



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením v základních uměleckých školách z pohledu pedagogů

Vypracovala: Pavlína Bujnovská
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Radka Prázdna, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, 9. 3. 2024

.....
Pavλίna Bujnovská

Poděkování

Chtěla bych vyjádřit poděkování vedoucí mé bakalářské práce, paní Mgr. et Mgr. Radce Prázdňé, Ph.D. za laskavé vedení, poskytnutí cenných rad a připomínek, které mi pomohly k vypracování bakalářské práce. Děkuji rovněž za čas a flexibilitu, který mi při konzultacích věnovala. Poděkování patří i oslovené paní učitelce za spolupráci při rozhovoru. Poděkování patří též panu učiteli se zrakovým postižením ze ZUŠ, který přispěl cennými odpověďmi v dotazníkovém šetření.

Abstrakt

Téma bakalářské práce je orientováno na hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením z pohledu pedagogů. Cílem je zpracovat aktuální poznání související s výše uvedeným tématem práce a poté popsat pohledem hudebních pedagogů práci se žákem se zrakovým postižením. Bakalářská práce má dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část je zpracována na základě aktuální literatury a je rozčleněna do tří základních kapitol. První část vymezuje pojem zrakové postižení, uvádí různé druhy klasifikací a možnosti využití vyšších kompenzačních smyslů u zrakově postižených žáků. Druhá kapitola se věnuje legislativnímu ukotvení základních uměleckých škol, přípravě na výuku, vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základních uměleckých školách a významu hudby u žáků se zrakovým postižením. Poslední kapitola se zaměřuje na komunikaci mezi žákem a hudebním pedagogem a poznání osobnosti každého z nich. Praktická část práce obsahuje dotazníkové šetření doplněné kvalitativním výzkumem v podobě nestrukturovaného hloubkového rozhovoru. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 18 hudebních pedagogů. Poté byl veden rozhovor s paní učitelkou ze základní umělecké školy. Z výzkumu vyplývá, že názory a zkušenosti učitelů základních uměleckých škol mají značný význam při hudebním vzdělávání dítěte se zrakovým postižením. Osobnostní rysy učitele a žáka se zrakovým postižením se při hudebním vzdělávání vzájemně setkávají. Informovanost učitelů základních uměleckých škol týkající se specifik vzdělávání žáků se zrakovým postižením se odvíjí od profesní zkušenosti. Více než desetileté zkušenosti učitelů, kteří se výzkumného šetření zúčastnili, včetně letité zkušenosti paní učitelky v rozhovoru dokazují, že zásadní význam v hudebním vývoji žáků se zrakovým postižením má dlouhodobá efektivní spolupráce a komunikace mezi učitelem a rodinou.

Klíčová slova

Hudební vzdělávání; žák se zrakovým postižením; hudební pedagog; základní umělecká škola

Abstract

The topic of the bachelor's thesis is oriented towards the music education of visually impaired pupils from the perspective of teachers. The goal is to process current knowledge related to the above-mentioned topics of work and then to describe the work with a visually impaired student from the point of view of music teachers. The bachelor thesis has two parts: theoretical and practical. The theoretical part is elaborated on current literature and is divided into three basic chapters. The first part defines the concept of visual impairment and presents different types of classification and the possibilities of using higher compensatory senses for visually impaired pupils. The second chapter is devoted to the legislative anchoring of elementary art schools, preparation for teaching, the education of visually impaired pupils in elementary art schools, and the importance of music for visually impaired pupils. The last chapter focuses on everyone, including the communication between the student and the music teacher and the recognition of personality from them. The practical part of the work includes a questionnaire survey supplemented by qualitative research in the form of an unstructured, in-depth interview. A total of 18 music teachers completed the survey. An interview was then conducted with a teacher from a elementary art school. The research shows that the opinions and experiences of teachers in elementary art schools are of considerable importance in the musical education of a visually impaired child. The personality traits of the teacher and the visually impaired student meet each other during music education. The awareness of teachers in elementary art schools regarding the specifics of the education of visually impaired pupils depends on their professional experience. The teacher, who took part in the research, who has more than 10 years experience, prove that long-term effective cooperation and communication between the teacher and the family are of fundamental importance in the musical development of pupils with visual impairments.

Keywords

Music education; pupil with visual impairment; music teacher; elementary art school

Obsah

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ	9
1.1. Teoretické vymezení zrakového postižení	9
1.2. Klasifikace zrakového postižení	9
1.2.1. Klasifikace z hlediska speciálně pedagogického	10
1.2.2. Klasifikace z hlediska medicínského	12
1.2.3. Funkční klasifikace	13
1.3. Specifika kognitivních procesů u žáků se zrakovým postižením	14
2 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ	17
2.1. Legislativní vymezení.....	17
2.2. Příprava na výuku hudby žáků se zrakovým postižením	20
2.3. Vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základních uměleckých školách	21
2.3.1. Sólový zpěv	22
2.3.2. Hra na hudební nástroj	23
2.3.3. Hudební nauka	25
2.4. Význam hudby u žáků se zrakovým postižením	27
3 HUDEBNÍ PEDAGOG NA ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLE	27
3.1. Osobnost hudebního pedagoga	28
3.2. Osobnost žáka se zrakovým postižením	29
3.3. Hudebně pedagogická komunikace	30
II. PRAKTICKÁ ČÁST	31
4 Cíl výzkumu, dílčí cíle a hypotézy výzkumu	31
4.1. Metodika výzkumného šetření	32
4.2. Popis a výběr výzkumného souboru	33
4.3. Etika výzkumu	33
4.4. Výsledky	33
4.4.1. Kvantitativní výzkum	33
4.4.2. Rozhovor	42
4.5. Diskuze	44
ZÁVĚR	49

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	50
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	54
SEZNAM GRAFŮ	55
SEZNAM TABULEK	56
SEZNAM OBRÁZKŮ	57
SEZNAM PŘÍLOH	58

ÚVOD

Hudba v životě jedince se zrakovým postižením má mimořádný význam. Základní umělecká škola nabízí hudební obor a pod ním široké spektrum studijního zaměření od klavíru, dechových nástrojů, smyčcových nástrojů přes kytaru, bicí, akordeon až po sólový či sborový zpěv a mnoho dalšího. Žák se zrakovým postižením se společně s učitelem často při vzdělávání vydává na dlouhou a několikaletou cestu doprovázenou hudebními tóny. Především v začátku se tóny nemusí vždy ozývat čistě, nejen na nástroji či ve zpěvu, ale i v srdci učitele a žáka. Smutek i stesk v mollových skladbách vypráví příběh nejen hrané skladby, ale přivádí učitele k hluboké úctě, empatii, laskavému slovu, trpělivosti i zodpovědnosti při vyučování žáka se zrakovým postižením. V dnešní době se stále můžeme setkat s názorem, že hudební vlohy či nadání mají jedinci se zrakovým postižením vrozené. Mylné domněnky vedou k přeceňování či podceňování žáka se zrakovým postižením.

Hudba mě provází celý život jako aktivního účastníka pěveckých či instrumentálních činností, ale také jako aktivního posluchače. Kolem sebe mám aktuální i budoucí učitelky v ZUŠ a osobní zkušenost jedné z nich, mě přivedla na téma Hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením v ZUŠ z pohledu pedagogů. Společně jsme došly k závěru, že si toto téma zaslouží více pozornosti.

Vzdělávat žáka se zrakovým postižením v hudebním oboru vyžaduje profesní zkušenost i pokoru. Nelze k žákovi přistupovat stejně, jako k žákovi intaktnímu. Je třeba pochopit specifika zrakového postižení, které žák do výuky přináší. K úspěšné edukaci přispívá vzájemná komunikace mezi rodičem a učitelem. Dlouhodobá a efektivní spolupráce podpoří žáka v jeho vývoji v ZUŠ. Nástroj či hlas může ovlivnit žáka často natolik, že se hudba stane jeho životním posláním a sám se stane učitelem v ZUŠ, nebo jde dále studovat hudební obor.

Bakalářská práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část má tři hlavní kapitoly, které se věnují zrakovému postižení, základní umělecké škole a hudebnímu pedagogovi na ZUŠ. Praktická část nabízí dotazníkové šetření, které si klade za cíl zpracovat aktuální poznání související s výše uvedeným tématem práce a poté popsat pohledem hudebních pedagogů práci se žákem se zrakovým postižením. Dotazník je vytvořen a následně rozeslán s využitím platformy Google Forms. Pro zvýšení výpovědní hodnoty je veden rozhovor s paní učitelkou ze ZUŠ, která má zkušenosti s výukou žákyně se ZP.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ

Zrak, pro člověka nejdůležitější smysl, který mu byl dán s úctou při narození. Společně s dalšími čtyřmi smysly umožňuje vnímat svět, být zdrojem největšího množství informací. Člověk je schopen zrakiem vnímat 80 - 90% informací z okolního světa (Květoňová & Šumníková, 2022). Nenahraditelnou roli zde zastává lidské oko neboli zrakový orgán, pomocí kterého může být uskutečňován celý mechanismus vidění. „*Být při vědomí, znamená mít oči otevřené, tedy vidět*“ (Frederickson & Cline, 2015, s. 533). Je-li jedinci ztížena či omezena schopnost přijímat vizuální informace, případně-li se jedná o zrakovou ztrátu, lze hovořit o termínu zrakové postižení.

1.1. Teoretické vymezení zrakového postižení

Zrakové postižení řadíme k nejzávažnějším zdravotním postižením (Janková, 2022). O zrakově postižené osobě mluvíme tehdy, pokud i přes využití korekce vady (optické, chirurgické, medikamentózní) je zrakové vnímání u jedince stále narušeno a způsobuje mu potíže v běžném životě (Finková, 2010). „*Určité zrakové postižení představuje většinou poruchu více zrakových funkcí najednou*“ (Baslerová, 2012, s. 23). Slowík (2016) popisuje osobu se zrakovým postižením jako jedince, kterému už nestačí běžná optická korekce a zraková vada zasahuje do jeho činností v běžném životě a způsobuje mu komplikace při denních aktivitách. V České republice není udávána přesná statistika zrakově postižených osob, počet jedinců se pohybuje přibližně kolem 150 000 (Finková, 2011). Dle WHO - World Health Organisation (Světové zdravotnické organizace) hovoříme v celosvětovém měřítku o 285 milionech zrakově postižených osobách (Beneš, 2019). Vymezení zrakového postižení je nezbytné, protože umožňuje zrakové vady klasifikovat.

1.2. Klasifikace zrakového postižení

Dle kritérií lze zrakové postižení rozčlenit na různé typy, stupně a následně je klasifikovat do určitých skupin. V praxi se dítě může projevat tak, že nereaguje na své okolí, nenavazuje oční kontakt, nedívá se nikomu do tváře, čehož si nejčastěji všimnou rodiče dítěte (Kochova & Schaeferová, 2015). Klasifikací zrakového postižení je mnoho. Ovlivněno bývá určenou kvalitou zrakových funkcí, mezi které řadíme zrakovou ostrost,

zorné pole, barvocit, okulomotoriku, adaptaci na tmu a vidění, schopnost vnímat kontrast a zpracovávání zrakových vjemů v mozku (Janková, 2015). Klasifikace se vzájemně doplňují, protože žádná z nich nedokáže všestranně charakterizovat projevy a okolnosti zrakového postižení (Ludíková in Slowík, 2016).

1.2.1. Klasifikace z hlediska speciálně pedagogického

Speciální pedagogika užívá klasifikaci, která využívá čtyř stupňů zrakového postižení rozčleňující osoby na:

- Osoby nevidomé
- Osoby se zbytky zraku
- Osoby slabozraké
- Osoby s poruchami binokulárního vidění (Finková et al., 2007).

Osoby nevidomé

Osoby nevidomé jsou chápány jako jedinci s nejtěžším stupněm zrakového postižení. Nevidomost je ireverzibilní. „*Označení nevidomý používáme pro žáka, který může mít zachovány některé zrakové funkce (vnímání světla), ale informace přijímá a zpracovává pomocí kompenzačních smyslů, tj. především sluchem a hmatem*“ (Janková, 2015, str. 9). Jedinec není schopen vnímat zrakovou cestou signály z okolního světa. V zahraniční literatuře se setkáváme se termínem „blind“, v přesném překladu tedy nevidomý. Tento termín označuje žáky, kteří nemají dostatečný zrak pro přístup k informacím. Hlavní přístup k informacím jim poskytuje Braillovo písmo a další smysly (Salisbury, 2007). Tyto osoby se řídí zásadami zrakové hygieny o něco přísněji než osoby slabozraké (Finková, 2011). Nevidomost dělíme podle doby vzniku na vrozenou a získanou. Vrozená nevidomost zahrnuje několik příčin. Mezi nejznámější však řadíme dědičnost, infekční nemoci matky v době gravidity nebo narušení vývoje plodu v prenatálním období (Finková et al., 2007). U nevidomosti získané, jejíž vznik je podnícen mnoha příčinami, se jedná o progresi refrakčních vad, kataraktu, glaukom, intoxikaci, retinopatii, nádory, úrazy či komplikaci při diabetu (Beneš, 2019). Zraková ostrost klesne pod 1/60 až po ztrátu světlocitu. V současnosti mohou nevidomé osoby již od útlého věku využívat velké množství speciálních pomůcek, které slouží ke zlepšení kvality života (Renotierová & Ludíková, 2006).

Osoby se zbytky zraku

Jedná se o skupinu osob, která se nachází na hranici slabozrakosti a nevidomosti, neboli na pomezí těžké slabozrakosti a praktické slepoty (Finková, 2010).

Pro zachycení většiny informací užívají Braillovo písmo, část informací zachytí zrakem, dále používají techniku černotisku (Janková, 2015). U těchto osob může dojít během života k progresi, stagnaci, ale i k částečnému zlepšení zrakových vad. Dostupná je řada kompenzačních pomůcek, jimiž jsou zastoupeny převážně základní optické pomůcky např. lupy či turmony (Beneš, 2019). Pomůcky umožňují zlepšit kvalitu vnímání okolního světa a pomáhají osobám při každodenních aktivitách. Vizus klesne od 3/60 do 1/60.

Osoby slabozraké

O slabozrakosti mluvíme, dojde – li u jedince ke snížení zrakových funkcí (Beneš, 2019). Jedinci jsou schopni pomocí zraku vnímat značné množství okolních informací, jako podporu užívají pomůcky (Janková, 2015). S potížemi se mohou setkat při každodenních činnostech, při komunikaci s okolím či v zaměstnání (Janková, 2022). Skrz komunikační schopnost si člověk se zrakovým postižením osvojuje vědomosti a je více soběstačný, poskytuje mu to zároveň samostatnost (Šumníková & Kopečný, 2021). Finková (2010) doplňuje, že se potíže mohou objevovat také v nepřesném vnímání detailů či souvislostí, jedinci mohou být více unavitelní, což vede k pomalejšímu tempu při pracovních či studijních činnostech. Etiologie slabozrakosti je různá, ale mezi nejčastější příčiny patří refrakční vady vyššího stupně, tedy dalekozrakost (hypermetropie), krátkozrakost (myopie), albinismus, katarakta či barvoslepost. V rámci kategorie můžeme osoby slabozraké rozdělit do tří základních skupin – lehce, středně a těžce slabozraké (Finková et al., 2007). Snížená zraková ostrost je na lepším oku pod 6/18 až 3/60 včetně (Renotierová & Ludíková, 2006).

Osoby s poruchami binokulárního vidění

Binokulární vidění nám umožňuje vnímat hloubku prostoru. Poruchy binokulárního vidění definujeme jako „*poruchy, které v závislosti na zachované zrakové ostrosti negativně ovlivňují čtení, koordinaci oko-ruka, grafický projev žáka, odhad překážek i orientaci v neznámém prostředí*“ (Baslerová, 2012, str. 30). Hovoříme o funkčních poruchách, tedy o amblyopii (tupoizrakosti) a strabismu (šilhavosti). Amblyopie je funkční porucha, která se projevuje sníženou zrakovou ostrostí, obvykle na jednom oku a přibližně postihne každé 50. dítě (Finková et al., 2007). Strabismus představuje poruchu rovnovážného postavení očí, kdy nedochází k vzájemnému překrývání obrázků na sítnici obou očí a nevzniká tak úplné překrytí (Renotierová & Ludíková, 2006). Porucha bývá různého stupně, to ovlivňuje další dovednosti a schopnosti (Janková, 2015). Osoby se potýkají s problémy, které mohou být často zaměňovány za nezralost, nepozornost,

nedůslednost, či nedbalost (Janková, 2022). Tato skupina tvoří nejpočetnější skupinu dětí se zrakovým postižením.

Speciálně pedagogická praxe rovněž používá další kritéria, kterými jsou hledisko doby vzniku zrakového postižení, délka trvání zrakového postižení či etiologické hledisko.

- Z hlediska doby vzniku zrakového postižení rozlišujeme:
 - vrozené postižení
 - získané postižení

- Z hlediska délky trvání zrakového postižení jsou to osoby se zrakovým postižením (Renotírová & Ludíková, 2006):
 - Krátkodobé (akutní)
 - Dlouhodobé (chronické)
 - Recidivující (opakující se)

- Z hlediska etiologie rozlišujeme zrakové postižení:
 - Orgánové
 - Funkční

1.2.2. Klasifikace z hlediska medicínského

WHO Světová zdravotnická organizace klasifikuje zrakové postižení následovně:

1. střední slabozrakost - zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/18 (0,30) - minimum rovné nebo lepší než 6/60 (0,10); 3/10 - 1/10
2. silná slabozrakost - zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/60 (0,10) - minimum rovné nebo lepší než 3/60 (0,05); 1/10 - 10/20
3. těžce slabý zrak - a) zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 3/60 (0,05) - minimum rovné nebo lepší než 1/60 (0,02); 1/20 - 1/50;
b) koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů, nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45 stupňů
4. praktická nevidomost - zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí 1/60 (0,02), 1/50 až světlocit nebo omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace, i když centrální ostrost není postižena

5. úplná nevidomost - ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí [online], dostupné z: <http://www.sons.cz>.

1.2.3. Funkční klasifikace

Pro speciální pedagogiku považujeme za nejvýznamnější Mezinárodní klasifikaci, funkčních schopností, disability a zdraví (Beneš, 2019). Víceúčelová MKF ve světě známá jako ICF - International Classification of Functioning, Disability and Health přináší vysvětlení zdravotního postižení pomocí tzv. biopsychosociálního modelu. Funkční schopnost a disabilita představuje tělesnou strukturu a tělesné funkce, poté aktivity a participace. Faktory spolupůsobící, tedy ovlivňující veškeré složky funkční schopnosti a disabilitu, zahrnují faktory prostředí. [online], dostupné z: <http://www.uzis.cz>. Na rozdíl od Mezinárodní klasifikace nemocí se nesoustředí na postižení pouze z hlediska medicíny (kategorie), ale na člověka nahlíží celistvě, se všemi jeho rozmanitostmi (dimenze života).

Funkčně zaměřená klasifikace zrakového postižení dle Ley Hyvärinen směřuje k aktivitám pro jedince se zrakovým postižením. Hodnoceny jsou různorodé aktivity např. šití, čtení, psaní. Techniky užívané v činnostech rozlišujeme na dva základní typy - techniky se zrakovou kontrolou a bez zrakové kontroly (Mojžíšová, 2019).

Funkční model posuzování zraku přináší také Anne L. Corn (1983). Trojdimenzionální model faktorů funkčního vidění klade důraz na využití zraku v každodenní situaci, nikoliv pouze na pohled medicínský.

1. Dimenze vizuálních dovedností

Specifikováno na ostrost, šíři zrakového pole, okulomotoriku oka, zpracování světla a barev, funkce CNS.

2. Dimenze vizuálních vnějších podnětů

Specifikováno na vlastnosti sledovaných objektů, barvu, rychlost zpracování, prostor, kontrast, osvětlení.

3. Dimenze individuálních předpokladů

Specifikováno na kognici, integrovanost všech osobnostních složek jedince, nabyté zkušenosti, vnímání, vzory chování.

1.3. Specifika kognitivních procesů u žáků se zrakovým postižením

Sluchové vnímání

Sluch představuje pro jedince se zrakovým postižením jeden z hlavních kompenzačních smyslů, který mu umožňuje vnímat široké okolí a orientovat se v prostoru. V životě zrakově postižených zastupuje mimořádně důležitou úlohu (Požár, 2000). Pomocí sluchu jedinci rozeznávají různé zvukové podněty, jejich zdroje, určování směru, vzdálenost i hlasitosti zvuku (Baslerová, 2012). Člověk se zrakovým postižením vnímá zvuky mnohem citlivěji než člověk vidoucí, je schopen rozpoznat jednotlivé zvukové vjemy, eliminovat šumy, rozeznat dynamiku řeči při komunikaci. Zvukové vlny šířící se v prostředí pomohou jedinci se zrakovým postižením utvořit představu o prostoru a díky odražení zvuku rozpoznají překážky.

Nemělo by se zapomínat, že zrakově postižení musí stále čelit mnoha výzvám ve společnosti (Sah et al., 2012). Společnost často podléhá mýtu, že zrakově postižení automaticky výborně slyší. Je nutné zmínit, že s rozvinutějším sluchem se člověk zrakově postižený nenarodil. Rozvinutější sluch je zásluhou cíleného rozvoje, intenzivním a kvalitním výcvikem a to vše je ovlivňováno životní situací (Janková, 2022). Pravidelný rozvoj sluchových dovedností, sluchové pozornosti a sluchové paměti vede k lepšímu rozeznávání zvuků i eliminaci šelestů.

Hmatové vnímání

Hmat slouží pro osobu se zrakovým postižením jako hlavní kompenzační smysl, díky kterému poznávají okolní svět. Hmatovým vnímáním můžeme určit vlastnosti, velikost, strukturu či tvar a vůči zrakovému vnímání jeho charakteristiku určit jako hrubou a postupnou (Šumníková, 2018). „*Předměty i prostor nejde vnímat bez zrakové kontroly najednou, ale postupně*“ (Květoňová & Šumníková, 2022). Tréninkem a dostatkem času je hmat zpřesňován. Pomocí ruky, prstů a volných nervových zakončeníh na kůži může jedinec diferencovat jednotlivé předměty. Hmatový výcvik dává zároveň zrakově postiženým lidem předpoklad číst Braillovo písmo a navýšit tak svoji citlivost, proto jsou tyto lidé mnohem senzitivnější vůči teplotním a bolestivým podnětům (Požár, 2000). I přesto, že se primární hmatové vnímání uskutečňuje za pomoci ruky, důležitý je i povrch celého těla např. ploska nohy či ústa (Finková, 2011). Hmat je v životě jedince využíván

pro minimalizaci dopadů zrakového postižení v tzv. specifických kompetencí, mezi něž dle Jankové (2022) patří:

- Schopnost využít kompenzačních smyslů
- Schopnost orientace v prostoru a samostatného pohybu
- Využití gramotnosti (čtení, psaní)
- Gramotnost v oblasti ICT
- Sebeobslužné dovednosti
- Sociální a komunikační dovednosti

Pozornost

Pozornost je psychický stav jedince se zaměřením či soustředěním na objekt či podnět. Pro člověka zrakově postiženého to znamená schopnost umět vybrat podstatné podněty, které mohou být důležité či ohrožující (Šumníková, 2018). Pozornost nám pomáhá účastnit se běžných denních činností, kupříkladu orientovat se v prostoru (Květoňová & Šumníková, 2022). Dle Požára (2000) dělíme pozornost na neúmyslnou (nezávislá na volním úsilí jedince) a úmyslnou (jedinec ji sám aktivně vytváří). Zrakově postižení využívají pozornost značně více, než jedinci intaktní, a to v především v prostorové orientaci, v každodenních činnostech, změnách. Při soustředění pozornosti můžeme jejich výraz připodobnit tváři masky; je to z důvodu nefixování pohledu na daný objekt, poloha hlavy i těla se řídí podle sluchového vnímání (Požár, 2000). Vyšší kompenzační smysly včetně pozornosti pomáhají k utváření řadě pohybových stereotypů, které umožňují samostatný pohyb (Janková, 2022).

Myšlení a řeč

Myšlení představuje kognitivní proces, který nám pomáhá zprostředkovat vlastnosti předmětů a jevů. U zrakově postižených osob může docházet k obtížím v propojování informací. Myšlenkové operace, jako analýza, syntéza, abstrakce či generalizace, mohou někdy činit jedinci obtíže, a to především ve vyčleňování obecných a podstatných znaků. Myšlení je vzájemně provázáno s řečí a pro lidi se zrakovým postižením nabývá mnohem většího významu (Šumníková, 2018). Může docházet k verbalismu, „*tedy tendenci používat slova, jejichž konkrétní význam, ke kterému se vztahují osoby vidící, není mluvčímu znám*“ (Šumníková & Kopečný, 2021, str. 29). Květoňová (2022) doplňuje, že jsou děti zkrátka schopné se se svým jazykovým vyjadřováním přizpůsobit prostředí, kde vyrůstají. Řeč zastává roli hlavního kompenzačního prostředku a její vývoj je ovlivněn

rodinným prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Pokud dítě dostává dostatek podnětů, je velmi pravděpodobně, že nedojde k opoždění verbálních schopností. Prognóza řečových poruch je u zrakově postižených celkově příznivá a v případech výskytu je logopedická péče nápomocná tyto poruchy odstranit (Požár, 2000).

Paměť

Paměť definujeme jako schopnost, která umožňuje vštěpovat, uchovávat a vybavovat si informace a minulé zkušenosti. V životě člověka se zrakovým postižením má velmi významné místo (Květoňová, 2022). Abychom mohli specifikovat paměť u zrakově postižených, musíme si nejdříve uvědomit, jakou paměť se chceme zabývat. Požár (2000) rozdělil paměť na vizuální, auditivní, hmatovou, motorickou a slovně-logickou. Vizuální paměť u zrakově postižených se odvíjí od předchozí zkušenosti. Zde se tedy bavíme o době vzniku postižení, zda-li má jedinec utvořenou vizuální zkušenost či nikoliv. Hlavní význam paměti u jedinců se zrakovým postižením je v prostorové orientaci a v kognitivním mapování (Šumníková, 2018). Tím, že paměť využívají mnohem frekventovaněji, se zapamatování a vybavování informací zkvalitňuje, proto mají mnohem lepší paměť, než část vidící populace.

Představivost

Tento psychický proces nám vytváří obrazy a vjemy, jehož výsledkem je představa. Jedná se o názorný obraz předmětů a jevů, který jsme kdysi vnímali (paměťové a vzpomínkové představy) nebo nikdy nevnímali (fantazijní představy). Představy u zrakově postižených jsou omezené. Může se objevovat schematismus či zlomkovitost, proto klademe důraz na upozorňování podstatných rysů, znaků a vlastností, které představu podpoří (Požár, 2000).

Socializace

Socializaci lze chápat jako proces, během kterého se jedinec začleňuje do společnosti. Osvojuje si společenské normy, kulturu, hodnoty, způsoby chování a komunikuje s druhými lidmi. Socializace u osob se zrakovým postižením se přirozeně liší. Rodina, která zprostředkovává dítěti prvotní seznámení se společností, jedince ovlivňuje mnoha faktory. Sociální prostředí dítěte je nejvýznamněji ovlivněno rodiči (Požár, 2000). Podpora a respekt ze strany rodičů pomůže jedinci k vykročení do dospělosti, převzetí odpovědnosti za svoje činy a rozhodnutí, což není pro rodiče vůbec jednoduchý úkol,

nýbrž náročný celoživotní proces, který požaduje od obou rodičů nalezení rovnováhy mezi bezpečností jedince a respektu k němu samému (Janková, 2022). Cílem je dosažení plné kvality života jedince, mluvíme tedy o samostatnosti a nezávislosti. Podporu by se jedinci mělo dostat v oblasti bydlení, sociálních opatření, volného času, zaměstnání, protože každý mladý člověk by měl mít perspektivu otevřené budoucnosti (Röderová, 2016).

2 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Umění představuje úlohu v životě každého člověka. Uměním vyjadřujeme svá přání, touhy, myšlenky nebo postoje. Mezi umělci se také často hovoří o tzv. „úniku“ ze světa postmoderního, technicky zaměřeného, kde hlavní roli hraje tlak na výkon jedince. To je jeden z hlavních důvodů, proč v dnešní době stále více osob nachází estetiku a originalitu v umění. Základní umělecké vzdělávání nabízí dětem i dospělým možnost participovat na hudebních, výtvarných, tanečních či literárně – dramatických aktivitách, a tím rozvíjet svou kreativitu.

2.1. *Legislativní vymezení*

Základní umělecké vzdělávání nabízí vzdělání pro jedince od 5 let věku. Vyhláška č. 71/2005 Sb., ve znění novely vyhláškou č. 70/2019 Sb., o základním uměleckém vzdělávání vztahující se k zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) popisuje, že horní věková hranice se u dospělých obvykle pohybuje v průměru kolem 21- 26 let, ale vše se odvíjí od individuálních schopností jedince. Vzdělávání je poskytnuto v oblasti hudební, taneční, výtvarné nebo literárně – dramatické (RVP ZUV, 2010, s. 11). Důležitou součástí daného uměleckého oboru poskytují očekávané výstupy, které jsou následně rozčleněny ve dvou vzdělávacích oblastech (RVP ZUV, 2010, str. 15).

Charakteristika základního uměleckého vzdělávání

Základní umělecké vzdělávání se dělí dle § 109 zákona č. 561/2004 Sb. na přípravné studium, základní studium I. a II. stupně, studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a studium pro dospělé. Přípravné studium navštěvuje jedinec většinou v útlém věku a zpravidla znamená úplně první seznámení se základní uměleckou školou, utváří počátek pro navazující stupně. Uskutečňuje se nejvýše 2 roky a po absolvování tohoto stupně je

žák připraven a vybaven schopnostmi a dovednostmi na následující stupeň vzdělávání. (RVP ZUV, 2010). Děti de iure chodí do ZUŠ dobrovolně, studium tedy není součástí devítileté povinné školní docházky.

Základní studium prvního stupně trvá 7 let a je určeno pro žáky od 7 let věku, zaměřuje se na individualitu žáka (71/2005 Sb.). Tento stupeň zároveň zahrnuje přípravu na střední školy uměleckého zaměření či konzervatoře.

Vzdělávání druhé stupně základního studia má 4 roky trvání. Získané dovednosti žáka jsou během tohoto studia prakticky uplatňovány. Pedagog se při výuce soustředí především na hlubší rozvoj zájmů jedince. Studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin využívají žáci s vynikajícími či nadprůměrnými výsledky. Tato forma studia plně využívá potenciál žáků, kteří jsou obohaceni o obsahově náročnější studium. Později může ovlivnit i výběr povolání. Studium pro dospělé poskytuje vzdělávání všem zájemcům od 18 let věku a umožňuje vzdělávání v uměleckých oblastech podle koncepce celoživotního vzdělávání). (RVP ZUV, 2010)

Systém hudební edukace, ve které základní umělecká škola poskytuje neformální vzdělávání systémové, nabízí přehlednou tabulku, která poskytuje jasný přehled hudebního vzdělávání.

Obrázek 1 – Systém hudební edukace (Medňanská et al., 2020, str. 33).

věk	formální vzdělávání certifikované	neformální vzdělávání systémové	informální vzdělávání nesystémové – neinstitucionální
3–6	ISCED 0 preprimární vzdělávání	ZUŠ přípravné studium, hudebně-taneční kroužky	*rodina, koncerty, rodinné muzicírování
6–15	základní škola – ISCED 1 primární ISCED 2 nižší sekundární vzdělávání	ZUŠ I. st. (různé typy), dětské soubory	*centrum volného času, školní kluby, koncerty pro děti, kontakty s umělci
15–18 (19)	ISCED 3 vyšší sekundární vzdělávání pedagogická (SPgŠ, ZŠŠ, PaSA), umělecká (konzervatoř) po maturitě	ZUŠ II. st. hudební kurzy, amatérské soubory	*koncerty, vlastní muzicírování, kontakty s hudbou (přímé i mediální), internet, webové stránky, diskotéky
19–21–26	konzervatoř 5., 6. roč., vysoká škola (Bc., Mgr., Ph.D.), učitelská příprava, umělecká vysoká škola, univerzita	ZUŠ III. st. – kurz pro dospělé, nabídka soukromých agentur, amatérské soubory (sborové, folklórní, instrumentální tělesa)	*koncerty, kontakty, jednorázové akce, vlastní muzicírování, nezávazná hra v hudebním seskupení, percepce hudby (z médií), internet, webové stránky
26/30– neohraničené	kvalifikační stupně Ph.D., doc., prof. pro učitele vysokých škol	kontinuální vzdělávání, celoživotní vzdělávání (např. univerzita třetího věku)	*absolutně ponechané na vkusu a výběru klienta, koncerty, hudební divadlo, percepce hudby (z médií), vlastní muzicírování

Cíle ZUV

Pro základní umělecké vzdělávání RVP ZUV stanovuje následující cíle:

- Kultivovat osobnost žáků, rozvíjet klíčové kompetence a podporovat u nich zájem k celoživotnímu učení
- Respektovat potřeby a možnosti žáků, poskytnout žákům základy v uměleckém oboru
- Připravit žáky odborným způsobem pro studium na středních a vyšších odborných školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na konzervatořích, či vysokých školách s pedagogickým či uměleckým zaměřením
- Motivovat k učení a vést ke spolupráci při utváření pracovního, sociálního a emocionálního klimatu. (RVP ZUV, 2010, str. 13)

Klíčové kompetence v ZUV

Klíčové kompetence „*představují souhrn vědomostí, dovedností a postojů důležitých pro rozvoj žáka*“ (RVP ZUV, 2010, str. 14). Jsou oblastí, ke které by jedinec měl neustále směřovat a přibližovat se jim, nikoliv jich definitivně dosáhnout.

V základním uměleckém vzdělávání rozlišujeme kompetence následující:

- 1) Kompetence k umělecké komunikaci
 - Žák dokáže používat prostředky k uměleckému vyjádření za pomoci svých dovedností a vědomostí. Své znalosti využívá při struktuře a obsahu a kvalitě uměleckého díla.
- 2) Kompetence osobnostně sociální
 - Žák uplatňuje pracovní návyky, které se utváří jednotnou uměleckou činností a které formují jeho morálně volní vlastnosti a hodnotovou orientaci. Odpovědnost prohlubuje ve společných uměleckých aktivitách.
- 3) Kompetence kulturní
 - Žák vnímá kulturní a umělecké hodnoty, aktivně participuje na jejich utváření, uchování a předávání následujícím generacím. Umění a kulturu chápe jako důležitou součást lidského bytí. (RVP ZUV, 2010, str. 14)

Podmínky ke vzdělávání žáků se zrakovým postižením

Efektivní utváření podmínek vhodných pro vzdělávání žáků se zrakovým postižením začíná dlouho předtím, než student vstoupí do samotného prostředí a hudebních místností

(Hammel & Houringan, 2017). Přijetí žáka se zrakovým postižením znamená přípravu po odborné stránce zdravotní (zajistit, co pro své znevýhodnění nezbytně potřebuje) a po metodické stránce tzn., jakým způsobem bude žák vyučován (Baslerová, 2012).

Podmínky dle RVP ZUV (2010, str. 36) dělíme do čtyř oblastí:

1. Materiálně-technické, bezpečnostní a hygienické podmínky
2. Personální podmínky
3. Psychosociální podmínky
4. Organizační podmínky

Vyrovňování podmínek ke vzdělávání z důvodu znevýhodnění zajišťují dle školského zákona podpůrná opatření, která se rozdělují do pěti stupňů. Detailnější informace o podpůrných opatření nalezneme v zákonu č. 561/2004 Sb.

2.2. Příprava na výuku hudby žáků se zrakovým postižením

Příprava a plánování pedagoga na výuku jednoho z vybraných oborů, které ZUŠ nabízí a na který se on sám specializuje, je součástí k úspěšné realizaci vyučovací hodiny. Hudební pedagogové absolvují pedagogickou průpravu v rámci studia na konzervatoři, vysoké školy uměleckého zaměření nebo pedagogické fakultě s uměleckým zaměřením (Zákon č.563/2004 Sb., § 10, odst. 1). Příležitost setkat se s tématem žáků se zrakovým postižením mohla být součástí vzdělání, ale většina hudebních pedagogů má v této oblasti jen malou nebo žádnou zkušenost (Hammel & Houringan, 2017). Někteří hudební pedagogové v rámci výzkumu týkající zkušeností učitelů v základní uměleckých školách (v zahraničí ekvivalentem užíván pojem „music schools“) se žáky se zrakovým postižením dokonce uvedli, že v rámci studia nedostali od odborných pedagogických pracovníků vůbec žádné informace nebo se s touto tematikou setkali opravdu zřídka (Cvrtila et al., 2020). Spolupráci s rodiči žáka, speciálním pedagogem, psychologem, hudebními pedagogy, kteří již mají zkušenost s výukou žáka se zrakovým postižením, považujeme za potřebné pro úspěšné pochopení vzdělávacích potřeb jedince. Zkušenosti odborníci budou schopni poskytnout značné množství informací o účinných postupech pro konkrétního studenta (Stronge in Hammel & Houringan, 2017). K úspěšnosti vzdělávání velmi přispívá pravidelný kontakt mezi pedagogem a rodiči žáka se zrakovým postižením (Janková, 2015). Pochopení vzdělávacích potřeb žáka se zrakovým postižením vede hudebního pedagoga k zaujetí správného postoje a vytvoření vhodné strategie, která vede k úspěšnému vytvoření přípravy. „*Je tedy třeba promýšlet perspektivně orientované výchovné a výukové programy a nalézat účinné metodické*

postupy pro jejich naplňování.“ (Jelínek, 2010, str. 8). Každý žák se zrakovým postižením je jinak ovlivněn svými zkušenostmi, proto by měli mít všichni spolupracující relevantní informace o zrakovém postižení a jeho důsledcích (Blairmires et al., 2016). Osnova přípravy v písemné či digitální podobě by měla obsahovat téma, cíle, motivaci, učivo, pomůcky, metodu výuky, organizaci, učební podklady a strukturu hodiny doplněnou o časové vymezení. Příprava nespočívá pouze v naplnění osnovy, ale také v procházení spousty not, které jsou pro žáka vhodné, což může být někdy velmi náročné. U učitele se také předpokládá další samostudium, případně návštěva odborných seminářů a kurzů (Baslerová, 2012).

2.3. Vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základních uměleckých školách

Stejně jako další zdravotní postižení, i zrakové postižení ovlivňuje rozvoj osobnosti jedince, tedy i jeho psychický vývoj (Finková et al., 2007). Hudební vzdělávání je pro dítě významným obohacením života a důležitou součástí rozvíjení jeho osobnosti (Baslerová, 2012). Po splnění podmínek k přijetí má dítě se zrakovým postižením právo navštěvovat ZUŠ a to podle § 16 zákona č. 561/2004 Sb. a dále dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Hlavní zásadou při vzdělávání žáka je uplatňování kombinace speciálně pedagogických postupů a alternativních metod s modifikovanými metodami používanými ve vzdělávání běžné populace (RVP ZUV, 2010). Speciálně pedagogická centra či pedagogicko – psychologické poradny, které jsou sdružovány školským poradenským zařízením, umožňují se souhlasem zákonného zástupce žáka provést diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb jedince. Příchod žáka se zrakovým postižením vyžaduje od pedagogických pracovníků vysokou odbornost, informovanost a spolupráci s dalšími odbornými pracovišti.

Rodiče se mohou setkat s obavami ze strany hudebního pedagoga i s odmítnutím, které je často způsobené nedostatečnou informovaností. Každý učitel, který vyučuje žáka se zrakovým postižením, může využít průběžné konzultace a podporu, kterou poskytuje Konzervatoř Jana Deyla pro zrakově postižené v Praze. (Jelínek, 2010)

ZUŠ vytváří jeden z pilířů hudebního vzdělávání v České republice. Každá vyučovací hodina trvá obvykle 45 minut a zpravidla probíhá individuální formou výuky. Výjimkou zůstává výuka hudební nauky, která obvykle probíhá v hromadné formě výuky.

Umělecké hudební vzdělávání podporují také Mezinárodní hudebně-pedagogické instituce a svazy jako European Music School Union nebo ISME – International Society For Music Education, které také zároveň sdružují pedagogy hudby na všech stupních vzdělávání a jejich hlavním posláním je šířit přesvědčení, že „každý člověk má právo na hudební vzdělání, a to v každém věku“ (Medňanská, 2020, str. 39).

Hudební vzdělávání žáků se zrakovým postižením na základních uměleckých školách

Hlavní myšlenkou hudebních oborů na ZUŠ je vychovávat budoucí aktivní hudebníky, případně jedince připravovat na studium umělecky zaměřených škol. Vzdělávací obsah hudebních oborů lze rozčlenit do dvou oblastí, které jsou vzájemně provázány. Hudební interpretace zaměřena na získané návyky umožňuje následné praktické uplatnění v solóvé tvorbě, komorních souborech či sborovém zpěvu. Tato oblast, která může dále zahrnovat intonaci či sluchovou analýzu jedince výrazně rozvíjí v konkrétních hudebních dovednostech (Holás, 2004). Recepce a reflexe hudby dnes známé také jako hudební nauka vybavuje žáka pochopením hlubšímu významu hudby, rozvíjí jeho hudební schopnosti. Hlavním cílem této oblasti je vychovat interpreta, který dokáže vnímat hudbu a kriticky přemýšlet nad hudebním obsahem.

Studijní (vzdělávací) zaměření si ve svém ŠVP vytváří každá ZUŠ sama, na základě RVP ZUV. Nejčastěji se mezi tyto zaměření řadí Hra na smyčcové nástroje, Hra na dechové nástroje, Hra na klávesové nástroje, Hra na strunné nástroje, Hra na bicí nástroje, Sólový zpěv, Sborový zpěv, Elektronické zpracování hudby a zvuková tvorba, Hra na akordeon, Hra na cimbál, Hra na dudy a Skladba. (RVP ZUV, 2010, str. 16). Vybrané ZUŠ v České republice také nabízí specializovanou výuku pro žáky se zrakovým postižením, ale výběr hudebních oborů je poměrně omezen.

2.3.1. Sólový zpěv

Zpěv je považován za nejpřirozenější hudební činnost člověka (Sedlák & Váňová, 2013). Lidé mají časté přesvědčení o tom, že s výborným zpěvem se člověk rodí. V dnešní době se sólový zpěv neobejde bez technického vedení hlasu a jedná se tedy spíše o dovednost získanou. Dítě může získat pěvecké predispozice k talentu od svých rodičů, ale když nebude talent podporován, nebude ani rozvíjen. Výborný pěvecký projev je záležitost

intenzivních hodin pěvecké techniky vedené odborným pedagogem, vhodné hlasové hygieny a především několika let píle a vytrvalosti. Morávková (2008)

zdůrazňuje ještě vliv zevního prostředí a vliv psychiky na hlas. Za opak vedeného pěveckého projevu považujeme hlasovou improvizaci, kdy používáme pouze vokál často bez jakéhokoli záměrného účelu, řídíme se tedy podle aktuálních emocí. Se zpěvem písní se dítě setkává již od útlého věku skrz matčin zpěv, který vytváří silné citové pouto. Pomocí zpěvu dítě rozvíjí svůj mateřský jazyk (Medňanská et al., 2020).

Specifika výuky sólového zpěvu zrakově postiženého žáka

Výuka žáka se zrakovým postižením je velmi náročná. Učitel využívá svoji maximální kreativitu a empatii k nalezení vhodných cest ke správnému ovládnutí hlasu žáka a pochopení techniky (Jelínek, 2010). Pokud má dítě nadšení, snažíme se ho motivovat a podporovat, naučit ho zpívat „celý tělem“ a maximálně se mu věnovat (Morávková, 2008). Nejdříve se žák opírá o slovní instrukce od učitele a později „*získává vlastní fyziologické pohybové pocity z umístění tónů na hlasivkách*“ (Sedlák & Váňová, 2013, str. 280). Slovní instrukce a vysvětlení od pedagoga žák ověřuje na svém těle, např. při výuce správného dýchání žák položí dlaň na břicho či pro zklidnění těla se dotýká opěradla židle apod. (Jelínek, 2010). Veškeré pohyby by měly probíhat přirozeně a uvolněně, především držení těla a mimika v obličeji, což předchází nežádoucímu napětí. Začít ke zpěvu hrát na hudební nástroj, nejlépe klávesový, umožní žákovi nejen zazpívat čisté tóny, ale poskytne mu to větší samostatnost a možnost zlepšovat se v domácím prostředí (Žuk- Butkuvienė, 2021). Celý proces může být pro žáka se zrakovým postižením chvílemi únavný a hudební pedagog by měl pochopit, že to pro něho může být obtížné a přizpůsobit tomu následující kroky ve výuce (Hammel & Hourigan, 2017).

2.3.2. Hra na hudební nástroj

Jedním z předpokladů pro hru na hudební nástroj je určitá míra hudebního nadání (Jelínek, 2010). Hudební nadání považujeme za „*kvalitativně vyšší projevy hudebnosti charakterizované nadprůměrnými až profesionálními hudebními výkony*“ (Sedlák & Váňová, 2013, str. 99). Instrumentální činnost považujeme za jednu z forem aktivního zmocňování se hudby (Medňanská et al., 2020). V dnešní době už existuje poměrně velké množství možností, jak své dítě vzdělávat ve hře na hudební nástroj. Většina rodičů zvolí základní uměleckou školu v okruhu svého bydliště. Mezi další možnosti lze zařadit výuku v domácím prostředí se soukromým učitelem, vzdělávání formou hudebních kurzů či online výuku s lektorem pomocí komunikačních internetových platforem, které

v poslední letech nabyly značné oblíbenosti. S volbou vzdělávací instituce je spojena i volba vhodného hudebního nástroje. „Při jeho výběru musíme brát v úvahu zdravotní, fyzické i manuální předpoklady dítěte“ (Jelínek, 2010). Manuální zručnost, pohyblivost prstů, zacházení s daným nástrojem a především to, jaké oblasti jsou ovlivněny zrakovým postižením, to vše může napomoci k výběru vhodného nástroje. Všímáme si koordinace pohybů, držení hudebního nástroje. Pokud dítě drží nástroj příliš křečovitě a nuceně, zřejmě nebude příliš vhodnou volbou (Jelínek, 2010). Lehký hudební nástroj jako je např. zobcová flétna či příčná flétna nemusí totiž znamenat nejsnazší hru jako takovou, ačkoliv je obecně hra na flétnu jedna z jednodušších, nemusí tomu tak být u každého jedince. V neposlední řadě nesmíme opomenout posturu, která zajišťuje aktivní držení těla jednotlivých pohybových částí (Šumníková, 2018). Radost z hudby, na kterou děti často při hře na hudební nástroj zapomínají, vychází z dialogu pohybů těla jedince a znějícího nástroje. Rodiče by tak neměli opomíjet skutečnost, že při hře na hudební nástroj má dítě pohyblivé tělo, a na rozdíl od hudebního nástroje není tělo strojem, protože tělo představuje myslící a cítící lidskou bytost (Aho, 2016). Žáci se zrakovým postižením nejen úspěšně samostatně hrají, ale ochotně se zapojují i do skupinového a souborového muzicírování (Žuk-Butkuvienė, 2021).

Cestu k tvořivému kontaktu s hudbou umožňuje dítěti nalézat motivace. Kratochvíl (2018) uvádí, že mezi nejčastější faktory ovlivňující motivaci ke hře na hudební nástroj patří učitel, rodič nebo vlastní přesvědčení žáka. Vnitřní předpoklady jedince, které umožňují hru na nástroj vykonávat, nazýváme hudební schopnosti.

Hudebně výchovná klasifikace, která napomáhá v praxi k orientaci hudebních schopností, člení oblasti následovně:

- hudební sluch - sluchově percepční a sluchově - motorické schopnosti
- hudební cítění - tonální, harmonické, rytmické cítění
- hudebně intelektové schopnosti - hudební paměť, představivost, myšlení
- hudebně tvořivé schopnosti - fantazie, senzitivita, flexibilita. (Sedlák & Váňová, 2013)

Mezi činitele ovlivňující hudební schopnosti řadíme genetické předpoklady, zájem, podmínky prostředí, úroveň hudebních schopností nebo vliv masmédií (Medňanská et al., 2020).

Specifika výuky hry na nástroj zrakově postiženého žáka

Výuka hry na hudební nástroj zrakově postiženého žáka přináší do ZUŠ specifika, která je nutná následovat v úspěšné edukaci jedince. Není vhodné vymezovat časové etapy, protože postup u žáka zrakově postiženého bude pomalejší, než u žáka intaktního (Jelínek, 2010). Počáteční osvojení dovedností žáka může být podpořeno ze strany pedagoga častějším kontaktem, tedy efektivnější přípravou. Nejprve pracujeme v hudebních materiálech s jednoduchými motivy, využíváme říkadel a básní, lidových písní, hudební improvizace a později přidáváme různé varianty rytmu, harmonie, melodie, dvojhlas, čímž rozvíjíme hudebnost i techniku žáka. Hlavní myšlenkou je snaha o co nejpřirozenější způsob, jak zapojit jedince do světa hudebního (Medňanská et al., 2020). Řada technických prvků nebude pro žáka snadná. Učitel by měl být trpělivý a udržet si dostatek energie, aby mohl být žákovi oporou. V případných nezdarech a obtížných cvičeních mít pochopení a při zažívání neúspěchu poskytnout cennou radu. (Jelínek, 2010)

Dítě se musí naučit orientovat v nejbližším prostoru kolem něj. Pokud bude uspořádání třídy jasné a důsledně dodržováno, může to být pro žáka velmi nápomocné a užitečné (Frederickson & Cline, 2015). Usnadní mu to hru na nástroj, protože si utvoří představu, kam pokládat noty či odkládat pomůcky. Nezapomínejme dbát i na omezení hluku (pro nerušené sluchové vnímání), dostatek světla (u osob slabozrakých) či přiměřenou pokojovou teplotu (Slowík, 2016). Hraní hudby pomáhá žákům se zrakovým postižením stát se emocionálně silnějšími, překonávat strach a rozvíjet sebeúctu (Žuk-Butkuvienė, 2021).

Nezastupitelný význam v učení hry na hudební nástroj má znalost Braillova notopisu, který umožňuje žákovi samostatnost v hudební iniciativě a dle Jelínka (Jelínek, 2010) je mnohem účinnější, než učení odposlechem, který naopak může žáka limitovat a zpomalovat v hudebním rozvoji.

Mezinárodně platný Braillov notopis je vytvořen na základě Braillova bodového písma. Podrobný popis bodového notopisu bude následovat v kapitole Hudební nauka.

2.3.3. Hudební nauka

Hudební odposlech, který je využíván při výuce zrakově postižených žáků pokryje začátky hudebního vzdělávání. Později však nepostačí a žák se bude muset naučit alespoň základy hudební nauky. Při hudebních aktivitách pak může vzájemně propojovat oba dva způsoby.

Dlouhodobé učení pouhým odposlechem může mít na žáka negativní dopad, především v opožděném vývoji hry, nemožnosti se učit současně více skladeb, a celý proces se tak bude stávat neefektivním a nepřesným, protože je žák odkázán pouze na sluch. Požadavky při přechodu užívání notového zápisu musí být přiměřené a stanoveny tak, aby žáka nedemotivovaly. (Jelínek, 2010)

Braillův notopis žáci užívají při hře na nástroj a při hudební nauce. Individuální vyučování hudební nauky se stává součástí hudebního vzdělávání, protože kolektivní hudební nauka není pro žáka příliš vhodná. K úvodnímu seznámení si vypůjčíme knihu Notopis nevidomých od Jiřího Jelínka, kterou může využívat pedagog i žák, protože je dostupná v běžném písmu i v bodové verzi. Pedagog musí veškerá cvičení a kapitoly rozvrhnout přiměřeně, ve vhodném pořadí, s vhodnou frekvencí tak, aby z nich měl žák na konci celek provázaných vědomostí. (Jelínek, 2010)

Opravdu málokdy je možné číst Braillův notopis a zároveň u toho hrát na hudební nástroj, žáci jsou tedy motivováni k zapamatování not (Salisbury, 2007).

Známe 7 základních znaků pro noty a 4 pro pomlky, při čemž noty C, D, E, F, G, A, H jsou složeny z bodů 1,2,4,5 a chybějící 3 a 6 umožňuje doplnění základních symbolů. Další prvky se rozdělují do dvou skupin, kdy 1. skupinu tvoří znaménka před notou (posuvky, značení oktávy, arpeggio) a 2. za notou (legato, obloučky, glissando atd.). Klíče nejsou k vyznačení výšce tónů tolik podstatné, protože hlavní informaci podává druh klíče a umístění noty v oktávě v černotisku (Jelínek, 2010). K názorné ukázce znázorníme pomocí rukou žáků notovou osnovu a hláskovat melodie na prstech, tedy „*pro houslový klíč označme malíček jako E, prostor mezi ním a prsteníkem F, prsteníček G atd.*“ (Salisbury, 2007, str. 98).

Při čtení notopisu se každý znak musí číst zvlášť a je nutno uvědomovat si jeho souvislosti, což je rozdíl od notopisu vidoucích žáků, kteří ho čtou jako celek. Pro plynulé učení je vhodné, aby žák ovládal čtení notopisu pravou i levou rukou, napomáhá to při hře z listu. Nevidomý noty nejdříve přečte, rozpozná jejich hodnotu a až poté je může zahrát. (Holas, 2004)

V posledních letech byla kvůli omezené prezenci dětí v základních školách a nutnému přesunutí do online prostředí omezena i výuka v základních uměleckých školách. Existuje však několik aplikací a programů, které umožňují zápis Braillského notopisu elektronickou cestou.

Program Lime Aloud dává prostor k zápisu i čtení not. V nástroji BM2021 Braille Music 2021 mohou nevidomí hudebníci zapisovat či kontrolovat (pomocí hlasového výstupu)

noty, exportovat finální soubor do Music XML a vizualizovat např. pomocí Finale a dalších programů [online], dostupné z: <https://braillemusiceditor.com/>

2.4. Význam hudby u žáků se zrakovým postižením

Ze společensko - historického hlediska můžeme připomenout velmi známou skutečnost, že lidé se zrakovým postižením jsou velmi úzce spojeni s hudbou (Sah et al., 2012). I přesto, že žáci se zrakovým postižením musí čelit mnoha výzvám ve společnosti, jsou schopni velmi zdatně překonat překážky, dosáhnout na prestižní společenské pozice a stát se úspěšnými hudebníky. Hudba je vnímána sluchem a poskytuje tak rovnocenné interakce s ostatními vrstevníky (Cvrtila et al., 2020). Pomáhá jedincům vidoucím nahlédnout do světa nevidomých a stává se tak společnou oblastí k objevování.

Vztah jedince k hudbě je z psychologického hlediska ovlivněn specifickými osobnostními rysy, vnitřní motivací, emočními, kognitivními a dalšími faktory. Zde tedy hovoříme o příbuzných pojmech jako vkus, preference a hudební zájmy člověka. Hudbu vnímáme a prožíváme, tím pronikáme do jejího obsahu, to v nás vyvolává umělecký prožitek. (Sedlák & Váňová, 2013). „*Podstatou hudby je dávání, předávání zážitku, sdílení emocí vybuzených hudbou.*“ (Medňanská et al., 2020, str. 52).

Léčivá hudba pro zrakově postižené zaznívá v muzikoterapii. Tato forma terapie může jedinci pomoci k odbourání stresu, nejistot a napomáhá ke zvládnutí negativních pocitů v jednotlivých etapách lidského života.

U hudby v muzikoterapii není prvotními cíli uměleckost či estetika nebo zábava, ale hudba nabývá mnohem hlubšího významu svou léčivou mocí pomocí rytmu, samotného zvuku či harmonie [online], dostupné z: <http://www.sons.cz>.

V praxi provádíme muzikoterapii s dětmi se zrakovým postižením pomocí:

- hudební improvizace - hra na tělo, na hudební nástroje
- zpěvu - uvolnění a odreagování se
- poslechu hudby - zaměření na tělesné, emocionální, estetické a spirituální aspekty hudby. (Baslerová, 2012)

3 HUDEBNÍ PEDAGOG NA ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLE

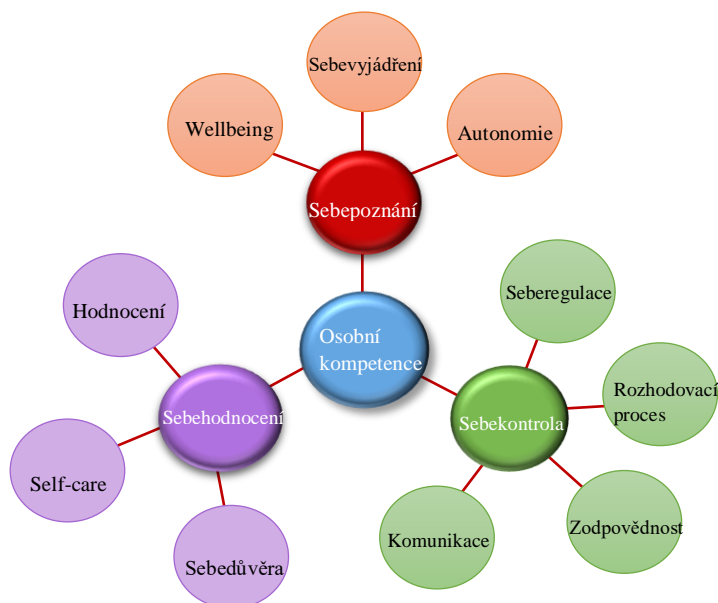
Významnou součástí výchovně vzdělávacího procesu dítěte se zrakovým postižením zastává učitel hudby. Za hudebního pedagoga považujeme osobu, která napomáhá k osvojení vědomostí a dovedností žáka. Výsledky působení výchovně vzdělávacího

procesu se zaměřením na zrakově postiženého žáka se odvíjí od profesionality učitele a přístupu rodiče. Učitel hudby se stává součástí vzdělávání dítěte a přidává se tak do „týmu“, jehož cílem je maximální rozvoj jedince se zrakovým postižením (Hammel & Houringan, 2017). K vytvoření účinné koncepce výchovy a vzdělávání také pomáhá formulování objektivních charakteristik zrakově postižených (Jelínek, 2010). Hudební pedagog musí být samotným procesem skutečně vynalézavý, aby získal náhled na dovednosti, strategie a porozumění, které doprovází zkušenosti s výukou daného studenta (Hammel & Houringan, 2017). Hudebně tvořivé myšlení učitele umožňuje lépe odhalit vnitřní předpoklady žáka. Z umělecké i pedagogické praxe totiž víme, že základním předpokladem efektivní profesionální výuky hudby je tvořivý rozvoj osobnosti (Holas, 2004).

3.1. Osobnost hudebního pedagoga

„Představuje otevřený systém, který je determinován jednotou duševního a tělesného, jednotou všech dílčích psychických funkcí a jednotou duševního života a společenského prostředí“ (Holas, 2004, str. 38). Hudební pedagog představuje umělce a pedagoga zároveň. Vytváření osobnosti začíná u sebepostoje, sebecítění, sebepojetí a sebevědomí, víry ve schopnost překonávat všechny překážky (Žuk- Butkuvienė, 2021). Pozitivní naladění a optimismus by pedagoga neměl nikdy opouštět (Jelínek, 2010). Všeobecné vzdělání, odborné vzdělání a pedagogický takt vytváří část struktury hudebního pedagoga. Aby však byl hudební pedagog kvalitním pedagogem, tato část nepostačí. Hlavními osobnostními rysy kvalitního hudebního pedagoga je pedagogický takt, schopnost sociálního kontaktu, umět vystupovat před lidmi, mít vhodný jazykový projev, mít organizační dovednosti a chuť dále profesně růst (Holas, 2004). Žuk- Butkuvienė (2021) hovoří o důležitosti sebereflexe, sebeovládání, sebeúctě a sebedůvěře, tyto slova lze pojmenovat jako osobní kompetence. Osobní kompetence jsou velmi dobře zachyceny v níže uvedeném obrázku.

Obrázek 2 – Složky osobní kompetence (Žuk- Butkuvienė, 2021, str. 50).



Morávková (2008) doplňuje o charakteristiku hudebního pedagoga s pěveckým zaměřením následovně:

- a) Technicky dobře ovládá svůj hlas, své požadavky dokáže žákovi názorně předvést a vede ho k aktivnímu vystupování na veřejnosti.
- b) Rozumí teorii zpěvu a hlasu, je odborně vzdělaný a svými znalostmi dokáže žáka při výuce zaujmout.
- c) Má pedagogické nadání a vzdělání, pedagogický cit a nechybí mu pedagogický optimismus.
- d) Rozpozná vlohy i povahu žáků, je empatický a správně volí prostředky výuky.
- e) Svým vypěstovaným sluchem rozpozná kvalitu tónu, dokáže pozorovat a tím kontrolovat postoj a mimiku.
- f) Zkušeností rozezná předpoklady žáka, umí zhodnotit hlasový materiál a odhadne naděje na úspěch.

3.2. Osobnost žáka se zrakovým postižením

Zrakové postižení významně ovlivňuje člověka v osobnostní i sociální dimenzi (Röderová, 2016). Osobnostní rysy dítěte mají velký význam (Jelínek, 2010). Když rozvíjíme dítě hudebně nadané, musíme si být vědomi změn kvalitativních i

kvantitativních, které nadání jedince ovlivňují během hudebního vývoje (Holás, 2004). Rozvoj zrakového postižení má samozřejmě vliv na osobnost jedince a při hodnocení jeho postižení by měla být na prvním místě (Beneš, 2019). Hudební pedagog po celou dobu usiluje o to, aby byla komplexně rozvíjena žáková osobnost, respektuje jeho odlišnosti a podporuje jeho individuální schopnosti. Každé dítě se zrakovým postižením má jedinečnou osobnost, zájmy, silné i slabé stránky (Blairmires et al., 2016). Při analýze osobnosti žáka dbáme na poznání jeho motivace (pohnutek k jednání), volní vlastnosti žáka (vytrvalost, píli, houževnatost) a poznání temperamentu, tedy prožívání a chování jedince dle typologie (Holás, 2004). Ať už žák žije s jakoukoliv zrakovou vadou, při budování plnohodnotné osobnosti není narušení zrakových funkcí nepřekonatelnou překážkou (Květoňová & Šumníková, 2022). Znamená to tedy, že během vývoje projde jedinec různými situacemi a obdobími, kdy bude důležitější brát v úvahu poznávací důsledky zrakového postižení a v jiných etapách bude důležitější vzít do úvahy osobnost a sociální důsledky (Požár, 2000). Hudební pedagog při hodnocení žáka musí být objektivní a odlišit hodnocení osobnosti žáka a jednotlivých výsledků (Janková, 2015). Janková (2022) připomíná, že osobnost jedince je ovlivněna také dobou vzniku zrakového postižení. Baslerová se zaměřuje na oblast raného věku a zdůrazňuje oblast emocionální a sociální, která dítě ovlivňuje ve vývoji osobnosti. Vznik poruch v emocionální oblasti dítěte může nastat, pokud se dítěti nedostává dostatek zrakového kontaktu s matkou, což může způsobit izolaci a osamění. Emoční strádání se může týkat i ze strany matky. Tyto faktory mohou zapříčinit narušené rodinné vztahy. (Baslerová, 2012)

3.3. Hudebně pedagogická komunikace

Komunikace je složitý proces, při kterém dochází k vzájemnému sdělování informací v přímém či nepřímém sociálním kontaktu. Dle Holase (2004) hudebně pedagogická komunikace nabízí několik základních otázek. Jedná se o způsob komunikování, umění jednat se žáky, využití verbální i neverbální komunikace, kvalita komunikace, rozlišení reakcí pedagoga a důvěryhodnost učitele (Holás, 2004). Kromě toho, že hudební pedagog nezapomíná při komunikaci na výše uvedené otázky, měl mít také na paměti, že pro něj žák se zrakovým postižením přináší další specifika v komunikaci, která je nutné respektovat. Při komunikaci se zrakově postiženým nejsou předepsána přesná pravidla, kterých je nutno se držet, ale je vhodné předjímat dopředu (Beneš, 2019). Nezapomeňme na desatero komunikace se zrakově postiženým jedincem, které může napomoci ke snadnější konverzaci pro obě strany. Informace žák přijímá sluchovou cestou a pedagog

jednotlivé informace doplňuje o slovní popisy či komentáře, využije tedy verbální komunikaci (Baslerová, 2012). Číst a psát notový zápis vytvořen na základě Braillova bodového písma může být v hodině pro žáka velmi náročné. V některých situacích tedy bude vhodnější pro žáka poslouchat, než číst, mluvit nebo psát (Salisbury, 2007). Při komunikaci může docházet i k tzv. komunikačním bariérám, kterým se lze vyhnout, pokud se budeme držet aktivního a pozorného naslouchání, respektování dorozumívacích možností, přizpůsobení se dané situaci a přijímání druhého partnera jako rovnocenného (Slowík, 2010). Čím více budeme mluvit s lidmi s postižením, tím lepší komunikace bude a odstraní se nežádoucí bariéry (Šumníková, 2018). Při hudebně pedagogické komunikaci hraje důležitou úlohu také kultura jazykového vyjadřování. Tvorba a aplikace jazyku je ovlivněna úrovní intelektu, kognitivními procesy, zralostí CNS a schopností učit se (Šumníková & Kopečný, 2021).

Špatná výslovnost či nevýraznost mluveného projevu může být překážkou pro efektivní komunikaci se žákem. Připomeňme si i rozsah slovní zásoby, který by měl být odpovídající komunikační situaci a stylově vhodný. Všeobecný kulturní přehled pedagoga podmiňuje kvalitu těchto schopností a dovedností. (Holas, 2004)

Je nezbytné stále zohledňovat nedostatečné zrakové vjemy daného jedince, tedy omezit rizika a být si vědom obtíží v prostorové orientaci. Nebát se člověku dostatečně popisovat a představovat situace a děje v okolí. Komunikace může probíhat naprosto přirozeně, jestliže tohoto člověka budeme považovat za zcela normálního. (Slowík, 2010)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíl výzkumu, dílčí cíle a hypotézy výzkumu

Cílem bakalářské práce je zpracovat teoretický rámec vymezené problematiky a na jeho základě provést kvantitativní výzkum zaměřený na zkušenosti učitelů základních uměleckých škol se žáky se zrakovým postižením. Výzkumná část si klade za cíl zpracovat aktuální poznání související s výše uvedeným tématem práce a poté popsat pohledem hudebních pedagogů práci se žákem se zrakovým postižením.

Z výše uvedeného cíle byly následně rozpracovány dílčí cíle:

- 1) Zjistit, co považují pedagogové za nejtěžší na začátku práce se žákem se zrakovým postižením v ZUŠ.

- 2) Zjistit, jaká je informovanost učitelů v ZUŠ týkající se specifik vzdělávání žáků se zrakovým postižením.
- 3) Zjistit, osobnostní charakteristiky učitelů v ZUŠ vyučující žáka se zrakovým postižením.

Dále byly stanoveny hypotézy:

- 1) Více než polovina pedagogů má povědomí o možnosti metodického vedení konzervatoří pro zrakově postižené.
- 2) Více než polovina pedagogů vnímá značný význam hudebního vzdělávání pro dítě se zrakovým postižením.

4.1. Metodika výzkumného šetření

Praktická část bakalářské práce je zpracovaná pomocí kvantitativního výzkumu. Data jsou nasbírána pomocí dotazníkového šetření v elektronické podobě. Dotazník je vytvořen na platformě Google Forms a následně rozeslán na emailové adresy náhodně vybraných základních uměleckých škol v ČR. Po nasbírání dat je využit Microsoft Excel, který poslouží jako program ke zpracování dotazníků.

Výzkumný soubor tvoří učitelé v ZUŠ v ČR. Informace získané z dotazníků jsou analyzovány pomocí základních statistických postupů první úrovně klasifikace.

Dotazník představuje „soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“ (Chráška, 2016, str. 158).

Pro zvýšení výpovědní hodnoty se kvantitativní výzkum doplní kvalitativním výzkumem v podobě nestrukturovaného hloubkového rozhovoru. Jedná se o retrospektivní pohled paní učitelky ze základní umělecké školy na její pedagogickou zkušenost se žákyní se zrakovým postižením.

Kvalitativní výzkum nabízí několik metod pro sběr dat, rozhovor však patří k jedním nejvíce užívaným. Narativní neboli nestrukturovaný rozhovor patří k jednomu z možných typů. V tomto typu rozhovoru si badatel připraví jednu úvodní otázku a následující dotazování poté vychází z odpovědí účastníka rozhovoru, na které badatel reaguje. Je tedy třeba, aby se badatel dobře pohyboval ve zvolené tématice a dokázal obratně pokládat kvalitní otázky. Zkušený tazatel by měl také číst neverbální sdělení, dokázat pozorovat a vnímat prostředí rozhovoru (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Dotazník bude obsahovat 15 otázek (9 uzavřených a 6 otevřených). U otevřených otázek probíhá následně kategorizace. V plném znění je dotazník k dispozici v přílohové části (viz příloha č. 1).

4.2. Výběr a popis výzkumného souboru

Výzkumným souborem jsou učitelé v základních uměleckých školách, kteří mají zkušenosti s výukou žáka se zrakovým postižením v hudebním oboru na ZUŠ. Kvantitativní výzkum probíhá rozesláním dotazníků na emailovou adresu jednotlivých náhodně vybraných základních uměleckých škol v ČR. Kompletní seznam ZUŠ i jejich emailové adresy jsou dostupné na webu: <https://www.izus.cz/>.

4.3. Etika výzkumu

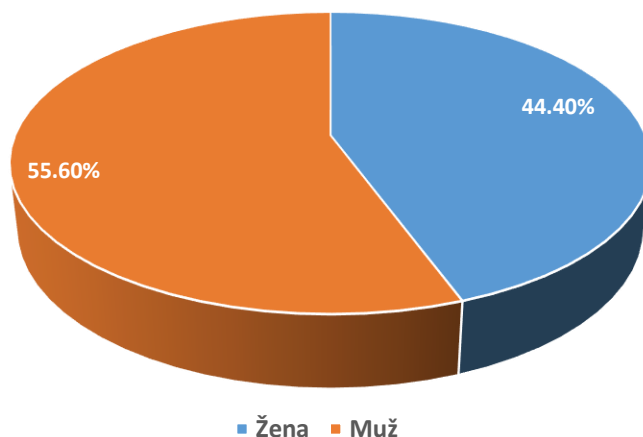
Účast v kvalitativním i kvantitativním výzkumu je zcela dobrovolná a anonymní. Nikde nebudou zveřejňovány data, která by vedla k identifikaci učitelů v ZUŠ, paní učitelky a její bývalé žákyně. Před rozhovorem byl řádně podepsán informovaný souhlas. Tento formulář je k nalezení v přílohové části (viz příloha č. 2). Originální verze formulářů jsou v archivaci studentky.

4.4. Výsledky

4.4.1. Kvantitativní výzkum

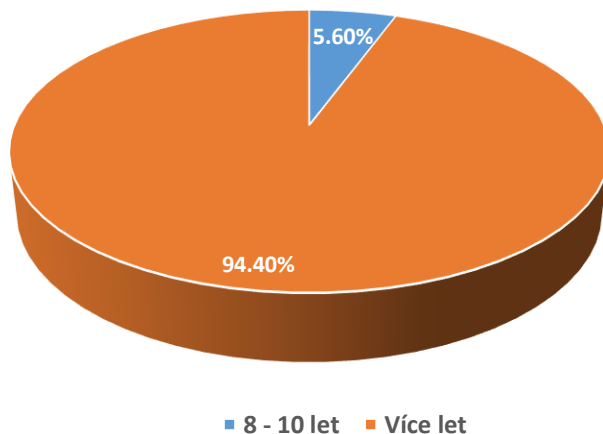
Dotazníkového šetření se účastnili náhodně vybraní hudební pedagogové ze základních uměleckých škol v ČR a zúčastnilo se jich celkem 18. Pedagogičtí pracovníci měli možnost volby odpovědi v případě uzavřených otázek. U otevřených otázek měli dostatek textového pole pro vyjádření. Otevřené otázky byly dodatečně kódovány a následně kategoricky uspořádány v tabulkách.

Graf č. 1 Jaké je vaše pohlaví?



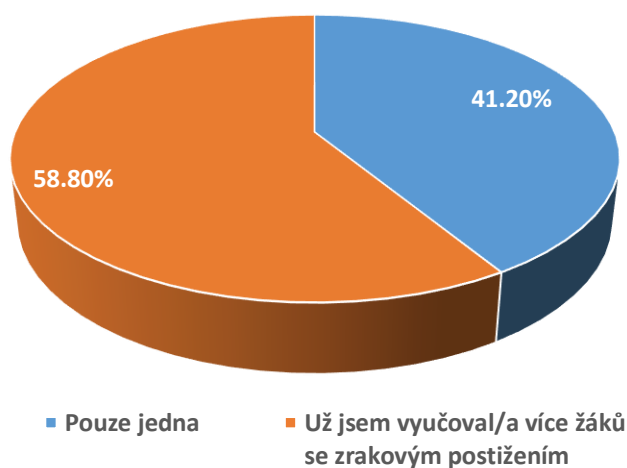
Z uvedeného grafu vyplývá, že dotazníkového šetření se zúčastnilo více mužů, a to v poměru muži 55,60 % a ženy 44,60%.

Graf č. 2 Na ZUŠ vyučuji:



Druhá otázka dotazníku zobrazuje, že většina dotazovaných učitelů na ZUŠ má dlouholeté zkušenosti, tedy více než 10 let praxe a to v zastoupení 94,40%. 5,60% učitelů učí v délce 8 – 10 let. V dotazníku byla možnost již od jednoho roku výuky na ZUŠ, dá se tedy konstatovat, že se jedná o velmi zkušené hudební pedagogy.

Graf č. 3 Má zkušenost se žákem se zrakovým postižením je:



Z třetího grafu je patrné, že více než polovina učitelů, konkrétně 58,80% má již více zkušeností s výukou žáka se zrakovým postižením. 41,20% učitelů na ZUŠ má zkušenost pouze jednu.

Tabulka č. 1 Žák se zrakovým postižením se vzdělával v hudebním oboru (např. Hra na klavír, Sólový zpěv):

Otázka č. 4 byla otevřená a respondenti měli napsat, jaký hudební obor navštěvoval žák se zrakovým postižením, kterého vyučovali.

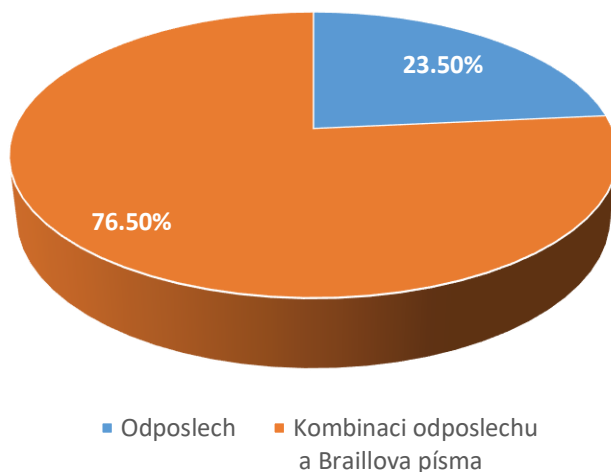
Kategorie byly následující:

- Hra na klavír
- Hra na zobcovou flétnu
- Hra na kytaru
- Sólový zpěv
- Hra na pozoun
- Bicí nástroje
- Hra na saxofon
- Dechové nástroje
- Hudební teorie
- Klávesové nástroje

Nejvíce žáků se zrakovým postižením se vzdělávalo v oboru Hra na klavír (33,3%). Poté tři hudební obory byly zastoupeny v 11,1% a to v zástupu dvou respondentů v každém z nich. Jednalo se o Hru na zobcovou flétnu, Hru na kytaru a Sólový zpěv. Následující hudební obory byly zastoupeny pouze jedním respondentem (5,5%) a to Hra na pozoun, Bicí nástroje, Hra na saxofon, Dechové nástroje (blíže nespecifikováno), Hudební teorie a Klávesové nástroje.

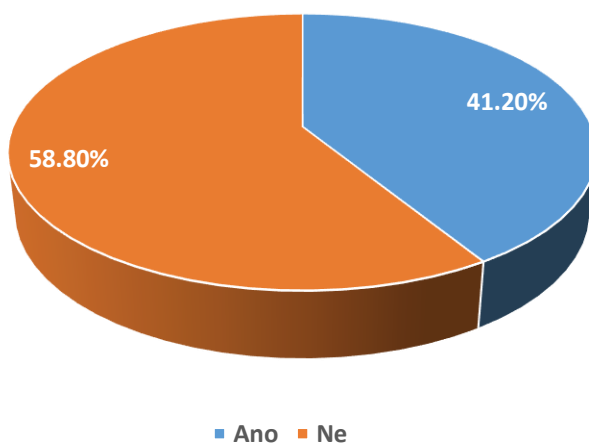
	Absolutní četnost	Relativní četnost
Hra na klavír	6	33,3 %
Hra na zobcovou flétnu	2	11,1%
Hra na kytaru	2	11,1%
Sólový zpěv	2	11,1%
Hra na pozoun	1	5,5%
Bicí nástroje	1	5,5%
Hra na saxofon	1	5,5%
Dechové nástroje	1	5,5%
Hudební teorie	1	5,5%
Klávesové nástroje	1	5,5%

Graf č. 4 Žák při výuce používal:



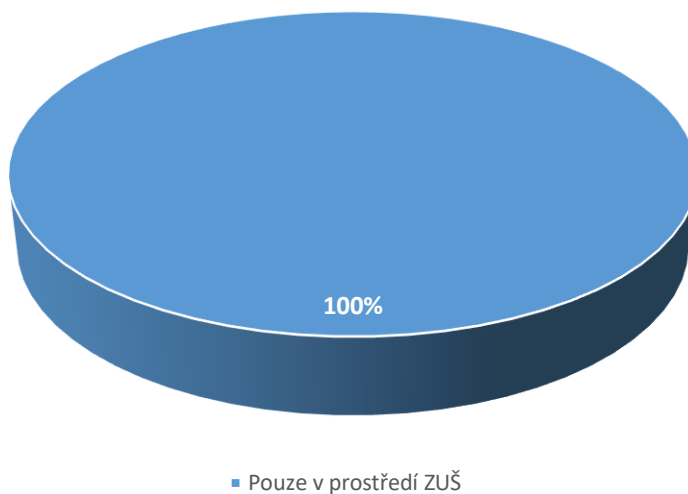
Z grafu č. 4 vyplývá, že žáci se zrakovým postižením při výuce využívali především kombinaci odposlechu a Braillovo písmo (76,50%). Menší část žáků využívala pouze odposlech a Braillovo písmo užíváno nebylo (23,50%).

Graf č. 5 Učil/a jsem se Braillovo bodové písmo pro výuku se žákem se zrakovým postižením:



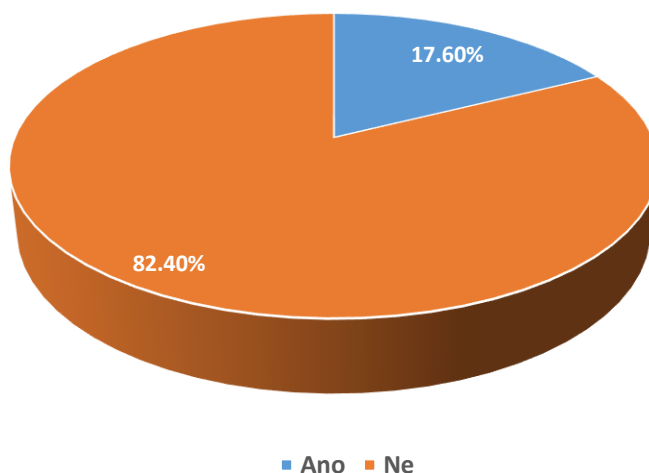
Z grafu uvedeného výše vyplývá, že ačkoliv se větší zastoupení učitelů (58,8 %) na ZUŠ kvůli výuce žáka se zrakovým postižením sami neučili Braillovo písmo, stále je poměrně velké procento učitelů, kteří se Braillovo písmo učili, aby zlepšili kvalitu výuky žáka se zrakovým postižením (41,20%).

Graf č. 6 Výuka probíhala:



Z grafu č. 6 je velmi jasně zřetelné, že výuka žáků se zrakovým postižením probíhala pouze v prostředí ZUŠ. Učitelé tedy nedocházeli individuálně za žákem domů.

Graf č. 7 Při výuce žáka se zrakovým postižením byla nutná úprava prostředí:



Z grafu výše uvedeného je patrné, že učitelé při výuce žáka se zrakovým postižením neupravovali prostředí ZUŠ (82,40%), protože to nebylo nutné. Někteří učitelé (17,60%) uvedli, že prostředí upravováno bylo.

Tabulka č. 2 Co jste považoval/a za nejtěžší na začátku Vaší práce se žákem se zrakovým postižením?

Otázka č. 9 byla otevřená a její podstatou bylo zjistit, co učitelé ZUŠ považovali za nejtěžší na začátku jejich práce se žákem se zrakovým postižením.

Ze 17 odpovědí vznikly následující kategorie:

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Pochopení specifík zrakového postižení	7	41,2%
Vhodná technika hry, orientace na hudebním nástroji	6	35,2 %
Výběr vhodného hudebního materiálu	2	11,7 %
Komunikace se žákem	1	5,8%
Seznámení s Braillovým písmem	1	5,8%

- Pochopení specifík zrakového postižení
- Vhodná technika hry a orientace na hudebním nástroji
- Výběr vhodného hudebního materiálu
- Komunikace se žákem
- Seznámení s Braillovým písmem

7 dotazovaných učitelů na ZUŠ činilo potíže v pochopení specifík zrakového postižení, tedy vliv zrakového prostředí na průběh výuky např. jak žákovi vysvětlit prostor a barvy. 6 učitelů nacházelo problémy ve zvolení výběru vhodné techniky na hudební nástroj a orientaci na hudebním nástroji např. vhodné uchopení nástroje, vysvětlení jednotlivých stupnic. 2 učitele spatřovali obtíže ve výběru vhodných učebnic a materiálů, pomocí kterých je vhodné žáka se zrakovým postižením vyučovat efektivně. 1 učitel nacházel potíže v komunikaci se žákem (např. nutnost častého popisování jednotlivých úkonů kvůli chybějícímu zraku). 1 učitel také uvedl, že nejtěžší bylo se seznámit s Braillovým písmem a začít se ho učit.

Tabulka č. 3 Jak probíhala Vaše příprava na výuku?

Otázka č. 10 byla otevřená a jejím cílem bylo zjistit, jakým způsobem se připravují učitelé v ZUŠ na výuku žáka se zrakovým postižením. Dle odpovědí 17 respondentů byly odpovědi rozděleny následovně do kategorií:

- Přepis do Braillova notopisu (modifikace materiálu pro žáka se ZP)
- Stejná příprava jako u intaktních žáků
- Studium materiálů a jejich nácvik
- Výběr nahrávek k odposlechu

29.4% učitelů považuje za nejpodstatnější při přípravě na výuku načítání Braillova notopisu (učitelé, kteří se rozhodli Braillovo písmo učit a používat ho při výuce). Stejná část učitelů 29,4% uvedla, že jejich příprava probíhala obdobně jako u žáků intaktních (učitelé využívající odposlech při výuce). 23,5% učitelů svou přípravu věnovalo především studiem materiálů a jejich nácvikem, výběrem vhodných not. 17,6% učitelů, kteří využívali při výuce žáka se zrakovým postižením metodu odposlechu, pracovali na výběru vhodných nahrávek.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Přepis do Braillova notopisu (modifikace materiálu pro žáka se ZP)	5	29,4%
Stejná příprava jako u žáků intaktních	5	29,4%
Studium materiálů a jejich nácvik	4	23,5%
Výběr nahrávek k odposlechu	3	17,6%

Tabulka č. 4 Jaké učebnice jste při práci používal/a ?

Podstatou otázky č. 11 bylo zjistit, jaké učebnice využívali učitelé při práci se žákem se zrakovým postižením.

Ze 17 odpovědí byly zřetelné jednotlivé kategorie, které zní takto:

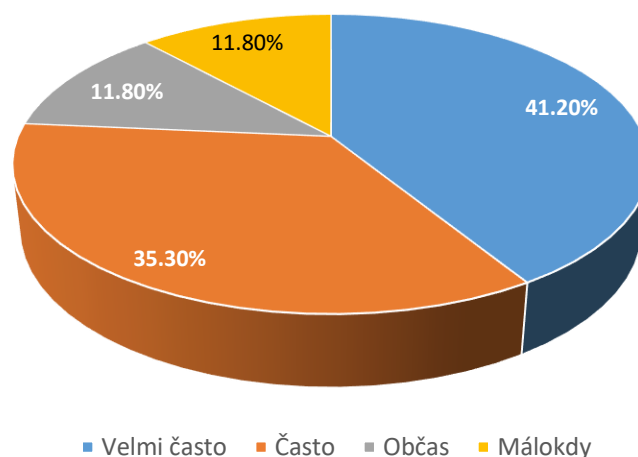
- Album etud, využíval/a jsem běžné učebnice jako u intaktních dětí
- Notopis nevidomých (J. Jelínek)
- Kombinace klavírních škol
- Vlastní skladby na míru pro žáka
- Všechny dostupné materiály s přihlédnutím k individuálním dispozicím žáka

29,4% učitelů používalo Učebnici notopisu nevidomých od Jiřího Jelínka. 17,64% využívalo kombinaci různých klavírních škol v případě, že žák navštěvoval obor hra na klavír (např. Nová klavírní škola či Nový Beyer). Dalších 17,64% učitelů zvolilo k výuce stejné učebnice jako u intaktních žáků. Album etud různých stupňů obtížnosti dle úrovně žáka používalo 11,7% učitelů. Někteří učitelé dokonce skládali vlastní skladby na míru přímo pro žáka, tedy 11,7%. 11,7% byla též zastoupena kategorie učitelů, kteří využívali všechny dostupné materiály, protože se soustředili především na individuální dispozice žáka.

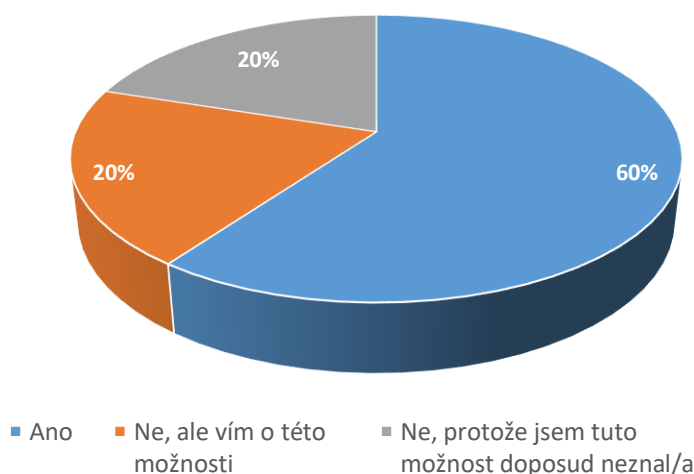
	Absolutní četnost	Relativní četnost
Učebnice notopisu nevidomých (J. Jelínek)	5	29,4%
Kombinace různých klavírních škol	3	17,6%
Využíval/a jsem běžné učebnice jako u intaktních žáků	3	17,6%
Album etud	2	11,7%
Vlastní skladby na míru pro žáka	2	11,7%
Všechny dostupné materiály s přihlédnutím k individuálním dispozicím žáka	2	11,7%

Graf č. 8 Komunikace mezi Vámi a rodiči probíhala:

Z osmého grafu vyplývá, že komunikace mezi učitelem a rodičem žáka probíhala ve 41,20% velmi často. 35,30% respondentů uvedlo, že komunikace probíhala často. Ve stejném procentuálním zastoupení 11,80% jsou dvě kategorie, které poukazují na to, že komunikace probíhala jenom občas nebo málokdy.



Graf č. 9 Využíval/a jsem v minulosti odbornou podporu či průběžné konzultace s pedagogy Konzervatoře Jana Deyla pro zrakově postižené v Praze:



Graf č. 9 zobrazuje, že více než polovina, přesně 60% dotazovaných učitelů ví o možnosti využití odborné podpory či průběžných konzultací s pedagogy Konzervatoře Jana Deyla pro zrakově postižené v Praze. 20% učitelů tuto možnost zná, ale prozatím ji nevyužili. Zbývajících 20% učitelů o této možnosti vůbec nevědělo.

Tabulka č. 5 Jaký význam má podle Vás hudba v životě žáka se zrakovým postižením?

Otázka č. 14 zjišťovala, jaký význam má dle učitelů hudba v životě žáka se zrakovým postižením.

Kategorie byly následující:

- Zcela zásadní význam, často žáka směřuje k budoucímu povolání
- Velmi důležitý význam, protože má pozitivní dopad na jeho život se ZP
- Stejný význam jako u intaktních žáků

Na tuto otázku odpovědělo 18 respondentů. Většina dotazovaných učitelů (58,88%) má zkušenosti s tím, že hudba u jejich žáků měla zcela zásadní význam a často je vedla k budoucímu povolání (např. ladění klavírů). 30,92% učitelů jsou názoru, že se jedná o velmi důležitý význam, protože má pozitivní dopad na život žáka se zrakovým postižením (např. seberealizace, sebevědomí). 10,31% učitelů si myslí, že tento význam se nijak neliší od žáků intaktních.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zcela zásadní, často žáka směřuje k budoucímu povolání	10	58,8%
Velmi důležitý, protože má pozitivní dopad na jeho život se ZP	6	30,9%
Má stejný význam jako u žáků intaktních	2	10,3%

Tabulka č. 6 Jaká by měla být podle Vás osobnost hudebního pedagoga vyučující žáka se zrakovým postižením?

Otázka č. 15 zjišťovala, jaká by měla být osobnost hudební pedagoga vyučující žáka se zrakovým postižením. Byla kladena z jasného důvodu. Oni sami jsou osobnosti a po zpětném ohlednutí na zkušenost s výukou žáka se zrakovým postižením budou mít možnost touto otázkou nahlédnout do svých osobnostních rysů i osobnostních rysů kolegů (učitelů), se kterými spolupracují.

Osobnostní rysy učitelů byly do kategorií rozděleny následovně:

- Empatický
- Trpělivý
- Energický
- Otevřený
- Profesionální
- Respektující individuální potřeby žáka

35,2% učitelů v ZUŠ za nejdůležitější osobnostní rys hudebního pedagoga považují schopnost být empatický a laskavý. 17,6% kladlo důraz na trpělivost, motivaci a houževnatost. Další tři respondenti tedy 17,6% učitelů odpovědělo, že by měl být profesionální, kreativní a mít chuť se a neustále vzdělávat. 11,7% hudebních pedagogů považuje za nejdůležitější, aby byl pedagog otevřený, chápající, tolerantní a jednal bez předsudků. 11,7% učitelů odpovědělo, že hudební pedagog by měl být energický, nadšený a motivační. Jeden respondent (5,88%) zdůraznil při dotazníku důležitost individuálního přístupu k žákovi se zrakovým postižením.

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Empatický	6	35,2%
Trpělivý	3	17,6%
Profesionální, neustále vzdělávající se	3	17,6%
Otevřený	2	11,7%
Energický	2	11,7%
Mající individuální přístup	1	5,88%

4.4.2. Rozhovor

V prosinci 2023 byl veden nestrukturovaný hloubkový rozhovor s paní učitelkou ze základní umělecké školy. Jednalo se o retrospektivní pohled na její pedagogické zkušenosti se žákyní se zrakovým postižením. Paní učitelka má za sebou více než 20 let pedagogické praxe s výukou v ZUŠ. Rozhovor byl prováděn v klidném prostředí a trval 50 minut. Paní učitelka byla dopředu obeznámena s předpokládaným průběhem rozhovoru, s tématem bakalářské práce i s cílem výzkumu. K zaznamenání dat byl použit diktafon. Nahrávka sloužila pouze k účelu vyhotovení práce a poté došlo k její likvidaci. Z důvodu zachování anonymity nebude zveřejňováno jméno paní učitelky ani jméno její bývalé žákyně. Účastnice podepsala informovaný souhlas, který je součástí příloh viz příloha č. 2. Originály formulářů jsou v archivaci studentky.

Získaná data z hloubkového rozhovoru byla analyzována metodou vytváření trsů. Určité výroky se pomocí této metody konceptualizují a seskupují (Mioviský, 2006).

- Zkušenosti

Významná pro tuto oblast je profesní zkušenost. „*Bylo to pro mě všechno nové, protože jsem s takovým dítětem nikdy předtím nepracovala*“. Metodické postupy probíhaly zpočátku stejně, jako u žáků intaktních „*Já jsem s ní ze začátku jela úplně stejně jako s ostatními dětmi, ale během toho času s ní jsem na spoustu věcí narážela, takže jsem se učila za pochodu*“. Výuka žáka se zrakovým postižením v ZUŠ přináší do výuky specifika, která je nutná respektovat, jak již zmiňuje ve své publikaci Jelínek (2010). „*Nejet jenom podle přesně předepsaných norem, to je pak později na konzervatoři, ale umět vést právě k improvizování a zkoušet nové věci*“. Nejde tedy o mechanické opakování, ale o uvědoměném nalezení nových vhodných cest, o čemž ostatně hovoří Sedlák & Váňová (2013).

- Příprava na výuku a její realizace

Pro tuto oblast je důležitá metodická podpora a teoretické znalosti. „*Odhadnout poměr výuky odposlechem a výuky v Braillově písmu*“. Pro postupné nabývání odbornosti byly využívány Učebnice notopisu nevidomých od J. Jelínka či Nevidomý začátečník u klavíru od V. Parýzkové, ale i běžné klavírní školy, „*a složitější skladbičky např. od Schuberta, Hanuše atd.*“. Hlavními kompenzačními smysly byl sluch a hmat, protože žákyně nebyla dostatečně motivována ke hře pomocí Braillova písma. „*Chtěla se učit sama sluchem a hmatem a to jí přinášelo potěšení*“. Realizace výuky byla postavena na zřetelných a srozumitelných pravidlech pro pohyb na klaviatuře a volba takové školy hry, „*kteřá klade minimální nároky na obtížnost orientace*“ (Jelínek, 2010, str. 45).

- Motivace

V této oblasti bylo podstatné zařazení vhodné motivace před výukou. „*Bylo důležité, aby měla motivaci*“. Vnitřní motivace žákyně byla významnou součástí hry na klavír. „*Těšila se a dělalo jí to radost*“. Podpora od maminky žákyně ve hře na klavír byla značná. „*Byla do toho hodně zapojena maminka*“. Nepostradatelnost přítomnosti maminky (rodiče) v celém procesu učení zmiňuje i Medňanská et al. (2020) přímo ve výukových jednotkách, tedy příkladech dobré praxe ze ZUŠ.

- Komunikace

Pro dlouhodobou efektivní spolupráci mezi rodičem a učitelkou je klíčová velmi častá komunikace. „*Hodně jsem komunikovala s maminkou*“. Komunikace mezi učitelem a

rodičem má rozhodující význam, protože pravidelná výměna zpětné vazby umožňuje žákovi postupovat v jeho vývoji dál, což potvrzuje i studie *Parental support in the development of young musicians* (Margiotta, 2011).

- Osobnost hudebního pedagoga a osobnost žákyně

Mezi hlavní vlastnosti hudebního pedagoga vyučující žáka se zrakovým postižením patří trpělivost a dostatečná citlivost. „*Měl by být také velmi dobrý muzikant, aby dokázal i pro takové dítě improvizovat*“. Tedy odhodlání zkoušet nové věci a „*chut' dítě dále rozvíjet*“. Respektovat jedinečnost osobnosti žáka. „*Poznat osobnost dítěte!*“ Žákyně byla upřímná, srdečná, hravá, kreativní a zvědavá. Hudební pedagožka svoji přítomností vytvořila klidné prostředí pro výuku, tedy pro ni „*pocit bezpečí a toho, že se jí nic nestane*“. Holas (2004) považuje celkové poznání osobnosti žáka za jedno z nejdůležitějších pedagogických opatření (tzv. „naladění“).

4.5. Diskuze

Bakalářská práce je zpracována na podkladě kvantitativního výzkumu v podobě dotazníků určeným učitelům na základních uměleckých školách, kteří mají zkušenosti s výukou žáka se zrakovým postižením. Kvalitativní výzkum je doplněn v podobě nestrukturovaného hloubkového rozhovoru. Výsledky kvantitativního výzkumu, který se zaměřoval na zkušenosti hudebních pedagogů s výukou žáka se zrakovým postižením v ZUŠ, budou v této diskuzi shrnuty.

Z výsledků dotazníku vyplývá, že na otázky odpovídali muži i ženy a to v poměru 10:8. Jedná se o učitele na ZUŠ, kteří mají dlouholeté pedagogické zkušenosti, protože více než 90% z nich vyučuje více než 10 let.

V dotazníku byla kladena otázka, zda mají pouze jednu zkušenost s výukou žáka se zrakovým či více zkušeností v jejich pedagogické praxi. Tato otázka nepřímo souvisí s otázkou č. 10, která byla otevřená a potvrzuje, že profesní zkušenosti a teoretické znalosti mají velký význam při výuce žáka se zrakovým postižením v ZUŠ. Důležitý faktor při výuce žáka zrakovým postižením bylo používání Braillova písma (notopis). Pátá otázka dotazníku zjišťovala, zda žáci používali pouze odposlech či kombinace odposlechu a Braillova písma. Více než 70% žáků používalo při výuce kombinaci obojího, ale téměř 60% učitelů v ZUŠ odpověděli, že se Braillovo písmo neučili (otázka č. 6). Výsledky těchto otázek potvrzují cíl otázky č. 11, tedy zjistit jaké učebnice využívali

učitelé při práci se žákem se zrakovým postižením. Vzhledem k tomu, že většina učitelů neuměla číst Braillovo písmo, publikace Učebnice notopisu nevidomých od J. Jelínka má odůvodněné prvotní zastoupení. Tato učebnice vede k nejefektivnější spolupráci mezi učitelem a žákem, protože je psána v bodové verzi i v běžném písmu, „*aby vyučující i žák mohli sledovat stejný vysvětlující text i notové příklady*“ (Jelínek, 2010, str. 61).

Ohledně úpravy prostředí při výuce žáka se zrakovým postižením byla položena otázka č. 8. Odpověď byla trochu překvapující, protože ve více než 80%, nebylo prostředí upravováno. Nebyl tedy upravován mikroprostor (např. pracovní místo ve třídě) ani makroprostor (např. třída či prostory školy), o čemž hovoří J. Janková v Katalogu podpůrných opatření (2015).

Počátky učitele ve výuce žáka se zrakovým postižením v ZUŠ zjišťovala otázka č. 9.

Na prvních dvou příčkách se umístilo pochopení specifik zrakového postižení a zvolení vhodné techniky hry, včetně orientace na hudebním nástroji. Učitelé hovořili o nemožnosti učit „obvyklým způsobem“ a o hledání vhodného a především funkčního přístupu k výuce. Náročnost a přizpůsobení výuky v počátcích žáka se zrakovým postižením zmiňují též Hammel & Houringan (2017).

Další otevřená otázka vedla ke zjištění, jakým způsobem učitelské přípravy probíhají.

Stejně početní zastoupení měli učitelé, kteří načítali Braillův notopis i učitelé, kteří v přípravě postupovali úplně stejně jako u intaktních žáků. Lze vyvodit, že Braillův notopis využívali učitelé, kteří zvolili při výuce kombinaci obojího (Braillův notopis a odposlech) a druhou skupinu odpovědí lze přikládat učitelům, kteří využívali se žákem se zrakovým postižením při výuce pouze odposlech či se zkrátka rozhodli Braillovo písmo sami neučit. Je důležité tomuto věnovat pozornost, protože v případě, že pedagog neovládá Braillův notopis, může být ztěžována vzájemná domluva mezi učitelem a žákem, každý má totiž odlišný zápis (Jelínek, 2010).

Otázka č. 12 se soustředila na komunikaci mezi učitelem a rodičem, protože efektivní komunikace sehrává zásadní význam při edukaci žáka na základní umělecké škole. Tím, že komunikace probíhala především velmi často nebo často, což je zřetelné z výsledků dotazníku, tak spolupráce vedla ke zvyšování oboustrannému porozumění a důvěře. O vzájemné spolupráci rodičů a učitelů mluví i Baslerová (2012). Zvýšit šance na úspěšné vzdělávání žáka se zrakovým postižením na ZUŠ mohou učitelé využitím odborné podpory či průběžných konzultací s pedagogy na Konzervatoři Jana Deyla pro zrakově postižené v Praze. Tuto možnost také 60% dotazovaných učitelů využilo, někteří však stále o této možnosti neví, otázkou tedy zůstává, jakým způsobem lze tuto informaci co

nejúčinněji rozšířit mezi pedagogy ZUŠ, aby byla k dispozici všem pedagogům, kteří by ji do budoucna potřebovali.

O pozitivních dopadech hudby na život žáka se zrakovým postižením hovoří Žuk-Butkuvienė (2021), Cvrtila et al. (2020) i Jelínek (2010). Bylo podstatné zjistit, jak vnímají význam hudby učitelé na ZUŠ, kteří tyto žáky vyučují (otázka č. 14). Z odpovědí dotazníku je zřetelné, že ho považují za zcela zásadní či velmi důležitý. V mnoha případech vedla hudba žáka v životě k jeho budoucímu povolání, někteří učitelé definovali v dotazníku hudbu jako žákovu „životní poslání“. Spoustu z nich také zmínili, že si myslí, že vede k jejich seberealizaci, zvyšuje jejich sebevědomí a je jejich silnou motivací.

Někteří hudební pedagogové v dotazníku mají názor, že hudba pomáhá jedinci se zrakovým postižením v životě lépe vyrovnat. Pokorně je však dobré dodat, že ačkoliv má hudba pozitivní význam v životě jedince se zrakovým postižením, není to věc, se kterou se lze zcela smířit, ale lze se na ni (aspoň částečně) adaptovat.

Poslední otázka dotazníku mířila opět na názor hudebního pedagoga. Jakou osobnost by měl mít dle nich hudební pedagog, který vyučuje žáka se zrakovým postižením.

První příčky obsadila empatie, trpělivost a profesionalita. Tyto vlastnosti doplňuje Jelínek (2010) ještě citlivostí a taktem. Nesmíme zapomenout ani na kreativitu a houževnatost hudebního pedagoga, chuť se neustále vzdělávat, o čemž ostatně hovoří také Holas (2004).

Komparace odpovědí z dotazníku hudebních pedagogů bez zrakového postižení a učitele se zrakovým postižením vyučující na ZUŠ.

Ačkoliv původní záměr dotazníku nesměřoval na učitele ZUŠ, kteří mají zkušenosti s výukou žáka se zrakovým postižením a sami mají zrakové postižení, objevili se velmi cenné informace ve vybraných otevřených otázkách, které jsou níže porovnány.

Odpovědi na otázku č. 10 se poměrně liší s odpověďmi pana učitele se zrakovým postižením. Stejně jako ostatní pedagogové klade důraz na správné držení hudebního nástroje. Za nezbytnou součást výuky žáka se zrakovým postižením však považuje pedagogovu znalost Braillova bodového písma. To znamená, že pokud žák neznal Braillovo písmo, byl veden k jeho zvládnutí, což je ve střetu s 58,80% hudebními pedagogy, kteří vůbec neznají Braillovo písmo.

Otázka č. 14 směřovala k významu hudby v životě žáka se zrakovým postižením.

Pan učitel zde potvrzuje výše uvedené tvrzení některých hudebních pedagogů, tedy že se hudba často stává pro takového žáka životním posláním, což může potvrdit on sám.

Na otázku č. 15 pan učitel přidává do tohoto výzkumu jednu velmi významnou myšlenku, která nezazněla v žádné z odpovědí v dotazníku. Než si začneme vůbec klást otázku, jaká by měla být osobnost hudebního pedagoga, musíme si uvědomit, že je nutné „*aby se učitel dokázal vžít do situace zrakově postiženého a stal se mu pomocníkem nejen při výuce, ale také v běžné komunikaci*“. Dává důraz také na profesionalitu hudebního pedagoga a uvědomění, že výuku žáka se zrakovým postižením nelze brát jako tzv. experiment, což si odporuje s některými odpověďmi v dotazníku (např. „*nevím, prostě improvizovat*“).

Odpovědi na dílčí cíle:

Cíl č. 1 - Zjistit, co považují za nejtěžší na začátku práce se žákem se zrakovým postižením v ZUŠ.

Ze shodných odpovědí v otevřené otázce z dotazníkového šetření, která směřovala ke zjištění zkušeností s výukou žáka se zrakovým postižením se zaměřením na nejtěžší počátky jejich práce lze říci, že nejnáročnější bylo pochopit specifika zrakového postižení a porozumět skutečným potřebám žáka. Nalézat vhodné postupy při výuce z důvodu nefunkčnosti obvyklých postupů, které byly běžně využívány s intaktními žáky. Postupovat při výuce efektivně, tedy s respektováním jeho individuálních potřeb. Problémy učitelé spatřovali např. v přiblížení představ a přirovnání, v uchopení nástroje, zvolení vhodné techniky hry, komunikaci se žákem.

Cíl č. 2 - Zjistit, jaká je informovanost učitelů v ZUŠ týkající se specifík žáků se zrakovým postižením.

Tento cíl je částečně zodpovězen v předchozím cíli. Důležitým faktorem informovanosti týkající se specifík žáků se zrakovým postižením je profesní zkušenost hudebního pedagoga. V tomto dotazníku většina učitelů v ZUŠ odpovídala po více než desetileté praxi, při čemž necelých 60% z nich má již více zkušeností s výukou žáka se zrakovým postižením. Dokázali efektivně komunikovat s rodiči a většina z nich zná možnost využít odbornou pomoc od pedagogů z Konzervatoře Jana Deyla pro zrakově postižené v Praze.

Cíl č. 3 - Zjistit, jaká by měla být osobnost učitele v ZUŠ vyučujícího žáka se zrakovým postižením.

Na tento cíl mířila samostatná otevřená otázka. Odpovědi z dotazníku se převážně shodovaly i s odpověďmi paní učitelky z rozhovoru a také odbornou literaturou.

Zamítnutí/potvrzení hypotéz:

Hypotéza č. 1 - Více než polovina pedagogů má povědomí o možnosti metodického vedení konzervatoří pro zrakově postižené.

Hypotéza č. 1 se potvrdila.

Tato hypotéza byla ověřována v otázce č. 13. Více než polovina (60%) učitelů v ZUŠ ví o možnosti využití metodické podpory Konzervatoře Jana Deyla v Praze. 20% o této možnosti neví vůbec a 20% o ni ví, ale prozatím ji nepotřebovali využít.

Hypotéza č. 2 - Více než polovina pedagogů vnímá značný význam hudebního vzdělávání pro dítě se zrakovým postižením.

Hypotéza č. 2 se potvrdila.

Tuto hypotézu potvrzuje otevřená otázka č. 14. Téměř 60% hudebních pedagogů považuje význam hudby u žáka se zrakovým postižením za zcela zásadní. Hudba ovlivňuje životy těchto žáků do takové míry, že většina z nich poté směřuje ve svém povolání do hudebního odvětví (např. ladič klavírů, hudební pedagog na ZUŠ). Zbýlých 30% hudebních pedagogů vnímá význam za velmi důležitý, protože má hudba pozitivní vliv na život žáka se ZP. 10% pedagogů si myslí, že je význam hudby stejný, jako u intaktních žáků.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá tématem hudebního vzdělávání dětí se zrakovým postižením v základních uměleckých školách z pohledu pedagogů.

Teoretická část se zaměřuje na zrakové postižení, konkrétně teoretické vymezení, různé druhy klasifikací a specifika kognitivních procesů u žáků se zrakovým postižením. Další díl teoretické části je věnován základnímu uměleckému vzdělávání, přesněji tedy legislativnímu vymezení, přípravě na výuku hudby žáků se zrakovým postižením, vzdělávání žáků se zrakovým postižením v ZUŠ se zaměřením na sólový zpěv, hru na hudební nástroj a hudební nauku a významu hudby u žáků se zrakovým postižením. Poslední kapitola se zabývá hudebním pedagogem na ZUŠ.

Praktická část byla realizována pomocí kvantitativního výzkumu. Sběr dat byl proveden formou dotazníku, obsahoval otevřené i uzavřené otázky a byl určen hudebním pedagogům v základních uměleckých školách. Pro zvýšení výpovědní hodnoty se doplnil kvantitativní výzkum nestrukturovaným hloubkovým rozhovorem s paní učitelkou, která měla v minulosti zkušenost s výukou žákyně se zrakovým postižením v hudebním oboru.

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá a následně se potvrzuje i z rozhovoru s paní učitelkou, že nejdůležitějšími oblastmi při hudebním vzdělávání žáků se zrakovým postižením jsou zkušenosti, komunikace, příprava na výuku a její realizace, motivace a osobnost hudebního pedagoga a osobnost žáka. Z výsledků dotazníku také lze potvrdit, že hudební pedagogové jsou dobře informováni o možnosti využití metodické podpory Konzervatoře Jana Deyla v Praze. Většina hudebních pedagogů také vnímá značný význam hudebního vzdělávání pro dítě se zrakovým postižením.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BASLEROVÁ, P. et al. Metodika práce se žákem se zrakovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3307-3.

BENEŠ, P. Zraková postižení: behaviorální přístupy při edukaci s pomůckami. Praha: Grada, Pedagogika (Grada), 2019. ISBN 978-80-271-2110-6.

FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.

FINKOVÁ, D. Základy tyflopédie: předmět, cíle, techniky prostorové orientace a komunikace. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2627-3.

FINKOVÁ, D. Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2742-3.

HOLAS, M. Hudební pedagogika. Praha: Akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-7331-018-X.

CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-9225-0

JANEČKA, Z., BLÁHA, L. Motorické kompetence osob se zrakovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3953-2

JANKOVÁ, J. et al. Katalog podpůrných opatření, dílčí část, pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4685-1.

JANKOVÁ, J. Metodika kariérového poradenství pro žáky se zrakovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022. ISBN 978-80-244-6120-5.

JELÍNEK, J. et al. Hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-473-0.

KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

KRATOCHVÍL, F. Faktory ovlivňující motivaci dětí a dospívajících ke hře na hudební nástroj. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra psychologie, Praha, 2018. Vedoucí práce PhDr. Eva ŠÍROVÁ, Ph.D.

KVĚTOŇOVÁ, L. a P. ŠUMNÍKOVÁ. Speciální pedagogika znevýhodněného člověka se zrakovým postižením. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2022. ISBN 9788076033375.

MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MEDŇANSKÁ, I. et al. Metodické materiály pro práci s žáky se SVP v uměleckém vzdělávání. Plzeň: Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ, 2020. ISBN 978-80-261-0915-0.

MORÁVKOVÁ, B. Metodika zpěvu. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2008. ISBN 978-80-86928-47-0.

RENOTIÉROVÁ, M. a L. LUDÍKOVÁ. Speciální pedagogika. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1475-9.

RÖDEROVÁ, Petra. Edukace osob se zrakovým postižením v osobnostním pojetí. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8091-1.

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

SLOWÍK, J. Komunikace s lidmi s postižením. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-691-9.

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

ŠUMNÍKOVÁ, P. Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.

ŠUMNÍKOVÁ, P. a KOPEČNÝ, P. Komunikační schopnost u osob se zrakovým postižením. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-243-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Zahraniční literatura

AHO, Marko. The tangible in music: the tactile learning of a musical instrument. London: Routledge, 2016. ISBN 9781472439574

BLAIRMIRE, G. et al. Supporting Children with Sensory Impairment. First edition., London: Routledge, 2016. ISBN 9781138919198

CVRTILA, Tomislav, Blaženka Bačlija SUŠIĆ a Goran LAPAT. Challenges in Music Education from the Aspect of Inclusion of Student with Visual Impairments. *Glasbeno - Pedagogski Zbornik Akademije Za Glasbo v Ljubljani*, 2020, vol. 35, s. 59-73. ISSN 13186876.

FREDERICKSON, Norah, and Tony CLINE. *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. Third ed., Maidenhead, Berkshire, England : McGraw-Hill Education, 2015. ISBN 9780335262915

HAMMEL, A., and R. M. HOURINGAN. *Teaching Music to Students with Special Needs : A Label-Free Approach*. Second edition., Oxford University Press, 2017. ISBN 978-0190665197.

POŽÁR, L. *Psychológia detí a mládeže s poruchami zraku*. Trnava (Pedagogická fakulta) : Trnavská univerzita, 2000. ISBN 80-88774-74-8

SALISBURY, Ruth. *Teaching Pupils with Visual Impairment*. London: David Fulton Publishers, 2007. ISBN 9780203935309.

ŽUK-BUTKUVIENE, A. Teachers' Insights on the Development of Personal Competence of Pupils with Visual Impairments in Music Schools. *Vilnius university: Vilnius University Press*, roč. 51 (2021), s. 45 - 57, ISSN 1648-8776

INTERNETOVÉ ZDROJE

CORN, A. L. Visual Function: A Theoretical Model for Individuals with low vision in *Journal of Visual Impairment and Blindness*. 77(8), 1983. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/>

MARGIOTTA, M. Parental support in the development e of young musicians: a teacher's perspective from a small-scale study of piano students and their parents. *Australian journal of music education*, 2011 (16). Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ952004.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf

SAH, Pankaj Kumar; TRIPATHI, Krishna Kant; BHATTACHARYA, Sujoday. Vision impairment and music. *ResearchGate*, 2012. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/260036847_Vision_Impairment_and_Music

<http://www.sons.cz>.

LEGISLATIVA

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Praha: MŠMT, 2016.

Vyhláška č. 70/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání. Praha: MŠMT, 2019.

Vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání. Praha: MŠMT, 2005.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Praha: MŠMT, 2004.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Praha: MŠMT, 2004.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

atd.	a tak dále
CNS	centrální nervová soustava
č.	číslo
ČR	Česká republika
např.	například
Sb.	Sbírka
ŠVP	Školní vzdělávací program
RVP ZUV	Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání
ZP	zrakové postižení
ZUŠ	Základní umělecká škola
ZUV	Základní umělecké vzdělávání

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Jaké je vaše pohlaví?	33
Graf č. 2 Na ZUŠ vyučuji:	34
Graf č. 3 Má zkušenost se žákem se zrakovým postižením je:	34
Graf č. 4 Žák při výuce používal:	36
Graf č. 5 Učil jsem se Braillovo bodové písmo pro výuku se žákem se zrakovým postižením:	36
Graf č. 6 Výuka probíhala:	37
Graf č. 7 Při výuce žáka se zrakovým postižením byla nutná úprava prostředí: ...	37
Graf č. 8 Komunikace mezi vámi a rodiči probíhala:	40
Graf č. 9 Využíval/a jsem v minulosti odbornou podporu či průběžné konzultace s pedagogy Konzervatoře Jana Deyla pro zrakově postižené v Praze: ...	40

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Žák se zrakovým postižením se vzdělával v hudebním oboru (např. Hra na klavír, Sólový zpěv):	35
Tabulka č. 2 Co jste považoval/a za nejtěžší na začátku vaší práce se žákem se zrakovým postižením?	38
Tabulka č. 3 Jak probíhala vaše příprava na výuku?.....	39
Tabulka č. 4 Jaké učebnice jste při práci používal/a?	40
Tabulka č. 5 Jaký význam má podle Vás hudba v životě žáka se zrakovým postižením?.....	41
Tabulka č. 6 Jaká by měla být podle Vás osobnost hudebního pedagoga vyučující žáka se zrakovým postižením?.....	42

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Systém hudební edukace	18
Obrázek 2 - Složky osobní kompetence	29

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Dotazník pro hudební pedagogy

Příloha č. 2 Informovaný souhlas

Příloha č. 1 Dotazník pro hudební pedagogy

Vážená paní ředitelko, Vážený pane řediteli,

Jsem studentka třetího ročníku bakalářského studia oboru speciální pedagogika na pedagogické fakultě v Českých Budějovicích.

Obracím se na Vás s prosbou o spolupráci na mé bakalářské práci s tématem: *Hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením v ZUŠ z pohledu pedagogů.*

Prosím o vyplnění dotazníku, který je anonymní a odpovědi budou použity pouze pro mou praktickou část bakalářské práce. Mým cílem je zjistit a popsat pohledem účastníků účinné a funkční způsoby práce hudebního pedagoga v ZUŠ se žákem se zrakovým postižením.

V případě otázek či zájmu zjistit výsledky tohoto dotazníku mě můžete kontaktovat přes email: bujnop00@pf.jcu.cz

Děkuji za vyplnění dotazníku a za spolupráci.

Pavλίna Bujnovská

1) Jaké je Vaše pohlaví?

- Žena
- Muž

2) Na ZUŠ vyučuji:

- Méně než rok
- 1 rok – 3 roky
- 4 roky – 7 let
- 8 – 10 let
- Více let

3) Má zkušenost se žákem se zrakovým postižením je:

- Pouze jedna
- Už jsem vyučoval/a více žáků se zrakovým postižením

4) Žák se zrakovým postižením se vzdělával v hudebním oboru (např. Hra na klavír, Sólový zpěv):

-

5) Žák při výuce používal:

- Braillovo písmo (notopis)
- Odposlech
- Kombinaci obojího

- 6) Učil/a jsem se Braillovo bodové písmo pro výuku se žákem se zrakovým postižením:
- Ano
 - Ne
- 7) Výuka probíhala:
- Pouze v prostředí ZUŠ
 - Docházel/a jsem za žákem individuálně domů
- 8) Při výuce žáka se zrakovým postižením byla nutná úprava prostředí:
- Ano
 - Ne
- 9) Co jste považoval/a za nejtěžší na začátku Vaší práce se žákem se zrakovým postižením?
-
- 10) Jak probíhala Vaše příprava na výuku?
-
- 11) Jaké učebnice jste při práci používal/a?
-
- 12) Komunikace mezi Vámi a rodiči probíhala:
- Velmi často
 - Často
 - Občas
 - Málokdy
 - Téměř vůbec
- 13) Využíval/a jste v minulosti odbornou podporu či průběžné konzultace s pedagogy Konzervatoře Jana Deyla pro zrakově postižené v Praze?
-
- 14) Jaký význam má podle Vás hudba v životě žáka se zrakovým postižením?
-
- 15) Jaká by měla být podle Vás osobnost hudebního pedagoga vyučující žáka se zrakovým postižením?
-

Příloha č. 2 Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Vážená paní učitelko,

Obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. Momentálně vypracovávám kvalifikační práci s názvem: Hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením v základních uměleckých školách z pohledu pedagogů. V rámci mé práce provádím dotazníkové šetření doplněné hloubkovým rozhovorem s učitelem ze základní umělecké školy. Hlavním cílem ve výzkumné části je důkladně prozkoumat a popsat zkušenosti hudebních pedagogů se žáky se zrakovým postižením. Výsledky této bakalářské práce mohou sloužit jako jakýsi návod pro zefektivnění práce mezi hudebním pedagogem a žákem se zrakovým postižením.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Studentka mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování závěrečné práce studentky. Měla jsem možnost si vše řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit.

Měla jsem možnost se studentky zeptat na vše pro mne podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostala jasnou a srozumitelnou odpověď.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu a druhý student/studentka

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu

_____ V _____ dne: _____

Jméno, příjmení a podpis studentky:
