve své třídě, jaký je tvůj nejoblíbenější předmět, máš problémy s navazováním kontaktů s vyučujícími nebo spolužáky, hraješ na svůj nástroj rád, jakým způsobem cvičíš - sám, nebo pod dohledem rodičů, cvičíš denně na svůj hudební nástroj.

Na tyto otázky student odpovídal pohotově a s rozmyslem.

K. J. odpověděl: hudbu mám rád moderní a poslouchám české i zahraniční rockové kapely, ve své třídě mám kamarády a navzájem si pomáháme, z předmětů mne zajímá dějepis a zeměpis, se spolužáky i učiteli vycházím bez problémů, svůj nástroj mám rád a vyhovuje mi, někdy cvičím pod dohledem jednoho z rodičů, snažím se na hudební nástroj hrát denně.

T. B. – narozen září 1995

Osobní a rodinná anamnéza

Narodil se jako druhý ze tří sourozenců. Pochází z hudební rodiny. Matka vystudovala hudební fakultu, otec je aktivní hudebník a hudební

skladatel. Do hudební školy začal chodit ve svých sedmi letech a jeho prvním nástrojem byla sopránová zobcová flétna.

Po dvou letech přešel na hudební nástroj tenor a plynule přestoupil na hudební nástroj trombon. Ve svých dvanácti letech úspěšně vykonal zkoušky na gymnázium a byl přijat.

Absolvoval pedagogicko- psychologické vyšetření a bylo mu zjištěno částečné dyslektické zatížení. V nehudebních teoretických předmětech dosahuje nadprůměrných výsledků.

Ve vyučování hlavního oboru trombon, je průměrný a jeho studijní pokroky jsou nepravidelné a pomalejší než u ostatních studentů.

Jeho pomalý studijní postup na hudební nástroj, souvisí s nedostatečnou manuální dispozicí a malou fyziologickou výbavou rtů a jejich uspořádáním. Jeho dyslektická zátěž se projevuje pomalejším čtením notového zápisu a slabou pozorností při produkci delší skladby.

Přímé pozorování studenta T. B. - se specifickou poruchou učení při výuce hudebního nástroje.

Bez problému navazuje sociální kontakt. V průběhu hraní naučené etudy, je málo soustředěný. Produkce nového cvičení je v pomalém tempu a s chybami. Hraní duet se spolužáky, nebo s vyučujícím je na špatné úrovni. Student má značné problémy s posuvkami u not, tempem a intonací. Kvalita a tvoření tónu jsou na průměrné úrovni.

Čtení notového záznamu je pomalé a objevují se chyby na stejném místě. Při chybování je značně nervózní.

Přiměřenou jistotu má, hraje-li pouze sám. Na veřejných koncertech hraje jen jednoduché skladby, které zná z paměti. Tréma, která se projevuje při každém vystupování, výkon studenta značně znehodnocuje.

Metoda řízeného rozhovoru.

Pro získání informací byla zvolena technika řízeného rozhovoru. Byly zvoleny tyto otázky: jaký žánr hudby preferuješ, jaké máš pocity ze spolupráce ve své třídě, jaký je tvůj nejoblíbenější předmět, máš problémy s navazováním kontaktů s vyučujícími nebo spolužáky, hraješ na svůj nástroj rád, jakým způsobem cvičíš - sám, nebo pod dohledem rodičů, cvičíš denně na svůj hudební nástroj.

Na tyto otázky student odpovídal s rozmyslem.

T. B. odpověděl : zajímá mne symfonická hudba, A. Dvořák, B. Smetana, mezi spolužáky mám kamarády a spolupracujeme spolu, zajímá mne chemie, s navazováním kontaktů ve škole nemám žádné problémy, na nástroj hraju rád a vyhovuje mi, častěji cvičím pod dohledem rodičů, některé dny z časových důvodů na nástroj necvičím.

D. C. – narozen únor 1995

Osobní a rodinná anamnéza

Student se narodil v částečně hudební rodině. Je mladší ze dvou sourozenců. Na dechový hudební nástroj – trubku, začal hrát ve svých devíti letech. Navštěvoval hudební školu v malém městě blízko Prahy. V jedenácti letech začal navštěvovat hudební školu hlavního města Prahy. V nové škole vyměnil trubku za trombon. Po dvouleté přípravě na hudební gymnázium, úspěšně vykonal přijímací zkoušky. Je bez zátěže specifických poruch učení.

V teoretických předmětech je průměrný. Na hudební nástroj trombon je dobře disponován. Ve čtení notového záznamu je pohotový. Jeho hudební

vývoj je plynulý a bezproblémový. Na výuku a hudební produkci je správně soustředěný.

Přímé pozorování studenta D. C. - bez specifických poruch učení při výuce hudebního nástroje.

Ve třídě a při vyučování navazuje běžný sociální kontakt. V době výuky na hudební nástroj je klidný a projevuje přirozenou aktivitu. Při hraní naučené etudy je soustředěný a jeho výkon je dobrý. Hraní nově zadaného cvičení je bezproblémové a plynulé. Při hraní duet se spolužáky i s vyučujícím je výborné. Chybování v posuvkách u not je minimální a předepsané tempo má pod kontrolou. Intonace a tvoření tónu je bez větších chyb. Notový zápis čte pohotově. Své chyby opravuje. Opravené chyby již podruhé neopakuje. Při svých omylech a chybách není znát žádná nervozita. Při vyučování je pohotový a při hraní na svůj nástroj je jistý. Na veřejných koncertech hraje bez problémů. Na svém vystoupení má neznatelnou trému a na účinkování se těší.

Metoda řízeného rozhovoru.

Pro získání informací byla zvolena technika řízeného rozhovoru. Byly zvoleny tyto otázky: jaký žánr hudby preferuješ, jaké máš pocity ze spolupráce ve své třídě, jaký je tvůj nejoblíbenější předmět, máš problémy s navazováním kontaktů s vyučujícími nebo spolužáky, hraješ na svůj nástroj rád, jakým způsobem cvičíš - sám, nebo pod dohledem rodičů, cvičíš denně na svůj hudební nástroj.

Na tyto otázky student odpovídal pohotově.

D. C. odpověděl: poslouchám všechny hudební žánry, ve třídě je výborná parta a dobře si rozumíme, nejvíce mne zajímá hudební teorie, hlavně hudební

harmonie, s vyučujícími a spolužáky mám dobrý vztah, hra na můj nástroj mne velmi baví a zajímá, doma cvičím vždy sám a každý den.

T. T. – narozen prosinec 1995

Osobní a rodinná anamnéza

Student se narodil hudební rodině. Rodiče jsou profesionálními hudebníky. Je mladší ze dvou sourozenců. Na dechový hudební nástroj – tenor začal hrát ve svých devíti letech a po roce se začal učit hrát na trombon. Navštěvoval hudební školu hlavního města Prahy. Po dvouleté přípravě úspěšně vykonal přijímací zkoušky na hudební gymnázium.

V teoretických předmětech je nadprůměrný. Na hudební nástroj trombon je dobře disponován. Má vynikající hudební sluch a intonační představivost. Hudební a instrumentální vývoj jde správným směrem. Čtení notového záznamu je bez problémů. O výuku na hudební nástroj má zájem a sám je ve studiu aktivní.

Přímé pozorování studenta T. T. - bez specifických poruch učení při výuce hudebního nástroje.

V kolektivu je oblíbený a navazuje běžný sociální kontakt. Produkce naučeného hudebního cvičení je výborná. Hraní nově zadaného cvičení je bez problému, pohotově čte notový zápis, tzv. z listu. Se svými spolužáky i vyučujícími hraje dueta bez větších chyb. V notových posuvkách nechybuje. Je schopen přesně dodržovat předepsané tempo. Intonace a kvalita tvoření tónu je na výborné úrovni. Notový zápis čte dobře a opravené chyby již neopakuje.

Vystupování při vyučování je klidné. Hraní na veřejných koncertech je výborné a bez znatelné trémy.

Metoda řízeného rozhovoru.

Pro získání informací byla zvolena technika řízeného rozhovoru. Byly zvoleny tyto otázky: jaký žánr hudby preferuješ, jaké máš pocity ze spolupráce ve své třídě, jaký je tvůj nejoblíbenější předmět, máš problémy s navazováním kontaktů s vyučujícími nebo spolužáky, hraješ na svůj nástroj rád, jakým způsobem cvičíš - sám, nebo pod dohledem rodičů, cvičíš denně na svůj hudební nástroj.

Na tyto otázky student odpovídal pohotově a s rozmyslem.

T. T. odpověděl: nemám vyhraněný druh hudby, poslouchám všechny žánry, spolupráce ve třídě je výborná, mám rád hudební předměty, nejvíce hlavní obor trombon, kontakty se žáky i s vyučujícími navazuji bez problémů, na svůj hudební nástroj hraju rád a velmi mne zajímá, na nástroj cvičím pouze sám, na nástroj cvičím pravidelně a denně.

3.4 Vyhodnocení kvalitativního šetření

Kvalitativní šetření se skládá z metody přímého pozorování a řízených rozhovorů.

Předmětem přímého pozorování bylo poznat rozdílnost v chybování v hudebním projevu mezi studenty se specifickou poruchou učení a bez poruchy učení.

Poznání z přímého pozorování je, že studenti se specifickou poruchou učení mají vzhledem ke svému dyslektickému zatížení, znesnadněnou schopnost, se na hudební nástroj naučit dobře a pohotově hrát.

Studentům s dyslexií dělá problémy čtení nového notového zápisu, pletou se v notových intonačních posuvkách. Nestihnou kontrolovat některé

hudební postupy najednou, např. současně intonaci, tvoření tónu a předeepsané tempo. Na veřejných vystoupeních je znát nervozita, která ovlivňuje kvalitu koncertního provedení. Z přímého pozorování je znát, že nejraději a nejlépe hrají sami – bez účasti jiných hudebních nástrojů.

Předmětem řízeného rozhovoru bylo poznat sociální zařazení ve třídě, zájem o studium nástroje a náročnost studia nástroje.

U studentů se neprojevil žádný sociální problém. Studenti se dobře zařadili do školního prostředí. U studentů se specifickými poruchami učení nedošlo k žádné školní diskriminaci. Studenti s dyslektickou zátěží mohou absolvovat náročná studia hudebního nástroje.

Zjistíme, že u studentů dyslektických je nutné zvážit postup výuky a určit jejich přiměřené tempo při výuce na hudební nástroj.

Kvalitativním šetřením se pozná rozdílnost mezi studentem se specifickými poruchami učení a studentem bez poruch učení.

Student s dyslektickou zátěží je schopen hudební nástroj vystudovat, i když v budoucnu nebude profesionálním orchestrálním hráčem, stane se kvalitním hudebním učitelem, kde uplatní nasbírané zkušenosti ze svých studií.

3.5 Vyhodnocení hypotéz

Hypotézy

1) Specifické poruchy učení nejsou zásadní překážkou při studiu hry na hudební nástroje.

Tato hypotéza byla potvrzena. Z přímého pozorování studentů a řízených rozhovorů poznáváme, že studenti navštěvují školu rádi a dyslektická zátěž není zásadní překážkou pro studium hudebních nástrojů.

2) Studenti s průměrnou dyslektickou zátěží mohou aktivně hrát na hudební nástroj.

Tato hypotéza byla potvrzena. Z kvalitativního šetření zjišťujeme, že dyslektičtí studenti mohou hrát aktivně na hudební nástroj. Aktivita bude soustředěna na sólové hraní, bez jiných doprovodných hudebních nástrojů.

3) V hudebních tělesech budou mít problémy se čtením nových, studovaných skladeb.

Z přímého pozorování je tato hypotéza potvrzena, zjistíme, že čtení notového zápisu pro dyslektické hudebníky bude problémem. S tímto handicapem se budou stále setkávat.

4) Studentům s dyslektickou zátěží vyhovuje individuální produkce hudebních skladeb.

Tato hypotéza je potvrzena pozorováním, kdy dyslektičtí studenti hráli nejraději a nejlépe sami.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá pedagogickým působením, na studenty se specifickými poruchami učení a na studenty bez poruch učení, v hudební pedagogice.

Cílem teoretické části bylo poznat skutečnosti o vzniku, příčinách a důsledcích specifických poruch učení. Sociální postavení studentů s poruchami učení ve školním prostředí. Dalším bodem teoretické části byl pedagogický postup a metody vyučování na hudební nástroj u studentů s dyslektickou zátěží. Příprava těchto studentů na veřejné vystoupení a celkový pohled na dyslexii v hudební pedagogice.

Cílem praktické části bylo zjistit, metodou kvalitativního šetření, jak velkou překážkou jsou specifické poruchy učení při studiu hudebního nástroje.

Metodou přímého pozorování a řízeného rozhovoru bylo zjištěno, že studium hudebních nástrojů u studentů s dyslektickou zátěží je stejně tak možné, jako u studentů bez dyslektické zátěže.

Specifické poruchy učení jsou překážkou při studiu na hudební nástroj, ale správným přístupem ke studentům a vhodně zvolenou metodou výuky je možné dosáhnout úspěchu.

Cíl bakalářské práce byl splněn a dokazuje, že studenti bez poruch i s poruchami učení, jsou schopni hru na hudební nástroj vystudovat.

Dnešní poznatky v psychologii a pedagogice se doplňují, a je nutné tyto znalosti odborně a včas použít v praxi.

V hudební pedagogice je to obzvlášť důležité, protože pracuje se studenty nadanými a velice citlivými. Jak bylo v bakalářské práci napsáno – specifické poruchy učení, nejsou zásadní zátěží při studiu hudby.

Účel, který studium hudebních nástrojů má splňovat, je vychovávat studenty, kteří budou dál šířit smysl a hodnotu hudebního vzdělávání, jak v hudební praxi, tak i v hudební pedagogice.

Tuto problematiku pedagogického působení by měli znát nejen vyučující, studenti, ale hlavně rodiče.

Každý hudební pedagog, který pozná specifické problémy učení v praxi, by měl využít všech dostupných vědomostí a výzkumů, které studium usnadní.

Dalším podnětem pro podobná zkoumání by mohlo být, jak velké procento studentů hudby se specifickými poruchami učení, je aktivní v hudebních souborech, v hudebních školách a školách základních.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

DUŠEK, B. *Hudební pedagogika*. Praha:AMU 1973. SPN, 120 st., č. 3845/72. ISBN – neuvedeno.

HOLAS, M. *Hudební pedagogika*. Praha:AMU 2004. ISBN 80-7331-018-X

HOZA, V. *Škola hry na tubu F a B*. Praha:Supraphon 1990. ISBN 80 – 7058 – 148 - 4

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1988. 0-72-24/1

MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*.

Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1978. 0-72-11/4

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. a kol. *Sociální aspekty dyslexie*.

Praha:Karolinum 2006. ISBN 80-246-1173-2

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod:Tobiáš 2004. ISBN 80–7311-021-0

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*.

Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-135-5

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha:Grada Publishing

2000. ISBN 80-7169-773-7

SEDLÁK, F. *Psychologie hudebních schopností a dovedností.*
Praha:Supraphon 1989. ISBN 80-7058-073-9

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* Praha: Portál 1994. ISBN 80-7178-317-X

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A – PŘÍMÉ POZOROVÁNÍ.....	I
PŘÍLOHA B – ŘÍZENÝ ROZHOVOR.....	.III

PŘÍLOHY

Příloha A

Přímé pozorování

Poznatky z pozorování studentů v době výuky. Sbíráni informací proběhlo od 1. 11. 2011 do 1. 2. 2012 v hudební třídě, obor trombon – tuba. Pozorování studentů provedl a zaznamenal vyučující pedagog této skupiny studentů.

Přímé pozorování – K. J..

Sociální kontakt navazuje bez problému, jak s vyučujícím, tak i se spolužáky.

Naučené etudy a cvičení hraje v pomalejším tempu a v hraní je znatelná nejistota. Při produkci nové látky, zadaného nového cvičení, není schopen hrát pohotově tzv. „z listu“. Při společném hraní duet se spolužáky a s vyučujícím má student značné problémy s koncentrací na svůj hudební part. Chybuje v notových posuvkách a nedodržuje tempo. Horší kontrola je i nad kvalitou intonace a tvoření tónu.

Problémy se čtením notového záznamu se projevuje chybováním na stejném místě a tím dochází ke značné nervozitě.

Přiměřenou jistotu ve svém hraní na vyučovací hodině má, když hraje pouze sám.

Při svém prvním veřejném vystoupení, kdy znal skladbu z paměti, se handicap projevil tím, že sice nastoupil s jistotou, ale po určité době přišla

nekontrolovatelná nervóza, která končila postupným zpomalováním a ztišením, až do velkého piána.

Přímé pozorování – T. B.

Bez problému navazuje sociální kontakt. V průběhu hraní naučené etudy, je málo soustředěný. Produkce nového cvičení je v pomalém tempu a s chybami. Hraní duet se spolužáky, nebo s vyučujícím je na špatné úrovni. Student má značné problémy s posuvkami u not, tempem a intonací. Kvalita a tvoření tónu jsou na průměrné úrovni.

Čtení notového záznamu je pomalé a objevují se chyby na stejném místě. Při chybování je značně nervózní.

Přiměřenou jistotu má, hraje-li pouze sám. Na veřejných koncertech hraje jen jednoduché skladby, které zná z paměti. Tréma, která se projevuje při každém vystupování, výkon studenta značně znehodnocuje.

Přímé pozorování – D. C.

Ve třídě a při vyučování navazuje běžný sociální kontakt. V době výuky na hudební nástroj je klidný a projevuje přirozenou aktivitu. Při hraní naučené etudy je soustředěný a jeho výkon je dobrý. Hraní nově zadaného cvičení je bez problémové a plynulé. Při hraní duet se spolužáky i s vyučujícím je výborné. Chybování v posuvkách u not je minimální a předeepsané tempo má pod kontrolou. Intonace a tvoření tónu je bez větších chyb. Notový zápis čte pohotově. Své chyby opravuje. Opravené chyby již podruhé neopakuje. Při svých omylech a chybách není znát žádná nervozita. Při vyučování je pohotový a při hraní na svůj nástroj je jistý. Na veřejných koncertech hraje bez problémů. Na svém vystoupení má neznatelnou trému a na účinkování se těší.

Přímé pozorování – T. T.

V kolektivu je oblíbený a navazuje běžný sociální kontakt. Produkce naučeného hudebního cvičení je výborná. Hraní nově zadaného cvičení je bez problému, pohotově čte notový zápis, tzv. z listu. Se svými spolužáky i vyučujícím hraje dueta bez větších chyb. V notových posuvkách nechybuje. Je schopen přesně dodržovat předepsané tempo. Intonace a kvalita tvoření tónu je na výborné úrovni. Notový zápis čte dobře a opravené chyby již neopakuje. Vystupování při vyučování je klidné. Hraní na veřejných koncertech je výborné a bez zmatené trémy.

Příloha B

Řízené rozhovory

Data z řízených rozhovorů byla sbírána ve třídě dechových nástrojů, obor trombon – tuba. Záznam proběhl v době od 1. 11. 2011 do 1. 2. 2012. Rozhovory se studenty provedl a zaznamenal vyučující pedagog této skupiny studentů.

Rozhovor s K. J.

Pro získání informací byla zvolena technika řízeného rozhovoru. Byly zvoleny tyto otázky: jaký žánr hudby preferuješ, jaké máš pocity ze spolupráce ve své třídě, jaký je tvůj nejoblíbenější předmět, máš problémy s navazováním kontaktů s vyučujícími nebo spolužáky, hraješ na svůj nástroj rád, jakým způsobem cvičíš - sám, nebo pod dohledem rodičů, cvičíš denně na svůj hudební nástroj.

Na tyto otázky student odpovídal pohotově a s rozmyslem.

K. J. odpověděl: hudbu mám rád moderní a poslouchám české i zahraniční rockové kapely, ve své třídě mám kamarády a navzájem si pomáháme, z předmětů mne zajímá dějepis a zeměpis, se spolužáky i učiteli vycházím bez problémů, svůj nástroj mám rád a vyhovuje mi, někdy cvičím pod dohledem jednoho z rodičů, snažím se na hudební nástroj hrát denně.

Rozhovor s T. B.

Pro získání informací byla zvolena technika řízeného rozhovoru. Byly zvoleny tyto otázky: jaký žánr hudby preferuješ, jaké máš pocity ze spolupráce ve své třídě, jaký je tvůj nejoblíbenější předmět, máš problémy s navazováním kontaktů s vyučujícími nebo spolužáky, hraješ na svůj nástroj rád, jakým způsobem cvičíš - sám, nebo pod dohledem rodičů, cvičíš denně na svůj hudební nástroj.

Na tyto otázky student odpovídal s rozmyslem.

T. B. odpověděl : zajímá mne symfonická hudba, A. Dvořák, B. Smetana, mezi spolužáky mám kamarády a spolupracujeme spolu, zajímá mne chemie, s navazováním kontaktů ve škole nemám žádné problémy, na nástroj hraju rád a vyhovuje mi, častěji cvičím pod dohledem rodičů, některé dny z časových důvodů na nástroj necvičím.

Rozhovor s D. C.

Pro získání informací byla zvolena technika řízeného rozhovoru. Byly zvoleny tyto otázky: jaký žánr hudby preferuješ, jaké máš pocity ze spolupráce ve své třídě, jaký je tvůj nejoblíbenější předmět, máš problémy s navazováním kontaktů s vyučujícími nebo spolužáky, hraješ na svůj nástroj rád, jakým způsobem cvičíš - sám, nebo pod dohledem rodičů, cvičíš denně na svůj hudební nástroj.

Na tyto otázky student odpovídal pohotově.

D. C. odpověděl: poslouchám všechny hudební žánry, ve třídě je výborná parta a dobře si rozumíme, nejvíce mne zajímá hudební teorie, hlavně hudební harmonie, s vyučujícími a spolužáky mám dobrý vztah, hra na můj nástroj mne velmi baví a zajímá, doma cvičím vždy sám a každý den.

Rozhovor s T. T.

Pro získání informací byla zvolena technika řízeného rozhovoru. Byly zvoleny tyto otázky: jaký žánr hudby preferuješ, jaké máš pocity ze spolupráce ve své třídě, jaký je tvůj nejoblíbenější předmět, máš problémy s navazováním kontaktů s vyučujícími nebo spolužáky, hraješ na svůj nástroj rád, jakým způsobem cvičíš - sám, nebo pod dohledem rodičů, cvičíš denně na svůj hudební nástroj.

Na tyto otázky student odpovídal pohotově a s rozmyslem.

T. T. odpověděl: nemám vyhraněný druh hudby, poslouchám všechny žánry, spolupráce ve třídě je výborná, mám rád hudební předměty, nejvíce hlavní obor trombon, kontakty se žáky i s vyučujícími navazují bez problémů, na svůj hudební nástroj hraju rád a velmi mne zajímá, na nástroj cvičím pouze sám, na nástroj cvičím pravidelně a denně.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Josef Trnka

Obor: Vzdělávání dospělých

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Dyslexie v hudební pedagogice

Rok: 2012

Počet stran textu bez příloh: 59

Celkový počet stran příloh: 6

Počet titulů české literatury a pramenů: 12

Vedoucí práce: Mgr. Blanka Farková