

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Tereza Adamušková

Osoby se zrakovým postižením a jejich vzdělávání v oblasti
hudby

Olomouc 2021

vedoucí práce: doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem výhradně jen literaturu uvedenou v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne:

.....

PODĚKOVÁNÍ

Z celého srdce děkuji svým rodičům Lence a Zdeňkovi Adamuškovým, kteří mne při psaní diplomové práce i při celém studiu psychicky podporovali a byli mi vždy nablízku i v těch nejtěžších chvílích mého dosavadního života. Mnohokrát děkuji Radce Štalmachové, díky které jsem práci stihla napsat, protože mne ke psaní práce motivovala, byla pro mne velkou oporou a mohla jsem se na ni kdykoli obrátit. Děkuji také strýci a tetě Hromádkovým, kteří mne v psaní diplomové práce také velmi podporovali a stali se při psaní mými „adoptivními rodiči“. Poděkování chci vyjádřit také svému bratrovi Janu Adamuškovi a jeho manželce Anežce Adamuškové, na které jsem se mohla taktéž kdykoli obrátit. Děkuji taktéž své vedoucí doc. Mgr. Ditě Finkové, Ph.D., která ke mne byla vždy velmi laskavá a vstřícná. Velké díky patří respondentům výzkumu, kteří byli velmi milí, ochotní a snažili se mi vyjít maximálně vstříct. Děkuji také svému příteli Františku Trávníkovi, který na mne po celou dobu psaní práce intenzivně myslel a podporoval mně. Za vzájemnou podporu při studiu a při psaní diplomových prací děkuji svým spolužačkám Tereze Purmenské, Kristýně Lédlové, Veronice Matušákové a Lucii Jirušové, které děkuji obzvlášť, protože je člověk, na kterého se můžu kdykoli obrátit, vždy mne vyslechla a byly jsme si vzájemnou, nenahraditelnou oporou po dobu celého studia. V neposlední řadě děkuji dalším členům své rodiny, kteří na mne mysleli a vyjádřili mi mnohokrát svou podporu, jmenovitě, svým kmotrům Karle a Antonínu Tomšů, svým tetám Haně Chlebusové a Marii Manové. Děkuji také kamarádům ze scholy a cimbálovky. Svému psu Ferdovi děkuji za to, že je mým věrným společníkem v každé situaci. Děkuji také Marii Zeťkové. Děkuji všem, kteří jste na mne mysleli.

OBSAH

Úvod	6
I. Teoretická část	9
1 Klasifikace zrakového postižení	9
1.1 Osoby nevidomé	10
1.2 Osoby se zbytky zraku.....	12
1.3 Osoby slabozraké.....	13
1.4 Osoby s poruchami binokulárního vidění.....	15
2 Hudba u dětí, žáků a studentů se zrakovým postižením	19
2.1 Sluchové vnímání u dítěte se zrakovým postižením.....	20
2.2 Rozvoj hudebnosti u dítěte se zrakovým postižením	21
2.3 Hudební nadání u dítěte se zrakovým postižením	22
2.4 Školy a organizace poskytující hudební vzdělávání žákům a studentům se zrakovým postižením.....	24
3 Hudební vzdělávání v základní umělecké škole	28
3.1 Základní umělecké vzdělávání	29
3.2 Hudební obor v základním uměleckém vzdělávání.....	30
3.3 Základní umělecké vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	31
3.4 Základní umělecké školy se zaměřením přímo na žáky a studenty se zrakovým postižením.....	33
3.5 Možnosti kvalifikace učitelů hudebního oboru pro vzdělávání žáků v ZUŠ..	34
3.5.1 Středoškolské a vyšší odborné vzdělávání.....	34
3.5.2 Vysokoškolské vzdělávání.....	35
4 Výuka hudby u žáků a studentů se zrakovým postižením	37
4.1 Volba hudebního nástroje	37
4.2 Výuka hudby odposlechem	39
4.3 Výuka hudby pomocí Brailského notopisu	40

4.3.1 Čtení Braillova notopisu	44
4.3.2 Učení skladeb z Braillova notopisu	44
4.3.3 Pomůcky pro výuku Braillského notopisu.....	45
4.4 Hudební nauka a využití Braillského notopisu.....	46
II. Praktická část	48
5 Úvod do výzkumu.....	48
5.1 Cíle a výzkumné otázky.....	48
5.2 Metodologie výzkumu.....	49
6 Realizace výzkumu	51
6.1 Organizace a průběh výzkumu	51
6.2 Charakteristika výzkumného vzorku	52
6.3 Otázky použité pro rozhovor	54
6.4 Interpretace a vyhodnocení rozhovorů	56
6.5 Vyhodnocení dílčích cílů výzkumu a výzkumných otázek	74
7 Doporučení pro praxi	77
Závěr.....	80
Seznam použitých odborných zdrojů	82
Anotace.....	88
Seznam použitých zkratk	90
Seznam obrázků.....	91
Seznam tabulek.....	92

ÚVOD

„Mým lékem je hudba.“

Karel Svoboda

Citát slavného českého skladatele Karla Svobody popisuje mé pohnutky k tomu, abych si pro psaní své diplomové práce zvolila téma, které je mému srdci nejbližší, a to téma hudební. Spojuje v sobě dvě oblasti, kterým bych se chtěla i do budoucna věnovat. Chtěla bych se věnovat jak hudbě, tak lidem se zrakovým postižením.

Diplomová práce se zabývá problematikou hudebního vzdělávání lidí se zrakovým postižením. Blíže se zaměřuji na základní umělecké vzdělávání těchto žáků na běžných základních uměleckých školách ve Zlínském kraji, kde jsem vyrůstala, v současné době žiji a kde chci i do budoucna působit.

Volba tématu diplomové práce pro mne byla od začátku jasná, chtěla jsem propojit dvě zmíněné oblasti, hudební a oblast lidí se zrakovým postižením. K hudbě mám výjimečný vztah již od malička, kdy jsem ráda zpívala. V první třídě jsem začala navštěvovat Základní uměleckou školu Zlín, přesněji její pobočku ve Vizovicích, tam jsem nejdříve studovala hru na flétnu a později hru na housle a na klarinet. Hudbě jsem se věnovala také ve folklorním souboru Vizovjánek a v cimbálové muzice Ocún, ve které hraji dodnes a stejně tak i ve schole.

K zaměření diplomové práce na vzdělávání žáků a studentů se zrakovým postižením na základních uměleckých školách mne inspiroval pobyt na táboře pro děti se zrakovým postižením. Tam jsem se setkala s více dětmi, které hrály na hudební nástroj a řekly mi, jak jejich vzdělávání v oblasti hudby vypadá. Některé z nich navštěvovaly základní uměleckou školu, ale byly vzdělávány pouze odposlechem kvůli tomu, že pan nebo paní učitelka neuměli Braillovský notopis. Jiné děti navštěvovaly také základní uměleckou školu, kde se učily hrát na daný hudební nástroj, a zároveň dojížděly za soukromým učitelem, který je učil Braillovský notopis. Další děti základní uměleckou školu nenavštěvovaly, měly svého soukromého učitele, za nímž dojížděly na výuku hudebního nástroje i Braillovského notopisu. Tyto děti a jejich rodiče museli kvůli hudebnímu vzdělávání mnohdy jezdit spoustu kilometrů daleko a mne napadla otázka, proč tomu tak je. Jsou učitelé běžných základních uměleckých škol schopni vyučovat žáky se zrakovým postižením, aniž by tito žáci museli jezdit tak daleko, nebo aniž by byli třeba v běžné základní umělecké škole odmítnuti kvůli svému zrakovému postižení? Protože se vzděláváním žáků či studentů se zrakovým postižením v oblasti hudby na základních

uměleckých školách mnoho lidí nezabývalo či nezabývá, rozhodla jsem se o toto téma více zajímat.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola čtenáře seznámí s tím, že klasifikace osob se zrakovým postižením je v České republice pojmána dle jednotlivých resortů, dále vychází ze speciálně pedagogické klasifikace, která osoby se zrakovým postižením dělí podle stupně postižení na osoby nevidomé, osoby se zbytky zraku, osoby slabozraké a osoby s poruchami binokulárního vidění. Čtenáři se dozví, jak se zrakové postižení každého stupně projevuje, jaké jsou jeho důsledky a možnosti léčby či nápravy. Druhá kapitola pojednává o hudbě u těchto žáků. Nejdříve se však čtenáři dozví něco o sluchovém vnímání dítěte se zrakovým postižením a také o rozvoji hudebnosti. Dále se zaměřím na otázku hudebního nadání a jeho projevů u dítěte se zrakovým postižením. Vyjmenuji také školy a organizace, které nabízejí hudební vzdělávání lidem se zrakovým postižením. Třetí kapitola pojednává o základním uměleckém vzdělávání. Čtenáři získají informace o tom, jak je u nás základní umělecké vzdělávání organizováno, získají informace o hudebním oboru v ZUŠ. Dále se zmíním o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ZUŠ. Poté vyjmenuji základní umělecké školy, které nabízejí vzdělávání žákům, či studentům se zrakovým postižením, a nakonec čtenáře seznámím s tím, jaké studium musí absolvovat budoucí učitelé ZUŠ, aby mohli na tomto typu školy vyučovat. Čtvrtá a poslední kapitola teoretické části se bude zabývat výukou hudby u žáků se zrakovým postižením. V této kapitole zmíním volbu vhodného hudebního nástroje, nejvíce se budu věnovat výuce hudby odposlechem a výuce hudby pomocí Braillova notopisu a okrajově zmíním výuku hudební nauky u žáků se zrakovým postižením.

V praktické části diplomové práce se věnuji tomu, zda jsou pedagogové základních uměleckých škol ve Zlínském kraji na výuku těchto žáků připraveni po stránce teoretické a odborné, jakou mají s výukou žáků se zrakovým postižením zkušenost a jaký způsob výuky by při jejich vzdělávání preferovali. V neposlední řadě mě zajímá, zda základní umělecké školy ve Zlínském kraji nabízejí vzdělávání i pro osobám se zrakovým postižením. Oslovila jsem řadu pedagogů, někteří se s výukou žáků se zrakovým postižením setkali, jiní ne. Zajímají mě jejich odpovědi na otázky týkající se vzdělávání těchto žáků v oblasti hudby, a hlavně jejich ochota je vzdělávat. Stejně jako jsou žákům či studentům se zrakovým postižením přístupné všechny stupně vzdělávání, stejně právo by tito žáci měli mít i v uměleckém vzdělávání a samozřejmě i ve volnočasových aktivitách. V závěru výzkumné části představím čtyři doporučení pro praxi. V první doporučení pro praxi se zabývám vzděláváním studentů konzervatoří a vysokých škol

uměleckého, případně pedagogického zaměření. Ve druhém doporučení se zaměřím na vzdělávání pedagogů vyučujících v základních uměleckých školách. Třetí doporučení se bude týkat lepšího zpřístupnění základního uměleckého vzdělávání žákům a studentům se zrakovým postižením a čtvrté doporučení poskytne informace o způsobu výuky žáků se zrakovým postižením na běžných ZUŠ. Na závěr doporučím, čemu by se mohli věnovat další výzkumníci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KLASIFIKACE ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ

Klasifikace osob se zrakovým postižením je v České republice pojímána dle jednotlivých resortů. Odlišné vymezení je ve zdravotnictví, školství, či v rámci sociální sféry. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) Různé druhy klasifikací nám poskytují orientační představu o stavu a využitelnosti zraku v běžném životě. Existují oftalmologická hlediska pro klasifikaci, speciálně pedagogická hlediska, dále také klasifikace pro účely posudkového lékařství, pro účely vzdělávání nebo klasifikace pro sportovní účely.

Při oftalmologické klasifikaci osob se zrakovým postižením hraje hlavní roli vizus – zraková ostrost a do jisté míry stav zorného pole. Při posuzování zrakového postižení hraje roli i etiologie zrakového postižení, doba jeho vzniku zrakového postižení, další přidružená postižení a podobně. Kromě oftalmologických kritérií, kterými jsou vizus a stav zorného pole, by se mělo vycházet i ze speciálně pedagogických a psychologických hledisek. (Ludíková in Renotierová, 2006) Známé oftalmologické klasifikace jsou: klasifikace dle Krause, dle Kuchynky, klasifikace dle Hycla a Valešové nebo klasifikace dle WHO, která v rámci desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů uvádí vymezení zrakových vad podle oblasti postižení zrakového analyzátoru.

WHO definuje osobu se zrakovým postižením každého, u koho přetrvává postižení zrakových funkcí i po medicínské léčbě anebo po korigování refrakční vady a má zrakovou ostrost horší než 0,3 (6/18) až po světlocit, nebo je zorné pole omezeno pod 10 stupňů při centrální fixaci, přičemž tato osoba je schopna používat zrak na plánování a vlastní provádění činnosti. (Finková, Růžičková, Kroupová, 2010) Z pohledu speciální pedagogiky je za jedince se zrakovým postižením považována osoba, „*která trpí oční vadou či chorobou, a i po optimální korekci má stále zrakové vnímání narušeno natolik, že má problémy v běžném životě*“. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s.37)

Osoby se zrakovým postižením můžeme ve speciálně pedagogické praxi klasifikovat podle různých hledisek.

- Z hlediska doby vzniku zrakového postižení: na vrozené a získané postižení.
- Z etiologického hlediska: na poruchu orgánovou a funkční.
- Z pohledu délky trvání zrakového postižení: krátkodobé, dlouhodobé nebo opakující se zrakové postižení. (Finková, Růžičková, Kroupová 2010)

Speciální pedagogika klasifikuje dle stupně zrakového postižení čtyři kategorie osob:

- 1) „*osoby nevidomé*;
- 2) *osoby se zbytky zraku*;
- 3) *osoby slabozraké*;
- 4) *osoby s poruchami binokulárního vidění*“ (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 41)

Pro naše účely budeme používat speciálně pedagogickou klasifikaci.

1.1 Osoby nevidomé

Osoby nevidomé vymezuje Ludíková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 41) takto: „*Osoby nevidomé jsou chápány jako kategorie osob s nejtěžším stupněm zrakového postižení a patří sem děti, mládež a dospělí, kteří mají zrakové vnímání narušeno na stupni nevidomosti (slepoty).*“ Kraus (1997, s.317) definuje nevidomost jako: „*Ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 – světlocit.*“ Dělí nevidomost na tři základní stupně, a to na praktickou nevidomost, skutečnou nevidomost a plnou slepotu. Praktická nevidomost se dle autora pohybuje od poklesu centrální zrakové ostrosti pod 3/60 do 1/60 včetně a binokulární zorné pole je menší než 10° ale větší než 5° kolem centrální fixace. U skutečné nevidomosti je pokles centrální zrakové ostrosti pod 1/60 až po světlocit a binokulární zorné pole je pod 5° i bez porušení centrální fixace. Plná slepota představuje poslední a nejtěžší stupeň zrakového postižení, přičemž dochází k světlocitu s chybnou projekcí až ke ztrátě světlocitu (tzv. amaurozy). (Kraus, 1997)

Nevidomost lze dále kategorizovat do dvou skupin na nevidomost vrozenou a nevidomost získanou. Jedná se tedy o kategorizaci dle doby vzniku nevidomosti. Vrozená nevidomost je nejčastěji způsobena například vlivem dědičnosti, porušením plodu v prenatálním období, infekčními chorobami matky v době gravidity (např. rubeola, syfilis atd.), nebo také narkomanií matky. Nevidomost získaná je nejčastěji zapříčiněna například zhoršením refrakčních vad, glaukomem, kataraktou, odchlípením sítnice, intoxikací, úrazy hlavy, komplikace při diabetes. Ludíková (in Renotiérová, 2006) uvádí i další časté vlivy, které mohou zapříčinit ztrátu zraku, jedná se například o onemocnění hlavy či některých částí oka (retinoblastom, nádory očníce atd.) nebo také o popálení či poleptání oka.

Osoby nevidomé mají obtíže se získáváním vjemů zrakovou cestou, jsou tedy odkázány na využívání náhradních smyslů. Ze speciálně pedagogických metod používají metodu kompenzace. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) Kompenzace zraku je „*soubor opatření*

a metod, které mají vést ke snížení informačního deficitu a ke zvládnutí běžných činností a aktivit za podmínek absence či sníženého zrakového vnímání. Hlavními kompenzačními činiteli jsou zbylé smysly, tzv. nižší kompenzační činitelé – hmat, sluch, čich, chuť. Ty jsou doplňovány vyššími kompenzačními činiteli, kam patří myšlení, paměť, představivost řeč a další“. (Ludíková in Valenta 2014, s. 82). Nevidomá osoba si o vnímaném jevu vytváří adekvátní představu prostřednictvím využívání více smyslů či vyšších kompenzačních činitelů. (Ludíková in Renotierová, 2006) Nevidomý jedinec (především dítě) si může nedostatek smyslových zkušeností kompenzovat verbálně. „*Dochází k verbalismu, kdy děti často používají značné množství slov, ale nechápou jejich smysl.*“ (Hamadová, 2007, s. 39) Z kompenzačních činitelů využívají nevidomé osoby především sluch a hmat. U prakticky nevidomých osob se klade důraz i na rozvoj zraku, a to kvůli rozvoji prostorové orientace a samostatného pohybu. (Hamadová, 2007)

Nevidomost výrazně ovlivňuje prostorovou orientaci a samostatný pohyb. Kromě průvodcovských služeb vidících využívají tito jedinci k doprovodu a orientaci speciálně vycvičené vodící psy. Dále využívají speciální techniky chůze s bílou holí, dále pak samostatný pohyb a orientaci mohou podpořit i různé ozvučené prvky prostředí či hmatový popis trasy. (Ludíková in Renotierová, 2006) Kromě snížené možnosti prostorové orientace a pohybu je dalším důsledkem nevidomosti také nemožnost pracovat s běžným černotiskem. Proto k psaní a čtení používají Braillovo písmo, což je speciální bodové písmo, které se skládá z šesti bodů. K psaní Braillova bodového písma se nejčastěji používá Pichtův psací stroj. Jednotlivá písmena jsou tvořena vytlačěním kombinací jednoho až pěti bodů (Ludíková in Renotierová, 2006). Dopad nevidomosti vstupuje i do oblasti pracovního uplatnění nevidomých osob. Kvůli nemožnosti využívat zrak, mají tyto osoby omezené možnosti při hledání vhodného povolání (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). „*U některých nevidomých osob se objevují i problémy se zařazením do společnosti, které mohou pramenit jak z chybné výchovy, z osobnostního vybavení jedince, z pohledu společnosti nebo z jiných příčin.*“ (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s.43).

V současné době existuje řada známých organizací, které se zaměřují na pomoc osobám se zrakovým postižením. Například organizace **Světlo pro svět – Light for the World** se snaží předcházet vzniku slepoty u lidí ve třetích zemích světa. (Kdo jsme, dostupné z: <https://www.svetloprosvet.cz/kdo-jsme>)

1.2 Osoby se zbytky zraku

„Mezi slabozrakostí a nevidomostí je hraniční oblast zbytků zraku, která bývá oftalmology definována v mezích zrakové ostrosti $3/60 - 0,5/60$.“ (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 45) „Speciální pedagogika pojímá kategorii osob se zbytky zraku jako jedince, jejichž zraková vada se pohybuje na rozmezí praktické slepoty a těžké slabozrakosti.“ (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 45) Z definice Ludíkové vyplývá, že se jedná o jedince, kteří jsou na hranici mezi slabozrakostí a nevidomostí. (Ludíková, in Renotiérová, 2006)

Zbytky zraku mohou být jak stavem vrozeným, tak získaným. Příčiny jsou stejné jako u nevidomosti. Osoby se zbytky zraku mohou mít v některých případech tuto zrakovou vadu po celý život ustálenou, ale v jiných případech může dojít k progresi či naopak k částečnému zlepšení. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Osoby se zbytky zraku můžeme podle Hamadové dělit do dvou skupin, na ty:

- jež mají více sklon ke způsobu poznávání nevidomých (využívají více kompenzačních smyslů – sluchu, hmatu)
- jež se přibližují ke způsobu poznávání vidomých (využívají postiženého smyslu – zraku) (Hamadová, 2007)

Osoby se zbytky zraku mají snížené, omezené či deformované zrakové schopnosti, které vedou k narušení zrakových představ, ke snížení grafických schopností a omezení pracovních možností. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) Tyto osoby mají také výrazně narušenou oblast prostorové orientace a samostatného pohybu. Využívají omezené zrakové vjemy, které jim ale neposkytují dostatečné informace, aby se mohly bezpečně pohybovat, a proto musí zapojit i kompenzační činitele. V sebeobslužných činnostech jsou tyto osoby do jisté míry také omezeny. (Ludíková in Valenta, 2014) Ve většině případů chtějí využívat zbytky zraku, před využitím podpory kompenzačními činiteli. Díky tomu vynakládají velké úsilí k rozeznání objektů, také k tomu, aby správně vykonaly různé úkony a neohrozily sebe či ostatní. Jejich fyzická, ale i psychická složka je pod velkou mírou koncentrace zatěžována. Výsledkem velké zátěže může být podrážděnost, horší schopnost přizpůsobit se či problémy v procesu socializace. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Pro dostatečné získávání informací používají osoby se zbytky zraku tzv. dvojmetodu, což znamená, že kombinují postupy a metody, které jsou využívány u osob nevidomých

i slabozrakých. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) Ve vzdělávání znamená dvojmetoda to, že se žáci učí obě techniky čtení i psaní – zvětšený černotisk a současně Braillovo písmo. Čtení černotisku probíhá za pomoci optických kompenzačních pomůcek. Při vzdělávání žáků se zbytky zraku se využívá jak kompenzačních, tak reedukačních postupů. (Hamadová, 2007) Je třeba rozvíjet jak zrakové schopnosti, tak hmatové vnímání a další kompenzační činitele. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Při práci s osobami se zbytky zraku se vždy snažíme o přiměřené využívání a rozvíjení zrakových schopností, musí být, ale dodržovány zásady zrakové hygieny, které jsou přísnější než u osob slabozrakých. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) Do zásad zrakové hygieny patří využívání optických a jiných pomůcek. Osoby se zbytky zraku potřebují zvětšit písmo, upravit kontrast, případně barvu pozadí a k tomu slouží nejlépe televizní lupy. (Ludíková in Valenta, 2014)

1.3 Osoby slabozraké

„Slabozrakost je ireverzibilní pokles zrakové ostrosti na lepším oku pod 6/18 až 3/60 včetně. Z praktického hlediska dělíme slabozrakost na lehkou – do 6/60 včetně – a těžkou – pod 6/60 do 3/60 včetně.“ (Kraus, 1997, s. 317) *„Na poli speciální pedagogiky představují kategorii osob slabozrakých skupinu dětí, mládeže a dospělých, kteří mají zrakové vnímání na stupni slabozrakosti.“* (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 43) Obecně je za slabozrakost považováno: *„orgánové postižení obou očí, které i při optimální brýlové korekci činí jedinci problémy v běžném životě“.* (Ludíková in Renotierová, 2006, s. 199)

Podle stupně postižení můžeme osoby slabozraké dělit na tři skupiny:

- osoby lehce slabozraké;
- osoby středně slabozraké;
- osoby těžce slabozraké. (Ludíková in Renotierová, 2006)

Osoby slabozraké mají nejen snížení zrakové ostrosti, ale mohou se projevit také problémy s narušením zorného pole, např. zúžení zorného pole až trubcovité vidění, výpadky zorného pole, skotomy v zorném poli. (Ludíková in Renotierová, 2006) Může se projevit také porucha barvocitu, nystagmus apod. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Příčiny slabozrakosti mohou být jak vrozené, tak získané a jsou podobné příčinám nevidomosti. Slabozrakost může nastat v jakékoli fázi vývoje člověka, to jak v období prenatálním (kvůli virovému onemocnění matky), tak v dětství či dospělosti. (Finková, 2011)

Osoby slabozraké mají narušeno zrakové vnímání takovým způsobem, že mají snížené, omezené nebo deformované zrakové schopnosti a v důsledku toho si často vytváří nepřesné, neúplné nebo zkreslené představy (o dění kolem sebe). Schopnost grafického a pracovního výkonu je také ovlivněna. I v prostorové orientaci se mohou vyskytnout potíže, které se projevují pomalejším a méně jistým pohybem. (Ludíková in Renotiérová, 2006) Ludíková dále zmiňuje, že mohou mít tyto osoby v oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu problémy při vyhledání místa, při odhadu vzdálenosti nebo nejsou schopny rozlišit výškové rozdíly. (Ludíková in Valenta, 2014) Kvůli zvýšené koncentraci pozornosti, kterou tyto osoby zaměřují na dění kolem sebe, mohou mít pomalejší pracovní tempo při studiu i při práci a jsou více unavitelní. (Finková, 2011) Zraková vada se v průběhu života může zhoršovat a tím jsou tyto osoby limitovány i v oblasti pracovního uplatnění. V oblasti společenského styku se u některých osob se slabozrakostí objevují pocity méněcennosti. (Ludíková in Renotiérová, 2006) Sebeobslužné činnosti mohou být u těchto osob také omezeny, větší problémy mají v této oblasti ti, kterým se zraková vada zhoršila v průběhu života. (Ludíková in Valenta, 2014)

Ve školním prostředí mají žáci slabozrací problémy s nepřesným vnímáním předmětů či jejich detailů, mohou také špatně rozlišovat například barvy, písmena nebo číslice. (Ludíková in Renotiérová, 2006) Pracují zrakově jen omezenou dobu, tělesná námaha je v určitých předmětech také omezena. Žákům jsou předkládány zvětšené texty, dále pracují při zvýšené intenzitě osvětlení a ke své práci používají kompenzační optické pomůcky (např. různé druhy lup). (Hamadová, 2007) Žáci i další osoby slabozraké mohou využívat i speciální softwary, které zvětší obraz na monitoru nebo ozvučí počítač (Ludíková in Valenta, 2014).

U slabozrakých osob je cílem speciálně pedagogického působení maximální rozvoj za použití oslabeného zraku, ale při dodržování zásad zrakové hygieny. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2006) *„Tyto se týkají zejména vyšší světlené intenzity hlavního i doplňkového přisvětlení, využití doplňkové optiky (lupy, turmony, televizní lupy), zajištění pravidelného střídání zrakové práce do blízka a do dálky. Pro optimalizaci zrakového vnímání je žádoucí správné umístění sledovaného objektu v prostoru, zajištění dostatečné velikosti a barevné kontrastnosti objektu, odstranění přemíry detailů.“* (Ludíková in Renotiérová, 2006, s. 200). Nedostatky ve vizuálním vnímání mohou osoby slabozraké do jisté míry kompenzovat zbylými smysly či schopnostmi vyšší nervové soustavy. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

1.4 Osoby s poruchami binokulárního vidění

„Jako osoby s poruchami binokulárního vidění je označována kategorie dětí, mládeže a dospělých, kteří mají zrakové vnímání narušeno na základě funkční poruchy. Mezi poruchy binokulárního vidění patří amblyopie a strabismus.“ (Ludíková in Renotierová, 2006).

„Jednoduché binokulární vidění, tj. vidění oběma očima současně, je schopnost vidět oběma očima pozorovaný předmět nezdojený, jednoduchý.“ (Keblová, 2000, s. 6). Jednoduché binokulární vidění se vyvíjí do jednoho roku dítěte, kdy se vyvíjí sítnice oka. Binokulární vidění se rozvíjí hlavně v předškolním věku a zhruba do šesti let se jednoduché binokulární vidění upevňuje. (Keblová, 2000)

Binokulární vidění se rozvíjí postupně, etapy binokulárního vidění jsou následující:

1. *„fixační reflex (0–2 měsíce), dítě se dívá převážně jedním okem, druhé oko může fyziologicky zašilhat*
2. *binokulární reflex (2. měsíc), dítě se začíná společně dívat oběma očima*
3. *reflex konvergence (3. měsíc, dítě sleduje bližší i vzdálenější předměty*
4. *reflex akomodace (4. měsíc) znamená schopnost zaostřování bližších i vzdálenějších předmětů*
5. *reflex fúze (6. měsíc) – spojení obrazů v jeden smyslový vjem*
6. *upevňování binokulárních reflexů (od 9. měsíce)*
7. *rozvoj prostorového vidění (od 1 roku) – zdokonaluje se vztah mezi konvergencí a akomodací*
8. *stabilizace binokulárních reflexů (do 6. roku)“* (Röderová, 2007, s. 48)

Nastane-li ve vývoji jednoduchého binokulárního vidění nějaká porucha, může to vést ke vzniku strabismu, amblyopie nebo narušení centrální retinální fixace. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) *„Při poruchách binokulárního vidění dochází k situaci, kdy se na sítnici obou očí nevytváří na stejných místech dva rovnocenné obrazy, které by po splynutí vytvořily prostorový vjem a zabezpečily pak stereoskopické, hloubkové vidění.“* (Ludíková in Renotierová, 2006) Poruchy binokulárního vidění mohou být vrozené i získané, obvykle vznikají v raném dětství. (Ludíková in Renotierová, 2006)

Amblyopie (tupozrakost) je definována jako abnormální vývoj vidění, je to snížení zrakové ostrosti při optimálním vykorigování bez viditelných známek oční nemoci. (Kraus, 1997) Amblyopie je funkční porucha, kdy jde o *„útlum, vyřazení vjemu tupozrakého oka ve zrakovém centru mozku“*. (Keblová, 2000, s. 7) Člověk má velmi sníženou zrakovou ostrost na

jednom oku a nelze to vykorigovat brýlemi. Má poruchu lokalizace a poruchu rozlišovacích schopností. (Keblová, 2000) „*U dítěte, které má na každém oku jinou refrakční vadu, vzniká na sítnici jednoho oka ostřejší obraz vnímaného předmětu než na sítnici oka druhého.*“ (Keblová, 2000, s. 7) Zraková ostrost se může při amblyopii pohybovat od lehce snížené zrakové ostrosti až po praktickou slepotu. Těžká tupozrakost se vyvine v důsledku déletrvajícího potlačování vjemu z utlumeného oka, jehož zraková ostrost se ještě více sníží. Jedinec se potom dívá většinou nebo trvale jenom lepším okem. V důsledku toho, že používá většinou jen lepší oko, se naruší nebo se vůbec nevyvine prostorové a plastické vidění, kterého dosáhneme jen při dobré spolupráci obou očí. (Keblová, 2000)

Amblyopie (tupozrakost) podle příčiny vzniku:

1. „*amblyopie kongenitální – vrozená;*
2. *amblyopie ex anopsia – vzniká, pokud se oko nepoužívá;*
3. *amblyopie anizometrická – objevuje se při rozdílu dioptrií mezi oběma očima;*
4. *ametropická – vyskytuje se při vysoké refrakční vadě obou očí;*
5. *amblyopie při strabismu – je v klinické praxi nejčastější, objevuje se u dětí; předškolního věku“ (Květoňová – Švecová in Vítková, 1999, s. 31)*

Léčba amblyopie je velmi úspěšná v předškolním věku, nejvíce do 5 let věku dítěte. Čím je dítě starší, tím je obnova zrakových funkcí pomalejší. Ve věku od 5 do 9 let jsou výsledky individuální, po 10 roce se již pozitivní efekt léčby téměř nedostavuje. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Strabismus (šilhavost) „*je porucha rovnovážného postavení očí, při němž nehledí obě oči rovnoběžně, ale jedno se odchyluje*“. (Keblová, 2001, s. 6) Keblová uvádí, že dítě stáčí oko, na kterém je snížená zraková ostrost. Snížená zraková ostrost však nevede vždy ke vzniku strabismu, jeho vznik je ovlivněn také věkem dítěte. Dítě, které šilhá, se na objekt dívá jedním okem, druhé oko se stočí buď směrem do vnitřního koutku (šilhání sbíhavé) nebo do zevního koutku (šilhání doprovodné – rozbíhavé). (Keblová, 2000) „*Při vzniku šilhavosti nesplynou obrazy z obou očí v jeden vjem. Dítě vidí dvojitě. Postupně se však naučí potlačovat obraz z osově uchýleného oka. Zrakové funkce tohoto oka slábnou a postupně se vyvíjí tak silná tupozrakost, že oko, které je jinak zdravé, je prakticky vyřazeno z činnosti.*“ (Keblová, 2000, s. 7)

Finková, Ludíková a Růžičková definují strabismu takto: „*Strabismus – šilhání je porucha vzájemné spolupráce očí. Ty jsou v rovnovážném postavení. Osy očí při strabismu*

nejsou rovnoběžné, proto obrázky na sítnicích obou nevznikají na totožných místech, tím nemůže při spolupráci obou očí dojít k jejich úplnému překrytí, ale objevuje se tzv. diplopie, tedy dvojité vidění. V důsledku nedokonalého překrytí obrazů na sítnici nemůže vzniknout prostorový vjem.“ (Finková, Ludíková, Růžicková, 2007, s.48)

Strabismus (šilhavost) můžeme třídit podle mnoha kritérií. Například podle etiologie, podle směru strabismu, podle preference fixace nebo podle stability úhlu strabismu. (Finková, Ludíková, Růžicková, 2007). Například Rozsival strabismus kategorizuje dle čtyř kritérií, jedná se o třídění dle etiologie, směru strabismu, preference fixace a dle stability úhlu strabismu. Jednotlivé kategorie jsou autorem v publikaci dále kategorizovány do dalších podkategorií (Rozsival, 2017)

„Při poruchách binokulárního vidění je narušena řada zrakových funkcí. Zejména se porucha projevuje v analyticko-syntetické činnosti, lokalizaci a hloubkovém vidění.“ (Ludíková in Rentiérová, 2006) Osoby s poruchami binokulárního vidění mají potíže při utváření představ, které nejsou dostatečně kvalitní kvůli jejich zrakovému vnímání. Motorické reakce na zrakové podněty jsou u těchto osob pomalejší a nepřesnější. Ve školním prostředí jsou tito žáci rychleji unavení při čtení a psaní, po kterém u nich dochází k slzení očí. (Ludíková in Rentiérová, 2006) Tyto děti mohou mít méně přesné myšlení a obtížně mohou vytvářet pojmy, špatně vnímají prostor a prostorové vztahy a mají nedostatečně vyvinutou koordinaci oko – ruka. (Květoňová – Švecová in Vítková, 1999) Děti se strabismem mohou mít kvůli zjevně vadnému postavení očí pocit méněcennosti. (Ludíková in Rentiérová, 2006)

Při léčbě poruch binokulárního vidění můžeme obnovit jen ten stupeň jednoduchého binokulárního vidění, který se vytvořil, než porucha nastala. Léčba musí být zahájena včas, jinak mohou vzniknout trvalé závažné poruchy zrakového vnímání. (Keblová, 2000) *„Z důvodů preventivních a léčebných je nezbytné, aby tupozrakost i šilhání byly léčeny co nejdříve po zjištění vady, neboť obnovení funkce vidění a možnost upevnění reflexů prostorového vidění s přibývajícím věkem rychle klesá.“* (Keblová, 2000, s. 8) Pro léčbu šilhání nebo tupozrakosti je nejvhodnější předškolní věk, protože se dostávají nejlepší výsledky. (Keblová, 2000) Poruchy binokulárního vidění jsou tedy odstranitelné nebo jdou alespoň zmírnit, a to díky správné, a hlavně včasné terapii, a osoby s těmito poruchami mohou být v dospělosti zcela bez potíží. (Ludíková in Rentiérová, 2006)

„Náprava binokulárních vad je započata nasazením odpovídající brýlové korekce.“ (Röderová, 2007, s. 50) Dětem se šilhavostí brýle pomohou jak ve zlepšení zrakové ostrosti,

tak ve zlepšení úchylnosti. Dítěti musí být předepsány brýle vzhledem k jeho směru úchylnosti a skla musí být správně decentrována. „*U některých typů šilhání se užívají bifokální skla, kde vodorovná hranice mezi skly různé síly prochází zornicí. Dítě se do dálky dívá horní, do blízka dolní polovinou skla.*“ (Röderová, 2007, s. 50). Předepsané brýle se nosí celodenně, lékař určuje, kolik hodin denně bude dítě brýle nosit. (Röderová, 2007)

Amblyopie se léčí pomocí pleoptiky a ortoptiky. Pleoptika probíhá tak, že vyřadíme lepší oko z činnosti prostřednictvím okluze (okluzorem na brýlích nebo přelepením náplastí) a cvičíme tupozraké oko. Nejdříve má dítě celodenní okluzi, podle vývoje se potom přistupuje k okluzi částečné, kdy se doba překrytí oka zkracuje. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

„*Při aktivní pleoptice tupozraké oko aktivně provádí úkoly za pomoci hmatu, sluchu, paměti.*“ (Röderová, 2007, s. 51) Aktivní pleoptika probíhá v pleopticko – ortoptických cvičebnách, s dětmi pracuje ortoptistka, speciální pedagog nebo rodič, který je zaškolen. Mezi pleoptická cvičení patří například obkreslování, vypichování obrázkových předloh, navlékání korálek nebo modelování z hlíny. Jsou využívána i lokalizační cvičení, mezi které patří míčové hry nebo stolní tenis, které slouží k procvičení spojení oko-ruka. Lokalizační cvičení jako je chůze po čáře, slouží k procvičení spojení oko-noha. Lokalizátor je přístroj pro aktivní pleoptiku, který je využíván u dětí předškolního věku. Funguje tak, že speciální pedagog postupně rozsvěcuje otvory v kovové desce a dítě tyto otvory zakrývá prstem. Dalším přístrojem pro aktivní pleoptiku je korektor. Dítě obtahuje kovovou tužkou obrázky vyryté na kovové desce a snaží se nepřetáhnout konturu obrázku. Když konturu obrázku přetáhne, tak je upozorněno světelným a zvukovým signálem. (Röderová, 2007)

„*Pasivní pleoptika se provádí u tupozrakosti s excentrickou fixací.*“ (Röderová, 2007, s. 51) Při pasivní pleoptice je využíván CAM stimulator. „*Dítě tupozrakým okem sleduje otáčející se terč zrakového stimulatoru s černobílými prvky (otáčka trvá 1 minutu), na sedmi terčích se zmenšují pole šachovnice.*“ (Röderová, 2007)

Dalším léčebným krokem (třetí etapou léčby) je u poruch binokulárního vidění operativní zákrok, „*který se provádí u více než 50 % dětí s konkomitujícím strabismem*“. (Röderová, 2007, s. 52) Chirurgickým zákrokem má být dosaženo „*paralerního postavení postavení očí do dálky i do blízka tak, aby bylo umožněno jednoduché binokulární vidění*“. (Röderová, 2007, s. 52)

„Ortoptika je snaha o obnovení porušeného jednoduchého binokulárního vidění.“ (Hromádková, 2011, s. 114) Ortoptická cvičení se využívají v poslední etapě léčby poruch binokulárního vidění, cvičeny jsou obě oči zároveň, nepoužívá se okluzor. (Röderová, 2007)

Předpoklady pro ortoptická cvičení jsou podle Hromádkové následující:

- a) „vyrovnaná zraková ostrost – (rozdíl vidění mezi oběma očima nemá přesahovat 3 řádky)
- b) *centrální fixace obou očí*
- c) *normální retinální korespondence*
- d) *normální pohyblivost obou očí*
- e) *žádná nebo jen malá úchylka*
- f) *ortoptický věk 4–8 let*
- g) *normální inteligence a spolupráce*“ (Hromádková, 2011, s.114)

Ortoptická cvičení jsou prováděna na speciálních přístrojích jako je například stereoskop, troboskop nebo cheiroskop. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) Po odstranění poruch binokulárního vidění nemají tito lidé v dospělém věku problém v pracovním uplatnění. (Ludíková in Renotiérová, 2006)

V první kapitole jsme se dozvěděli, že klasifikace osob se zrakovým postižením se liší podle jednotlivých resortů. Blíže jsme se zaměřili na klasifikaci speciálně pedagogickou, z které jsme dále vycházeli a rozdělili jsme osoby s postižením zraku na čtyři základní skupiny podle míry handicapu. U každé skupiny zrakového postižení jsme podali základní informace o projevech daného stupně zrakového, jeho důsledcích i možnostech léčby či nápravy.

2 HUDBA U DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Široká veřejnost se domnívá, že děti se zrakovým postižením navštěvují nejvíce hudební volnočasové aktivity. Šetření Zacpalové (2011) ukazuje však to, že se k hudebním aktivitám přihlásilo jen minimum dotazovaných žáků, a to jak na základních, tak na středních školách. I přes výsledky šetření lze očekávat, že žáci s těžkým zrakovým postižením budou hudební volnočasové aktivity navštěvovat. (Finková, Růžičková, Stejskalová 2011)

2.1 Sluchové vnímání u dítěte se zrakovým postižením

„*Sluch je telereceptor, tj. smysl, kterým poznáváme svět na dálku.*“ (Smýkal, 1988, s. 60) Sluch je důležitý pro všechny lidi, díky sluchu vnímáme zvuky z okolí a získáváme informace o dění kolem sebe. (Kochová, 2015) „*Pro děti, které nemohou vnímat zrakem vůbec nebo jen omezeně, je sluch ještě důležitější než pro vidící.*“ (Kochová, 2015, s. 51) „*Sluch má v životě těžce zrakově postižených mimořádně důležitou úlohu, především v procesech zprostředkovaného poznávání, prostorové a sociální orientace.*“ (Nováková in Vítková, 2004, s. 88) Keblová i Ludíková se shodují na tom, že se děti se zrakovým postižením nenarodí s lépe vyvinutým sluchem, a tudíž ani lepší schopností sluchového vnímání. (Keblová, 1999; Ludíková, 2004) Tyto děti, hlavně nevidomé, pozorně poslouchají každý zvuk, protože chtějí vědět, co se kolem nich děje. (Keblová, 1999) Zvýšená citlivost ke zvukům je u dětí se zrakovým postižením proto, že pro ně zvuky mají důležitější význam. (Kochová, 2015) Všechny zvuky hodnotí daleko hlouběji. (Smýkal, 1986) Zvýšenou citlivost ke zvukům u těchto dětí rozvíjíme během různých činností, pomocí her i speciálních sluchových cvičení. (Keblová, 1999)

„*U dítěte se zrakovým postižením je nutno systematicky rozvíjet schopnost sluchového vnímání co nejdříve a zaměřit se přitom na:*

- „*osvojení sluchových dovedností*
- *rozvoj sluchové paměti*
- *výchovu k uvědomělé sluchové pozornosti*
- *osvojení specifických kritérií pro hodnocení projevů okolního světa, která se odlišují od kritérií dětí vidoucích*“ (Keblová, 1999, s. 5)

Dítě se zrakovým postižením učíme od raného věku zvuky vnímat a rozlišovat. Můžeme vnímat zvuky lidí, zvířat, elektrických spotřebičů, vody, aut a dalších věcí kolem nás. (Kochová, 2015) Zvuky rozlišujeme formou hry, s dítětem můžeme třeba zjišťovat kolik zvuků je kolem nás. Dítěti je třeba původ zvuků vysvětlovat. Tatínek může dítěti například vysvětlovat zvuky přicházející z kuchyně, zatímco maminka vaří. (Smýkal, 1988) U dítěte se zrakovým postižením je také důležité propojovat zvukové podněty s hmatovými, případně i jinými smysly. (Kochová, 2015) Dítě nevidomé poznává především sluchovou a hmatovou cestou neboli audio taktilně. (Smýkal, 1986) „*Okolní zvuky je nutno dítěti přibližovat určováním jejich původu a povahy.*“ (Smýkal, 1988, s. 51) Dítě učíme rozlišovat zvuky příjemné, nepříjemné i nebezpečné. (Kochová, 2015) „*Mezi zvuky, které mohou dítěti působit radost, patří zvuky*

hudební.“ (Smýkal, 1988, s. 51) Dlouhý a pasivní poslech hudby může dítěti spíše uškodit. Dítě se stává při dlouhém poslechu hudby zasněné a netečné. Aktivní poslech hudby, při kterém je možné zpívat a tančit je pro dítě naopak zdrojem radosti. (Smýkal, 1988) „*V raném dětství by dítě se zrakovým postižením mělo mít dostatek zvukových podnětů. Na straně druhé nesmí být vystavováno nadměrnému přísunu sluchových vjemů.*“ (Ludíková, 2004, s. 37) „*Ve velmi hlučném prostředí se dítě může cítit zmateně a nepříjemně, je pro ně únavné, těžko se v něm orientuje.*“ (Kochová, 2015, s. 51) Dlouhodobé působení hlučného prostředí a šumů může u dítěte způsobit sluchovou poruchu. (Ludíková, 2004)

2.2 Rozvoj hudebnosti u dítěte se zrakovým postižením

„*Hudba a hudební činnosti významně ovlivňují naše prožívání od narození (či dokonce již před narozením, protože již v době těhotenství miminko prokazatelně reaguje na poslech hudby nebo maminčina zpěvu) až do dospělosti.*“ (Kubecová, 2017, s. 39) Hudba může mít formu receptivní (pasivní vnímání zpěvu, hudby, sledování baletu) nebo aktivní (kdy se sami aktivně zapojujeme). Hudební aktivity mají vliv na prožívání člověka, pomocí hudby můžeme vyjádřit své pocity a emoce. (Kubecová, 2017)

„*Hudbu děti brzy začínají vnímat jako specifický prvek pro její charakteristické vlastnosti, tj. zvukovost, rytmičnost atd.*“ (Jelínek, 2010, s. 15) Hlas dítěti umožňuje imitovat zvuky z okolí, je pro něj zároveň prostředkem, jak na sebe upozornit, a také nástrojem pro hru. (Jelínek, 2010) „*Děti zkoušejí možnosti svého hlasu, vybrušují je a doplňují o nové prvky.*“ (Jelínek, 2010, s. 16) Rodiče a vychovatelé mohou využít dětského experimentování s hlasem k rozvoji hudebních vloh dítěte. Mohou například melodizovat a rytmizovat jednotlivé slabiky, slova a říkadla. Vhodné je také spojení s pohybem. U dítěte tím pěstují melodické i rytmické citění, hudební sluch i pohybové schopnosti. „*Důležité je, aby všechny hudební činnosti – poslech, zpívání, i hra na nástroj byly spojeny s komunikací s dítětem. Měly by být výrazem pohody a radosti.*“ (Jelínek, 2010, s. 17) Poslech hudby slouží k rozvoji sluchového vnímání u dětí, které se postupně učí vnímat tempo, sílu, barvu zvuku a další. S poslechem hudby je vhodné skončit v tu chvíli, kdy na něj dítě už nereaguje. (Jelínek, 2010) Předškolním dětem se mohou také líbit zhudebněné pohádky, pěkným příkladem je pohádka Pět'a a Vlk. (Smýkal, 1988)

S dítětem můžeme zpívat různé písně, ale vždy dbáme na to, abychom nepřecenili jeho hlasové možnosti. Dítě, které neintonuje čistě, pořád neopravujeme a spíš se ho snažíme při zpěvu jednoduchých písní s malým tónovým rozsahem povzbuzovat k lepšímu výkonu. Při

náročných písničkách neočekáváme od malého dítěte čistý zpěv, ale jsme rádi, když má ze zpěvu radost. (Jelínek, 2010) Při zpěvu dbáme na správný postoj, dýchání a artikulaci. (Kubecová, 2017) „*Především dbáme na to, aby děti nekřičely, ale zpívaly!*“ (Kubecová, 2017, s. 44)

Jakmile chceme po dítěti nevidomém reprodukovat rytmus, je zcela nutné ho nejdříve naučit tleskat, pleskat do stehů apod. Při využití ozvučných dřívků musíme dítě s nástrojem naučit zacházet, měli bychom dbát na to, aby dítě nástroj správně uchopilo. U dětí nevidomých je uchopení a správné zacházení s nástrojem těžší, protože nemohou využívat zrakovou kontrolu. (Jelínek, 2010)

Vhodné je také využití Orffova dětského instrumentáře, který zahrnuje jednoduché melodické i nemelodické nástroje. (Kubecová, 2017) „*K metodice Orffovy školy patří využití vlastního těla jako hudebního nástroje (tleskání, pleskání, dupání, luskání).*“ (Kubecová, 2017, s. 107) Pro rozvoj hudebního cítění u dětí můžeme využít hudební nástroje, jako jsou xylofony, zvonkohry. (Jelínek, 2010) Dále metalofony, chrastítka, ozvučná dřívka a další, třeba i ručně vyrobené nástroje. (Kubecová, 2017) Dítě může na těchto nástrojích hrát, co právě slyšelo, nebo může vytvářet vlastní melodie. Ze začátku dítěti pomáháme s orientací na kamenech xylofonu. (Jelínek, 2010) Ale také na kamenech metalofonu nebo zvonkohry. Dítě pochopí, že jsou za sebou kameny umístěny podle výšky tónu. Předškolní děti mohou hrát také na zobcovou flétnu. (Jelínek, 2010) „*Nevidomé dítě musí buď samo vyhledávat melodie, nebo ho dospělý učí, kam má dát prsty, aby zazněl hledaný tón.*“ (Jelínek, 2010, s. 19)

2.3 Hudební nadání u dítěte se zrakovým postižením

V knize Nadání a nadání autorka Lenka Hříbková píše, že se v 60. letech L. J. Lucito pokusil utřídit celkem 113 definic pojmu nadání. (Hříbková, 2009) Autoři knihy Hudební psychologie pro učitele František Sedlák a Hana Váňová ve své knize uvádějí, že později kategorizovala přibližně stovku definic nadání J. Freemanová. (Sedlák, 2013)

„*Současná hudební psychologie se přiklání k pojetí nadání jako příznivé struktury kvalitních dědičných a vrozených vloh, které jsou nezbytnou podmínkou pro rozvoj hudebních schopností a úspěšné provozování hudební činnosti na vyšší, případně profesionální úrovni.*“ (Sedlák, 2013, s. 100) Současná hudební psychologie tedy neopomíjí vlohový základ nadání, ale upozorňuje na to, že je pro jeho rozvoj důležité jak vlastní působení hudby, tak pedagogické vedení dítěte. Záleží na hudebních dispozicích, ale také na osobnostní struktuře daného dítěte. Milan Holas ve své knize s názvem Hudební nadání uvádí, že se ve struktuře hudebního nadání rozlišují dvě základní složky, a to složka předpokladová, kam patří tělesné vlastnosti, všeobecné

a hudební schopnosti, hudební dovednosti, návyky či vědomosti, a složka aktivační, kam zahrnujeme volní vlastnosti, zaměření osobnosti a motivaci. (Sedlák, 2013) Milan Holas uvádí, že jsou mezi těmito dvěma složkami vazby, které se navzájem prolínají a souvisí mezi sebou. (Holas, 1994)

Hudební nadání se u dítěte projevuje například ve zpěvu či ve hře na nějaký hudební nástroj, dítě se tedy specializuje na určitý druh hudební činnosti, ve které dosahuje nadprůměrné úrovně. (Sedlák, 2013) „*Různé druhy hudebního nadání se vyskytují často současně u téhož jedince, anebo jeden druh nadání výrazně vystupuje (nejčastěji podle profesionálního zaměření subjektu) a překrývá ostatní existující předpoklady.*“ (Sedlák, 2013, s. 101)

Dědičnost hudebního nadání zkoumal J. A. Mjon. (Sedlák, 2013) „*Jeho závěry potvrzují, že čím více je hudebně nadaných rodičů a prarodičů, tím pravděpodobněji se objeví tyto vlastnosti i u dětí.*“ (Sedlák, 2013, s. 102) Řada hudebních skladatelů neměla hudebně nadané předky ani potomky. A i když se hudební nadání vyskytuje v rodině často, nemůžeme nikdy předpovídat, že ho zdědí po rodičích vždy jejich děti. „*Úspěšnost hudebních projevů jedinců ve vynikajících hudebních rodech může být dána dědičností, ale současně je ovlivněna i velkou účinností podnětného, aktivizujícího hudebního prostředí.*“ (Sedlák, 2013, s. 103) Dědičnost však hraje důležitou roli při náročnějších hudebních úkonech, bez dědičného základu tudíž nelze dosáhnout profesionální kariéry a vynikajících hudebních výkonů, a to ani za předpokladu, že má jedinec velmi kvalitní výchovu nebo charakterové a volní vlastnosti, jako jsou pracovitost nebo vytrvalost. (Sedlák, 2013)

Hudební nadání se často projevuje už v předškolním věku, kdy má dítě velký zájem o hudbu a hru na hudební nástroj. Ve hře na hudební nástroj se dítě posouvá velmi dopředu. Vysoce nadané děti mohou hudbu dokonce skládat. Takovými byli v historii například hudební skladatelé W. A. Mozart, Joseph Haydn nebo Fryderyk Chopin, kteří byli ve své době považováni za hudebně „zázračné“ děti. Hudební výkony „zázračných“ nebo dnešním slovem vysoce nadaných dětí vysoce překračovaly hudební projevy dětí stejného věku. (Sedlák, 2013)

Pan doktor Smýkal ve své publikaci Hovory s rodiči o výchově nevidomého dítěte uvádí, že: „*Legendy, které všem nevidomým šablonovitě připisují hudební nadání, jsou přinejmenším nepravdivé. A jako takové jim škodí. Měli bychom si uvědomit, že příroda sama o sobě nikdy nenahrazuje své nedostatky jinými přednostmi.*“ (Smýkal, 1988, s. 74) Dítě, které se narodí nevidomé nebo přijde o zrak v dětském věku, má jiný vývoj citlivosti ke zvukům než dítě intaktní. Každý zvuk pro dítě nevidomé představuje důležitý signál. Dítě nevidomé má

zvýšenou citlivost ke všem zvukům, a pokud k tomu má předpoklady, může mít i zvýšenou citlivost ke zvukům hudebním, k tónům. Zvýšená citlivost k tónům může vypadat jako dobrý hudební sluch. (Smýkal, 1988) Dítě může projevovat v raném věku zájem o hudbu z několika důvodů. Buď protože je auditivním typem člověka, projevuje zájem o hudbu také kvůli nedostatku jiných vhodných podnětů. (Smýkal, 1988) Nebo projevuje zájem o hudbu kvůli tomu, že mu hudba přináší radost a potěšení. Již některé předškolní děti chtějí hrát na hudební nástroj nebo chtějí zpívat za doprovodu hudebního nástroje. Tyto děti mohou zvládnout zahrát například na klavíru řadu tónů, které jdou za sebou, některé děti mohou zkusit improvizovat. Mimořádně hudebně nadané děti předškolního věku zkusí zahrát svou oblíbenou píseň. (Smýkal, 1988) Hudební nadání se u dětí může rozvíjet, když s nimi budou dospělí o hudbě mluvit. (Jelínek, 2010)

Jelínek (2010) upozorňuje na to, že každý učitel by si měl o hudebnosti dítěte udělat představu sám, dítě si vyzkoušet, ale nenechat se ovlivnit názory druhých, které mohou hudebnost dítěte buď idealizovat nebo zpochybňovat.

2.4 Školy a organizace poskytující hudební vzdělávání žákům a studentům se zrakovým postižením

Hudebnímu vzdělávání žáků a studentů se zrakovým postižením je věnována pozornost na školách, které jsou pro tyto žáky a studenty zřízeny. V současné době se na těchto školách mohou vzdělávat žáci a studenti i s jiným druhem postižení.

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro zdravotně znevýhodněné, Brno

Škola sídlí na adrese Kamenomlýnská 2. Nabízí rozšířenou výuku hudební výchovy, sborového zpěvu a hry na hudební nástroje. Rozšířenou výuku hudební výchovy škola nabízí od svého založení. Hudební vzdělávání je pro žáky zcela zdarma, žáci si můžou bezplatně zapůjčit hudební nástroj i noty. Pedagogové jsou schopni žákům zajistit hudební vzdělání, které je na stejné úrovni jako vzdělání v základní umělecké škole. Škola se snaží žáky připravit pro jejich pozdější profesní uplatnění v oblasti hudby, ve které mohou působit jako učitelé hudby nebo ladiči pian. (Základní škola: Hudební oddělení. Střední škola, základní škola a mateřská škola pro zdravotně znevýhodněné, Brno, Kamenomlýnská,2, dostupné z: <https://kamenomlynska.cz/index.php>)

Střední škola, Základní škola a Mateřská škola prof. V. Vejvodského Olomouc – Hejčín

Mateřská a základní škola pro žáky se zrakovým postižením sídlí na adrese Tomova 42. Základní škola nabízí svým žákům individuální výuku hry na hudební nástroje. Hra na zobcovou flétnu je zařazena dokonce i do povinné výuky v 1. třídě. Dále mohou žáci studovat hru na klavír, na klávesy, hru na kytaru nebo hru na bicí. Výuka hry na hudební nástroje probíhá pod vedením kvalifikovaných učitelů a je zdarma. (Speciální výuka, Hra na hudební nástroj, dostupné z: <https://www.vejvodskeho.cz/tomkova/specvyuka/>)

Základní škola pro žáky s poruchami zraku, Praha 2

Tato základní škola sídlí na adrese náměstí Míru v Praze 2, škola svým žákům poskytuje mnoho volnočasových aktivit, mezi které se řadí i výuka hry na flétnu (Tyflosport a jiné aktivity, dostupné z: <https://www.skolazrak.cz/index.php?type=Post&id=206&ids=186>)

Základní škola a Mateřská škola pro zrakově postižené a vady řeči, Plzeň

Škola nabízí svým žákům také výuku hry na hudební nástroj. Na svých webových stránkách však nemají uvedeno, na jaký hudební nástroj zde žáci mohou studovat. Škola sídlí v Plzni na adrese Lazaretní 25. (O škole, dostupné z: <https://www.zrakpm.cz/o-skole/>)

Základní škola, Opava

Škola je pro žáky zrakově postižené žáky a žáky s vadami řeči. Základní škola se nachází na adrese Havlíčkova 1 v Opavě. Žáci zde mohou docházet do pěveckého sboru Lentilky. (Volný čas, dostupné z: <http://www.zrak.opava.cz/volno.html>)

Konzervatoř a střední škola Jana Deyla, příspěvková organizace

Sídlí v Praze na Malé Straně. Konzervatoř a střední škola Jana Deyla, původním názvem Deylův ústav, který byl založen významným českým očním lékařem Janem Deylem, bylo zařízení, které se věnovalo výchově slepé mládeže. Název se v historii školy ještě několikrát změnil, v roce 1960 na Střední hudební školu internátní a Odbornou ladičskou školu internátní, v roce 1976 byla škola přejmenována na Konzervatoř pro zrakově postiženou mládež a Odbornou ladičskou školu pro zrakově postiženou mládež, v roce 1992 získala název Konzervatoř a Ladičská škola Jana Deyla a od roku 2006 nese název Konzervatoř Jana Deyla a střední škola pro zrakově postižené. Od roku 2017 je za názvem školy ještě přidáno označení

příspěvková organizace. Deylův ústav nabízel svým svěřencům vzdělání v oblasti hudby od dvacátých let dvacátého století. Studenti či svěřenci byli připravováni na profese učitele hudby a ladiče klavíru. V dnešní době se studenti mohou vzdělávat na konzervatoři nebo na střední škole. Konzervatoř nabízí šestileté studijní obory hudba nebo zpěv a střední škola čtyřleté studijní maturitní obory ladění klavírů a příbuzných nástrojů, kde si studenti mohou vybrat zaměření na ladění nebo klavírnictví.

(O škole, dostupné z: <https://www.kjd.cz/index.php?pg=o-skole>)

Hudební vzdělávání poskytuje například i **Obecně prospěšná společnost KYKLOP o.p.s.**, která vznikla roku 2004 a jejím zakladatelem je Radim Goric. Původně byla tato společnost občanským sdružením. Tato obecně prospěšná společnost dělá aktivizační činnosti a snaží se integrovat lidi se zrakovým postižením všech věkových kategorií do společnosti. Sídlí v Olomouci. (Kdo je KYKLOP?, dostupné z: <https://www.kyklop.net/info/kdo-je-kyklop>)

Umělecké vzdělávání Obecně prospěšné společnosti KYKLOP o.p.s. mohou využít jednotlivci, skupiny i organizace. Vzdělávat se zde mohou lidé všech věkových kategorií, studium není určeno pouze dětem a mladistvým. Výuka může probíhat individuálně i ve skupině. Délka vyučovací hodiny je 45 minut, výuka probíhá většinou jedenkrát týdně. Při naplnění kapacity ve vzdělávacích oborech mají přednost lidé s průkazem ZTP nebo ZTP/P. KYKLOP o.p.s. poskytuje vzdělávání na dechové, klávesové, strunné a bicí nástroje. Je zde vyučován také muzikálový nebo populární zpěv. Z dechových nástrojů je možné studovat hru na všechny druhy zobcových fléten, hru na příčnou flétnu, klarinet a po dohodě s vyučujícím i saxofon. V oddělení strunných nástrojů se mohou žáci věnovat hře na klasickou kytaru, elektrickou kytaru, a dokonce i basovou kytaru. Klávesové oddělení nabízí studentům výuku hry na klavír, klávesy nebo akordeon. Z bicích nástrojů mohou žáci studovat hru na bicí soupravu nebo hru na rytmické perkusové bicí nástroje. Z jiných hudebních oborů je zde poskytována výuka souborové a komorní hry, výuka improvizčních dovedností, základy skladby a instrumentální tvorby, hudební teorie (kde se žáci mohou připravovat na studium konzervatoře), Braillův notopis nebo počítačová hudba (kde se žáci učí pracovat s hudebním softwarem pro nevidomé). (Výuka hud. oborů – Umění všem, dostupné z: <https://www.kyklop.net/info/umeni-vsem>;) Obecně prospěšná společnost KYKLOP o.p.s. má i svou vlastní kapelu s názvem KYKLOPband, o které se můžete dočíst více v záložce KYKLOPband. (KYKLOPband, dostupné z: <https://www.kyklop.net/info/kyklopband>)

Pro zajímavost uvádíme organizace, které se zabývají hudebním vzděláváním žáků a studentů se zrakovým postižením v zahraničí.

Ve Velké Británii poskytuje přístup k hudebnímu vzdělávání dětem se zrakovým a kombinovaným postižením společnost s názvem **The Amber Trust**. Tyla založena roku 1995. Amber Trust zajišťuje těmto dětem granty na hudební lekce, nástroje, specializované vybavení, lístky na koncert nebo na ubytování a cestování za hudebními aktivitami. Podpora hudebního vzdělávání je cílená na rodiny těchto dětí, kterým společnost poskytuje přímé hudební služby. Společnost spolupracuje s charitativními organizacemi a snaží se zvyšovat podvědomí o hodnotě hudby, pro zrakově postižené děti. Zároveň vyvíjí materiály, které pomáhají podporovat hudební vývoj těchto dětí. (Introducing Amber, dostupné z: <https://www.ambertrust.org/introduction/>)



(What we do, dostupné z: <https://www.ambertrust.org/what-we-do/>), (Introducing Amber, dostupné z: <https://www.ambertrust.org/introduction/>)

Akademie múzických umění pro nevidomé (AMB) se věnuje dětem a mladým lidem, kteří jsou nevidomí a chtějí se vzdělávat v oblasti hudebního a divadelního umění. Studenti se mohou vzdělávat ve hře na hudební nástroje, například na klavír, kytaru, basu, ukulele, bicí, zobcovou flétnu, klarinet nebo saxofon. Mohou navštěvovat sbor, tanec či divadlo. Studium hudby je zaměřeno i na Braillovo písmo. Učitelé jsou schopní žáky vyučovat všechny hudební žánry od klasické hudby přes pop, jazz a další hudební žánry či styly. Akademie múzických umění pro nevidomé existuje 20 let a působí ve Spojených státech amerických, v širší oblasti Los Angeles. (amb, dostupné z: <http://ouramb.org/>) AMB má i online program, který je dostupný studentům z různých částí Spojených států amerických a má také osobní zařízení ve Whittieru v Kalifornii. (Mission & Vision, dostupné z: <http://ouramb.org/about-us/#Mission>)

V druhé kapitole jsme zanalyzovali informace, které se týkají hudby u dětí, žáků a studentů se zrakovým postižením. Blíže jsme se zabývali sluchovým vnímáním dítěte se zrakovým postižením, na to jsme navázali tím, jak u dítěte rozvíjet hudebnost. Dále jsme řešili hudebního nadání a projev hudebního nadání zejména u dětí se zrakovým postižením. Pojem hudebního nadání jsme popsali i z obecného hlediska. Zaměřili jsme se na základní školy pro žáky se zrakovým postižením, které nabízejí hudební vzdělávání. Ze středních škol jsme připomněli Konzervatoř a střední školu Jana Deyla. Čtenáře jsme seznámili i se třemi organizacemi, které se zabývají hudebním vzděláváním osob se zrakovým postižením, přičemž dvě z organizací sídlí v zahraničí.

3 HUDEBNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLE

V současné době, v roce 2021, existuje v České republice 505 základních uměleckých škol. Jejich největší síť má Jihomoravský kraj, kde se jich nachází 65. Pomyslné „druhé místo“ má v počtu základních uměleckých škol Středočeský kraj s 61 školami a „třetí místo“ kraj Moravskoslezský, kde je jich 51. Nejméně jich má kraj Karlovarský a Liberecký, v každém je 20 uměleckých škol. Ve Zlínském kraji je 30 základních uměleckých škol. (Seznam základních uměleckých škol, dostupné z: https://www.izus.cz/kontakt/seznam_zakladnich_umeleckych_skol_v_cr/?okres=0&kraj=0)

Česká republika a Slovensko mají nejvíce základních uměleckých škol a drží jejich vysokou úroveň. Maďarsko nezůstává taky pozadu. To, že je Česká republika v síti základních uměleckých škol jedinečná, dokazují i slova paní Jindřišky Kudrlové, prezidentky Asociace základních uměleckých škol a ředitelky ZUŠ v Písku. *„Neříkám, že se v evropských zemích nehraje, hraje se tam výborně, ale jen ve špičce. To, co máme my, je silný vynikající průměr. To západní země nemají, protože nemají síť škol. Můžeme být na co hrdí.“* (Západ takovou síť hudebních škol nemá, můžeme být na co hrdí, říká šéfka asociace ZUŠ, 2018, dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/zapad-takovou-sit-hudebnich-skol-nema-muzeme-byt-na-co-hrdi/r~a99e92e65f2c11e88c3dac1f6b220ee8/>)

Umělecké vzdělávání se v Česku začalo rozvíjet v 17. století. Organizované hudební vzdělávání vzniklo v českých zemích díky výborným kantorům působícím na našem území v 18. století a také díky vzniku městských hudebních škol v 19. století. Hudební školy se velmi rozšířily v době 1. republiky. *„Po druhé světové válce byl zaveden jednotný typ hudebních škol. V 60. letech 20. století se tyto školy transformovaly na lidové školy umění, ve kterých postupně vznikaly další obory – taneční, výtvarné a literárně-dramatické. V době tzv. normalizace*

význam těchto škol poklesl zařazením mezi školská zařízení. “ Po roce 1989 došlo ke změnám, proběhla novelizace školského zákona, díky které získaly lidové školy umění původní statut školy (nebyly už pouhou zájmovou činností). Novelizace školského zákona s sebou přinesla i změnu názvu těchto škol, staly se z nich základní umělecké školy. (Západ takovou síť hudebních škol nemá, můžeme být na co hrdí, říká šéfka asociace ZUŠ, 2018, dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/zapad-takovou-sit-hudebnich-skol-nema-muzeme-byt-na-co-hrdi/r~a99e92e65f2c11e88c3dac1f6b220ee8/>)

3.1 Základní umělecké vzdělávání

„Základní umělecké vzdělávání poskytuje základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech – hudebním, tanečním, výtvarném a literárně-dramatickém. Je součástí systému uměleckého vzdělávání v ČR.“ (RVP ZUV, 2010, s. 11, dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/31244/>) Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 109, podává základní informace o tom, kdo základní umělecké vzdělávání poskytuje a jaké jsou jednotlivé stupně základního uměleckého vzdělávání. (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>) *„V souladu se zákonem č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů je pro realizaci základního uměleckého vzdělávání vydán Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání.“* (RVP ZUV, 2010, s. 11, dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/31244/>) Školní vzdělávací program (ŠVP) zpracovává každá ZUŠ podle Rámcového vzdělávacího programu. (RVP ZUV, 2010, dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/31244/>)

Organizace základního uměleckého vzdělávání:

- *„Vzdělávání v přípravném studiu – zahrnuje poznávání, ověřování a rozvíjení předpokladů žáků a jejich zájmu o umělecké vzdělávání. Žáci jsou vedeni k elementárním návykům a dovednostem, které jsou důležité pro jejich další umělecký vývoj.*
- *Vzdělávání na I. stupni základního studia – je sedmileté a je zaměřeno na rozvíjení individuálních dispozic žáků. Progresivní vzdělávání připravuje žáky především na neprofesionální umělecké aktivity, ale i na vzdělávání ve středních školách uměleckého či pedagogického zaměření a na konzervatořích.*
- *Vzdělávání na II. stupni základního studia – je čtyřleté a klade důraz na praktické uplatňování získaných dovedností a hlubší rozvoj zájmů žáků. Umožňuje jejich osobnostní růst v rámci aktivní umělecké činnosti a inspiruje k dalšímu studiu.*

- Studium s rozšířeným počtem vyučovaných hodin – poskytuje žákům s vynikajícími vzdělávacími výsledky rozsáhlejší, hlubší a obsahově náročnější studium, které je připravuje ke studiu ve středních, vyšších odborných i vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením a případně je směřuje k výběru povolání.
- Studium pro dospělé – umožňuje zájemcům o tento typ studia další rozvoj v uměleckých oblastech v metodicky fundovaném prostředí v souladu s koncepcí celoživotního vzdělávání.“ (RVP ZUV, 2010, s. 11, dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/31244/>)

Přijímací řízení do základní umělecké školy probíhá formou:

- talentové zkoušky
- přípravného studia

Studium daného stupně hudebního uměleckého oboru je ukončeno:

- závěrečnou zkouškou – může mít podobu absolventského koncertu (Základní umělecké školy, dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/zus>)

3.2 Hudební obor v základním uměleckém vzdělávání

Vzdělávací obsah hudebního oboru je členěn do oblastí:

- Hudební interpretace a tvorba
- Recepce a reflexe hudby

(Základní umělecké školy, dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/zus>)

„V oblasti Hudební interpretace a tvorby je žákovi umožněno osvojit si hru na nástroj, zpěv, popřípadě hudební kompoziční techniku – skladbu. Žák získává elementární hudební návyky a dovednosti a následně je rozvíjí nejen jako sólista, ale i jako spoluhráč v komorní a souborové hře nebo ve sborovém zpěvu.“ (RVP ZUV, 2010, s. 16, dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/31244/>) Tato vzdělávací oblast probíhá formou individuální výuky, když hraje žák sólově na nástroj a formou kolektivní výuky kdy žák hraje v orchestru, chodí do pěveckého sboru, komorní hry nebo čtyřruční hry (která je brána jako komorní). (RVP ZUV, 2010, dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/31244/>)

„Vzdělávací oblast Recepce a reflexe hudby umožňuje žákovi orientovat se ve světě hudby, využívat a přenášet zkušenosti, dovednosti a vědomosti získané z praktických činností do vnímání hudby, prostřednictvím aktivního poslechu pak poučeněji interpretovat hudební díla a kriticky je hodnotit.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, 2010,

s. 16, dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/31244/>) Tato vzdělávací oblast si dává za cíl vychovat hudebně vzdělaného člověka, který bude rozumět hudební teorii, kterou bude moct uplatnit v praxi. Cílem oblasti je v žákovi probudit při poslechu i vlastním přednesu hudby hlubší prožívání. (RVP ZUV, 2010, dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/31244/>)

V základní umělecké škole musí žák splnit také očekávané výstupy. V I. stupni studia tak musí učinit v 7. ročníku a ve II. stupni studia již ve 4. ročníku. Očekávané výstupy, které jsou na konci 3. ročníku, nejsou závazné. Výstupy z přípravného studia si určí škola podle svého ŠVP. „Výstupy pro studium pro dospělé tvoří učitel s ohledem na individuální potřeby a zaměření příslušného žáka a v souladu s ŠVP.“ (RVP ZUV, 2010, s. 17, dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/31244/>)

Vzdělávací obsah hudebního oboru je v RVP ZUV dále specifikován dle jednotlivých vzdělávacích zaměření:

- Hra na klávesové nástroje
- Hra na smyčcové nástroje
- Hra na dechové 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
- Skladba (RVP ZUV, 2010, dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/31244/>)

3.3 Základní umělecké vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

„ZUŠ jsou jedním z mála míst, kde k žákovi přistupujeme individuálně a tím ovlivňujeme jeho osobnost. Rozvíjíme jeho některé důležité vlastnosti, které jej v budoucnosti pozitivně ovlivňují a pomáhají mu velmi dobře se uplatnit ve společnosti. Je to např. zodpovědnost za společné dílo, návyk pravidelné přípravy, uvědomování si svých předností, ale i nedostatků.“
Slova paní Jindřišky Kudrlové, prezidentky Asociace základních uměleckých škol a ředitelky

ZUŠ v Písku, platí jak při vzdělávání žáků intaktních, tak při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Západ takovou síť hudebních škol nemá, můžeme být na co hrdí, říká šéfka asociace ZUŠ, 2018, dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/zapad-takovou-sit-hudebnich-skol-nema-muzeme-byt-na-co-hrdi/r~a99e92e65f2c11e88c3dac1f6b220ee8/>)

Základní umělecké vzdělávání je přístupné všem žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito žáci musí prokázat stejně jako žáci intaktní, že mají předpoklady pro přijetí do zvoleného studijního oboru. Škola musí těmto žákům se speciálními vzdělávacími potřebami zajistit vhodné podmínky, které jim umožní plnit obsah ŠVP. Vzdělávání těchto žáků závisí vždy na jejich individuálních vzdělávacích možnostech a potřebách. Symptomy, kterými se daná postižení projevují, se mohou v průběhu vzdělávání měnit. (RVP ZUV, 2010) *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“* (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 16, dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>)

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je upraveno, jak už bylo řečeno výše, v § 16 zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů a ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>)

Při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dbá vyučující na principy individualizace a diferenciací vzdělávání. Učitelé musí být na výuku těchto žáků odborně připraveni. Měli by spolupracovat s PPP či SPC a s rodiči či zákonnými zástupci žáka. Základní umělecká školaby měla být na výuku žáka se speciálními vzdělávacími potřebami připravena také po stránce vhodného materiálního a technického vybavení, učitelé by měli využívat didaktické a kompenzační pomůcky a vytvářet pro žáka vstřícné prostředí. (RVP ZUV, 2010, dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/31244/>) *„Na úrovni ŠVP je možné přizpůsobit a upravit vzdělávací obsah jednotlivých předmětů pro tyto žáky tak, aby bylo dosaženo souladu mezi vzdělávacími požadavky formulovanými v RVP ZUV a skutečnými možnostmi těchto žáků.“* (RVP ZUV, 2010, s. 55, dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/31244/>)

3.4 Základní umělecké školy se zaměřením přímo na žáky a studenty se zrakovým postižením

Základní umělecká škola, která je určena pouze pro žáky se zrakovým postižením, je v České republice pouze jedna, a to Základní umělecká škola při Škole Jaroslava Ježka. Další dvě zmíněné základní umělecké školy jsou běžné základní umělecké školy, které nabízejí studium pro žáky a studenty se zrakovým postižením.

Základní umělecká škola při Škole Jaroslava Ježka

V České republice existuje celá řada základních uměleckých škol. Přímo pro žáky se zrakovým postižením je Základní umělecká škola, kterou zřizuje Škola Jaroslava Ježka. Sídlí na adrese Praha 1, Loretánská 19. Žáci zde mohou studovat jak individuální hru na hudební nástroje, jako jsou klavír, zobcová flétna, příčná flétna, klarinet, housle saxofon, tak sólový nebo sborový zpěv. Dále mohou navštěvovat hudební soubor a hudební nauku. V případě zájmu je škola schopna zajistit i výuku na hudební nástroj, který zatím nenabízí. (Základní umělecká škola, dostupné z: <http://www.skolajj.cz/zakladni-umelecka-skola-1404042039.html>) Škola Jaroslava Ježka poskytuje kromě vzdělávání v základní umělecké škole, vzdělávání v mateřské škole, základní škole, základní škole speciální a praktické škole. (Školy, dostupné z: <http://www.skolajj.cz/zakladni-skola-1404042035.html>)

Každý žák, který je do ZUŠ přijat má zrakovou vadu, která mu neumožňuje číst běžný notopis, a to ani při použití brýlí. Zrakovou vadu musí mít žák doloženou od očního lékaře, který mu vystaví potvrzení. Žáci jsou ke studiu přijímáni na základě prokázání schopností ve složkách: intonace, sluch, rytmus, manuální zručnost a na základě osobnostních předpokladů. (Základní umělecká škola, dostupné z: <http://www.skolajj.cz/zakladni-umelecka-skola-1404042039.html>)



(Základní umělecká škola, dostupné z: <http://www.skolajj.cz/zakladni-umelecka-skola-1404042039.html>)

Základní umělecká škola J. A. Komenského Studénka

Základní umělecká škola ve Studénce nabízí vzdělávání jak v hudebním, tanečním a výtvarném oboru, tak také studium pro žáky se zrakovým postižením. Tito žáci zde mohou studovat hru na kytaru, flétnu zobcovou, klarinet a saxofon. Vzdělávají se nejen ve hře na daný hudební nástroj, ale učí se také hudební teorii a dějinám hudby. Naučí se používat Braillovo písmo a hudební notopis. „*Při výuce je využívána zejména počítačová technologie, která dětem napomáhá zvládnout obtížnosti, které se mohou ve studiu vyskytnout.*“ Žáky vyučuje pan učitel Zdeněk Vlk. (Studium pro zrakově postižené, dostupné z: <https://www.zus-studenka.cz/obory/studium-pro-zrakove-postizene.php>)

Základní umělecká škola Orchidea

Základní umělecká škola Orchidea působí v Brně. Nabízí studium běžných hudebních nástrojů, ale také méně obvyklých, jakou jsou harfa nebo fagot. Žáci musí navštěvovat povinnou hudební teorii a praxi, komorní hru nebo komorní zpěv. V každé hodině je u žáků rozvíjena improvizace. Škola má i oddělení pro žáky se zrakovým postižením. (O škole, dostupné z: <https://www.zusorchidea.com/o-skole/>)

3.5 Možnosti kvalifikace učitelů hudebního oboru pro vzdělávání žáků v ZUŠ

Budoucí učitelé základních uměleckých škol se mohou vzdělávat na těchto školách:

3.5.1 Středoškolské a vyšší odborné vzdělávání

Konzervatoř

„Vzdělávání v konzervatoři rozvíjí znalosti, dovednosti a další schopnosti žáka získané v základním a v základním uměleckém vzdělávání, poskytuje všeobecné vzdělání a připravuje žáky pro výkon náročných uměleckých nebo uměleckých a umělecko pedagogických činností v oborech hudba, tanec, zpěv a hudebně dramatické umění. Vzdělávání v konzervatoři vytváří dále předpoklady pro plnoprávní osobní a občanský život, pokračování ve vzdělávání a pro výkon pracovní činnosti.“ (Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, § 86, dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>)

Úspěšným ukončením vzdělávacího programu v konzervatoři dosahuje student těchto stupňů vzdělání:

- střední vzdělání s maturitní zkouškou – je ve 4. ročníku ukončeno maturitní zkouškou, která má část státní a školní
- vyšší odborné vzdělání v konzervatoři – je v 6. ročníku ukončeno absolutoriem, kdy student získává označení diplomovaný specialista (Dis.), zkratka se píše za jménem (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, § 87, dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>; Maturitní zkouška, dostupné z: <https://www.konzkm.cz/maturitni-zkouska/>; Absolutorium, dostupné z: <https://www.konzkm.cz/absolutorium/>)

V České republice lze v současné době studovat hudební obor na těchto konzervatořích:

- Církevní konzervatoř Německého řádu
- Konzervatoř Evangelické akademie
- Konzervatoř Teplice
- Janáčková konzervatoř v Ostravě
- Konzervatoř Brno
- Mezinárodní Konzervatoř Praha
- Pražská konzervatoř
- Konzervatoř České Budějovice
- Konzervatoř Pardubice
- Konzervatoř P. J. Vejvanovského Kroměříž
- Konzervatoř Plzeň
- Konzervatoř a Vyšší odborná škola Jaroslava Ježka
- Konzervatoř a střední škola Jana Deyla – zajišťuje studium studentům se zrakovým postižením.

(Konzervatoře, dostupné z: <http://www.seznamskol.eu/typ/konzervator/>)

3.5.2 Vysokoškolské vzdělávání

Absolventi konzervatoří, kteří se chtějí dále vzdělávat ve hře na vybraný hudební nástroj či zpěv, mohou pokračovat ve studiu na uměleckých vysokých školách:

- Akademie múzický umění v Praze – Hudební a taneční fakulta (HAMU)
- Janáčkova akademie múzických umění – Hudební fakulta
- Ostravská univerzita – Fakulta umění

Absolventi bakalářského studijního oboru získávají na uměleckých školách titul BcA. (Bakalář umění) a absolventi magisterského studijního programu získávají titul MgA. (Magistr umění).

Hru na nástroj a zpěv je možné studovat také na pedagogických fakultách různých univerzit v České republice:

- Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta – Katedra hudební výchovy nabízí studijní programy Hra na housle a Hra na klavír, a to jak v bakalářském, tak magisterském studiu.
(Hra na nástroj, dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/khv/studium/bc-studium/hra-na-nastroj/>)
- Univerzita Hradec Králové – Pedagogická fakulta – Katedra hudební výchovy nabízí bakalářské studijní programy Hra na nástroj se zaměřením na vzdělávání nebo Sólový zpěv se zaměřením na vzdělávání, v magisterském studiu je potom možné pokračovat ve studijním programu s názvem Učitelství pro ZUŠ – hra na nástroj a sólový zpěv. (Hra na nástroj se zaměřením na vzdělávání, dostupné z: <https://www.uhk.cz/cs/pedagogicka-fakulta/prijimaci-zkousky/studijni-programy/hra-na-nastroj-se-zamerenim-na-vzdelavani-jednoobor>)
- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích – Pedagogická fakulta – Katedra hudební výchovy nabízí bakalářský studijní program Hra na nástroj se zaměřením na vzdělávání pro SŠ a ZUŠ a navazující magisterský studijní program Učitelství hry na nástroj pro SŠ a ZUŠ. (Typy studia, dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/structure/departments/khv/typy-studia/>)
Absolventi těchto studijních programů získávají po ukončení bakalářského studia titul Bc. a po ukončení magisterského studia titul Mgr.

Na mnoha univerzitách, přímo na pedagogických fakultách, lze studovat bakalářský a poté navazující magisterský studijní program zaměřený na výuku hudební výchovy na druhém stupni základních škol a středních škol. Například Univerzita Palackého v Olomouci nabízí bakalářský studijní program Hudební kultura se zaměřením na vzdělávání a magisterský studijní program Učitelství hudební výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol. (Studijní programy, dostupné z: <http://khv.upol.cz/studijni-programy>) Tyto studijní programy mohou studovat také absolventi konzervatoří.

Třetí kapitola pojednává o základním uměleckém vzdělávání. Z textu vyplývá, že má Česká republika velkou síť základních uměleckých škol a že je u nás základní umělecké vzdělávání na velmi dobré úrovni. Dále jsme se dozvěděli, jak je vzdělávání v ZUŠ organizováno (jaké jsou stupně tohoto vzdělávání, jak jsou žáci do studia přijímáni a také jak studium ukončují) a hru na jaké hudební nástroje je zde možné studovat. Také jsme se věnovali vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ZUŠ. Poté jsme jmenovali ZUŠ, které nabízejí vzdělávání žákům či studentům se zrakovým postižením, a nakonec jsme čtenáře seznámili jaké jsou možnosti kvalifikace učitelů hudebního oboru pro vzdělávání žáků v ZUŠ a které školy mohou budoucí pedagogové studovat.

4 VÝUKA HUDBY U ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Jestliže se chce dítě nevidomé učit hrát na hudební nástroj, je vhodné nejdříve zjistit, jaké jsou možnosti v místě bydliště, kontaktovat nejbližší základní uměleckou školu a domluvit si schůzku s vyučujícím hudebního nástroje, o který má dítě zájem. (Jelínek, 2010)

Učitel, který nikdy žáka se zrakovým postižením nevzdělával, může mít obavy, protože o tom nemá skoro žádné informace. Konzervatoř Jana Deyla pro zrakově postižené v Praze poskytuje těmto učitelům odborné konzultace. (Jelínek, 2010) Na webových stránkách Konzervatoře a střední školy Jana Deyla je uvedeno, že nabízí konzultace učitelům ZUŠ, ale i dalším pedagogům, kteří tyto žáky vyučují na jiných školách. Tyto konzultace je možné domluvit v průběhu školního roku prostřednictvím zástupců ředitelky. (O škole, dostupné z: <https://kjd.cz/index.php?pg=o-skole>)

4.1 Volba hudebního nástroje

Jelínek uvádí, že volba vhodného nástroje je důležitá. „*Při jeho výběru musíme brát v úvahu zdravotní, fyzické i manuální předpoklady dítěte. V případě nevidomého bychom měli pečlivě zvážit, zda je pro něho vhodné zvolit nástroj obtížnější na orientaci, jako například klavír, nebo dát raději přednost jinému, méně náročnému na manuální zručnost. Svě opodstatnění může mít i takové řešení, že dítě začne hrát nejprve na jednodušší nástroj, například na zobcovou flétnu, a později přejde na jiný, náročnější obor.*“ (Jelínek, 2010, s. 23)

Kniha s názvem Hudební nástroj a naše dítě podává informaci o tom, že velmi záleží na načasování toho, kdy se dítě začne učit hrát. Výzkum autorů knihy Atarah Ben – Tovim a Douglas Boyd ukázal na neúspěšnost dětí, které se na hudební nástroj začaly učit hrát příliš

brzy, kdy na to nebyly připravené. Výuka tudíž nebyla správně načasovaná a děti byly kvůli tomuto faktoru neúspěšné. Autoři poukazují na to, že vhodné načasování nezáleží na věku dítěte, ale na celkovém tělesném, duševním a citovém vývoji. Děti, které začnou na hudební nástroj hrát dřív než jejich vrstevníci, mají jen malou a někdy dokonce žádnou výhodu. (Ben - Tovim, 2007) „*Nezapomínejte, že co se pětileté dítě učí tři roky, to si osmileté dítě osvojí během několika měsíců!*“ (Ben - Tovim, 2007, s. 20)

Některé hudební nástroje jsou pro děti příliš velké a těžké, tudíž fyzicky velmi náročné. Nástroj, který je pro dítě vhodný, musí být pohodlně uchopitelný a dítě na něj může bez obtíží hrát, protože zvládne i po tělesné (fyzické) stránce. Hra na vybraný hudební nástroj musí být pro dítě příjemná, některé dítě může mít rádo vibraci jazýčku hoboje či klarinetu, jinému dítěti to může naopak vadit. „*Vhodný nástroj přináší dítěti příjemné tělesné vjemy a nezatěžuje je stresem ani nepohodlím.*“ (Ben - Tovim, 2007, s. 31) Mentální nároky na hráče jsou u různých hudebních nástrojů také odlišné. (Ben - Tovim, 2007) Akordické hudební nástroje, například kytara nebo klavír, jsou mentálně náročnější, a proto budou vyhovovat dětem, které mají rády složitější úkoly, nebo dětem, které jsou schopny řešit více věcí najednou. Oproti akordickým hudebním nástrojům nevyžadují melodické hudební nástroje od hráče tolik mentálního úsilí. Mezi ně nástroje patří například flétna, hra na ni bude dělat radost dětem, které dělají v jednu chvíli jen jednu činnost a nepotřebují řešit více úkolů najednou. Hra na staré nástroje, kterými jsou třeba housle, klade na dítě více mentální energie nebo úsilí než třeba hra na saxofon. „*Vhodně zvolený hudební nástroj nepřináší dítěti žádný stres, ale neustálé podněty vyplývající z činnosti, která je pro jeho mozek přirozená.*“ (Ben - Tovim, 2007, s. 32) Výběr hudebního nástroje závisí také na osobnosti a citech daného dítěte. (Ben - Tovim, 2007) Zvuk daného nástroje hraje také roli. Melancholickému a klidnému typu dětí může být příjemnější zvuk houslí než třeba zvuk trubky. (Ben - Tovim, 2007) „*Vhodně zvolený hudební nástroj uspokojuje a rozvíjí citovou stránku povahy dítěte a není pro ně zdrojem znechucení.*“ (Ben - Tovim, 2007, s. 33)

Výuku hry na dechové a klávesové nástroje, na klasickou kytaru a výuku zpěvu u žáků nevidomých popisuje ve své knize Hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením z roku 2010 Jiří Jelínek. (Jelínek, 2010) Tématu výuky hry na jednotlivé hudební nástroje u žáků nevidomých se v této diplomové práci blíže věnovat nebudeme.

4.2 Výuka hudby odposlechem

Žák se učí hrát nejprve podle sluchu. Učí se hrát jednoduchá zhudebněná říkadla a lidové dětské písně. Mají jen pár tónů a jsou pro něj vhodné, protože se pomocí nich naučí zahrát pár základních tónů na nástroji. Žák musí tyto písně i zhudebněná říkadla dobře znát a zároveň by měl znát i určitý počet tónů, které v písni či zhudebněném říkadlu bude hrát. *„Během vyučovací hodiny učitel musí se žákem tyto tóny a potřebné technické prvky důkladně procvičit. Je třeba dbát na to, aby žák nehrál mechanicky, stále si uvědomoval, který tón právě hraje, a aby uměl určitý tón na nástroji pohotově vyhledat.“* (Jelínek, 2010, s. 30) Z hlediska orientace na nástroji je vhodné ze začátku zařazovat písně, které nejsou příliš rytmicky náročné, a tudíž je žák zvládne zahrát po technické stránce. Žák, který se učí známou píseň podle sluchu, by se měl snažit melodii písně zahrát sám, ale v případě potíží je vhodná pomoc učitele. Příliš dlouhé hledání melodie na nástroji bez pomoci učitele je pro žáka unavující.

„Přestože je v případě nevidomého žáka počáteční výuka hry na hudební nástroj založena výhradně na hře podle sluchu, toto období by nemělo trvat příliš dlouho.“ (Jelínek, 2010, s. 67) Autorky Kozinová a Wiesnerová uvádí několik důvodů, proč není výuka odposlechem vhodná:

- a) *„U složitějších hudebních struktur není náslech spolehlivý*
- b) *Neznalost not není u hudebníka nikdy klade*
- c) *V případě studentů konzervatoří, kteří se po absolutoriu mohou stát učiteli, bude absence znalosti not překážkou pro výkon povolání*
- d) *Učení se skladby náslechem znamená, že ji nevidomý musí umět zpaměti, což znamená, že si musí zapamatovat obrovské množství literatury. Protože nemá možnost zkontrolovat skladbu podle zápisu, musí jakoukoli drobnost nastudovat poslechem. V případě instruktivní literatury nemusí být nahrávka k dispozici.“* (Wiesnerová, Kozinová, 2020, s. 34)

Jelínek konstatuje, že výhoda výuky odposlechem je taková, že si žák může skladbu „naposlouchat“ a díky tomu si o skladbě udělá představu. Tím ale nemá na mysli, aby se žák učil skladbu z nahrávky, protože nahrávka se může v mnoha detailech lišit od notového zápisu. (Jelínek, 2010)

4.3 Výuka hudby pomocí Braillova notopisu

Luis Braille vytvořil pro lidi nevidomé Braillovo písmo a pro nevidomé hudebníky také Braillov notopis. (Ludíková, 1991)

Výuka Braillova notopisu může způsobit u žáka, který se dosud učil skladby pouze odposlechem problému. Výuka, která probíhá pouze odposlechem však není perspektivní a je nutné, aby se žák začal co nejdříve učit Braillov notopis. (Jelínek, 2000) „*Situace je podstatně jednodušší, jestliže začínáme výuku notopisu současně s hudební naukou a hrou na nástroj.*“ (Jelínek, 2000, s. 12) Pro každý nástroj je užíván daný způsob zápisu. Po zvládnutí základů notopisu se žák může učit zápis, který je daný pro hudební nástroj, na který hraje.

Braillov notopis může být nazýván také Bodový notopis, oba tato názvy jsou synonymní. Autor Jelínek používá v knize s názvem Notopis nevidomých i v knize Hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením pojem bodový notopis. (Jelínek, 2000, 2010) Zatímco autorky Wiesnerová a Kozinová používají pojem Braillov notopis. (Wiesnerová, Kozinová, 2020)

„*Bodový notopis převádí grafickou podobu běžné notace do textové formy. Píše se tedy do řádků jako běžný text. Notopis využívá všechny znaky Braillova písma, jejich hudební význam je však zcela jiný. Protože prvků notopisu je mnohem více než 64 možných kombinací šesti bodů, musí mít většina znaků několik významů. Jejich smysl se mění podle souvislostí, ve kterých se vyskytují. Znaky jsou užívány jednak samostatně, jednak v ustálených kombinacích.*“ (Jelínek, 2010, s. 69)

Základní řadou znaků v Braillově notopisu jsou noty osminové, u kterých jsou využívány pouze čtyři horní body z šestibodu, a to body 1, 2, 4, 5. Z not osminových jsou odvozeny noty čtvrtové, půlové i celé. K notám čtvrtovým přidáváme 6 bod (nota čtvrtová se tedy skládá z bodů 1,4,5,6), k notám půlovým přidáváme 3 bod (nota půlová se tedy skládá z bodů 1,3,4,5) a k notám celým přidáváme oba tyto body, 3 i 6 (nota celá se tedy skládá z bodů 1, 3, 4, 5, 6). (Jelínek, 2000) V notovém zápise je tedy elementární dovednost naučit se 7 základních znaků pro noty osminové (c, d, e, f, g, a, h) a základem jsou také 4 základní znaky pro pomlky. (Jelínek, 2010) V hudebním zápise rozlišujeme pomlku celou, půlovou, čtvrtovou a osminovou. (Jelínek, 2000)

Pro názornost jsou níže tabulky z knihy Notopis nevidomých:

Tabulka znaků not							
Noty	C	D	E	F	G	A	H
osminové	⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠
čtvrtřové	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠
půlové	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠
celé	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠	⠠⠠⠠

Tabulka znaků not (Jelínek, 2000, s. 18)

Přehled znaků	
Celá nebo celotaktová pomlka (134)	⠠⠠
Půlová pomlka (136)	⠠⠠
Čtvrtřová pomlka (1236)	⠠⠠
Osminová pomlka (1346)	⠠⠠

Tabulka znaků pomlky (Jelínek, 2000, s. 18)

Jelínek (2010) uvádí, že při psaní nebo čtení Braillova notopisu je nutné rozlišovat, které znaky se píší před notou a které za notou. Před notou se píší znaky např. pro posuvky, označení oktávy, artikulační znaménka, za notou se píší znaky např. pro prstoklad, tečku za notou, obloučky atd.

V předchozím textu jsme uvedli základní pravidlo, a to, že znak pro oktávu se uvádí před notou. (Jelínek, 2010) Konkrétní pravidla pro psaní oktáv přibližuje Jelínek v knize Notopis nevidomých z roku 2000. V knize je vysvětleno, jakými pravidly se řídit, abychom nemuseli psát oktávové značení před každou notou. (Jelínek, 2000) „*Výška noty, která je v černotisku dána druhem klíče a umístěním noty v osnově, se v bodovém notopise vyjadřuje užitím znaků pro jednotlivé oktávy.*“ (Jelínek, 2010) Značení jednotlivých oktáv je uvedeno v tabulce vložené níže.

Velká oktáva (45)	⊙ ● ⊙ ● ⊙ ⊙
Malá oktáva (456)	⊙ ● ⊙ ● ⊙ ●
Jednočárkovaná oktáva (5)	⊙ ⊙ ⊙ ● ⊙ ⊙
Dvoučárkovaná oktáva (46)	⊙ ● ⊙ ● ⊙ ●
Tříčárkovaná oktáva (56)	⊙ ⊙ ⊙ ● ⊙ ●
Čtyřčárkovaná oktáva (6)	⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ●
pětičárkovaná oktáva (6-6)	⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ⊙ ● ⊙ ●

Značení oktáv (Jelínek, 2000, s. 51)



Psaní taktů je v knize Notopis nevidomých taktů popsáno. V taktu mohou být pomlky i noty různé hodnoty, ale celkový počet not i pomlky musí souhlasit s údajem o počtu dob v taktu. Takty zapisujeme pomocí číselných údajů, které se skládají ze dvou číslic. (Jelínek, 2000) „První číslice za číselným znakem udává, kolik dob takt má (na kolik dob takt počítáme). Takty mohou mít dvě, tři, čtyři, ale i více dob. Druhá, snížená číslice, je údajem o tom, jakou hodnotu doby mají. Běžná je hodnota noty čtvrté nebo osminové, ale zvláště ve staré hudbě se můžeme setkat s dobami v hodnotě noty půlové.“ (Jelínek, 2000, s. 48) „Označení taktu píšeme vždy na začátku skladby na samostatný řádek, na kterém mohou kromě tohoto údaje být ještě některá jiná označení, jako například slovní pokyny nebo tempo pro přednes.“ (Jelínek, 2010, s. 48) Takt se v průběhu skladby může i změnit. Jelínek popisuje, jak to při změně taktu vypadá, a konstatuje následující. (Jelínek, 2000) „Označení na začátku skladby platí tak dlouho, dokud není předepsán jiný takt.“ (Jelínek, 2000, s. 54) Psaní taktů je uvedeno v tabulce.

2. TAKT


a. Značení taktu

Přehled značení taktu



Čtyřpůlový, dvoucely takt

(456-14-14)  (3456-145-23) 


Třípůlový takt

(3456-14-23) 


Dvoupůlový, alla breve takt

(456-14)  (3456-12-23) 

Šestičtvřový takt



(3456-124-256) 

Pětičtvřový takt


(3456-15-256) 

UNN 1: I. 1. c. - 2. a.


Celý, čtyřčtvřový takt

(46-14)  (3456-145-256) 


Tříčtvřový takt

(3456-14-256) 


Dvoučtvřový

(3456-12-256) 


Dvanáctiosminový takt

(3456-1-12-236) 


Devítiosminový takt

(3456-24-236) 



Šestiosminový takt

(3456-124-236) 

Čtyřosminový takt

(3456-145-236) 

Třiosminový takt

(3456-14-236)  (3456-14-6-3-145) 

Značení taktů (Jelínek, 2000, s. 48)

Autorky Wiesnerová a Kozinová konstatují, že psaní vícehlasu je třeba věnovat velkou pozornost, a popisují zápis rytmicky rozdílného vícehlasu. (Kozinová, Wiesnerová 2020) Zápisu vícehlasu se věnuje i Jelínek, který taktéž uvádí, jak zapsat rytmicky rozdílný vícehlas, ale zároveň, jak zapsat vícehlas, který je rytmicky stejný. (Jelínek, 2010) Při rytmicky shodném vícehlasu „*se zapisuje pouze melodie nebo bas a ostatní noty se zapisují pomocí znaků pro intervaly obsažené v souzvucích.*“ (Jelínek, 2010, s. 70) Jestliže je vícehlas rytmicky neshodný „*píší se jednotlivé takty po hlasech, které se pak řadí za sebe v pevně stanoveném sledu. Obdobně se zapisují také party na více osnovách (např. na klavíru), partitury atd.*“ (Jelínek, 2010, s. 70) Kozinová a Wiesnerová uvádějí, že při psaní rytmicky rozdílného vícehlasu v houslovém klíči začínáme zápis taktu od nejvyššího hlasu a v basovém klíči začínáme naopak, tedy od hlasu nejnižšího.

Jelínek považuje za důležité naučit žáka také orientaci ve svazku not a pojednává o tom, jak vypadá a jak je uspořádán svazek not. Popisuje, kde jsou umístěny jednotlivé prvky, které slouží pro orientaci při čtení notového zápisu, a radí, co je vhodné, když se žák orientaci ve svazku not či přímo v notovém zápisu učí. (Jelínek, 2010) Orientaci v notovém zápisu se věnují stručněji i autorky Kozinová a Wiesnerová. (Kozinová, Wisnerová, 2020)

4.3.1 Čtení Braillova notopisu

Žák musí číst každý znak pozorně a propojovat jednotlivé znaky mezi sebou. Rychlost čtení je proměnlivá a odvíjí se od toho, jestli se žák učí novou skladbu, opakuje-li si známou skladbu nebo jestli v notách hledá jen určité místo. Při učení nové skladby musí žák číst jednotlivé znaky velmi pečlivě a třeba i několikrát. (Jelínek, 2010) „*Základní způsob čtení Braillova písma je oběma rukama. Zpravidla si prsty rukou úlohy rozdělí. Některé rozpoznávají znaky, jiné sledují řádek. To, kolik prstů se na čtení podílí, je individuální. Pro nácvik a učení skladeb je však praktické, aby žák uměl číst noty také jenom jednou rukou, a to jak pravou, tak i levou.*“ (Jelínek, 2010, s. 73-74) Někteří žáci mají se čtením Braillova písma oběma rukama problémy, bývají to žáci, kteří jsou vyhranění leváci nebo naopak vyhranění praváci. Důležité je trénovat i ruku, které se čtení Braillova notopisu nedaří. Trénink je vhodné nejprve začít na Braillově písmu. (Jelínek, 2010)

4.3.2 Učení skladeb z Braillova notopisu

Člověk vidomý má oproti nevidomému při čtení běžného notového zápisu výhody. Jelikož čte noty zrakem, vidí, jestli melodie stoupá nebo klesá a zároveň může hrát na nástroj. (Jelínek, 2010) „*Ve srovnání s tím uživatelé notopisu nevidomých musí vyhledávat konkrétní místo v souvislé řadě znaků a každý prvek rozpoznat.*“ (Jelínek, 2010, s. 75) Oproti tomu člověk

nevidomý si musí nějakou část zápisu (ne moc dlouhou, podle toho, co zvládne) přečíst, zároveň si ji zapamatovat a teprve zahrát. Délka notového zápisu, který si člověk je schopený zapamatovat, závisí na „složitosti zápisu a zkušenosti hudebníka, ale také na jeho momentální kondici. Velkou roli přitom hraje míra představivosti, paměti a také zběhlosti v užívání notopisu.“ (Jelínek, 2010, s. 75)

4.3.3 Pomůcky pro výuku Braillovského notopisu

Při výuce Braillovského notopisu můžeme s žáky využít pomůcky, které se uplatňují i při výuce Braillova písma (Jelínek, 2010):

První pomůckou je šestibod.



Šestibod dřevěný

(Šestibod dřevěný, dostupné z: <https://www.tyflopomucky.cz/olomouc/pomucky-pro-vyuku-psani/131-Sestibod-dreveny-5798432976813.html>)

Mezi další pomůcky patří jednořádková a dvojrádková kolíčková písanka. „Žák by měl co nejčastěji sestavovat probírané prvky notopisu. Znaky vytváří zpočátku podle toho, jak mu učitel diktuje body, později podle zadání sám sestavuje noty, pomlky aj.“ (Jelínek, 2010, s. 70)



Písanka kolíčková 1. řádková



Písanka kolíčková 3. řádková

(Písanka kolíčková 1. řádková, dostupné z: <https://www.tyflopomucky.cz/olomouc/pomucky-pro-vyuku-psani/132-Pisanka-kolickova-1-radkova-4798254623453.html>)

(Písanka kolíčková 3. řádková, dostupné z: <https://www.tyflopomucky.cz/olomouc/pomucky-pro-vyuku-psani/133-Pisanka-kolickova-3-radkova-4798264873657.html>)

Později mohou žáci psát Braillové noty na Pichtově psacím stroji.



Pichtův psací stroj standart 2 pr

(Pichtův psací stroj standart 2 pr, dostupné z: <https://www.tyflopomucky.cz/olomouc/braillovske-psaci-stroje/193-Pichtuv-psaci-stroj-Standard-2-PR-5588899678227.html>)

Počítač není při výuce notopisu praktický. Žák by musel mít k počítači vybavení, které by obsahovalo hmatový výstup a speciální program, ovládání celého zařízení je náročnější. (Jelínek, 2010)

4.4 Hudební nauka a využití Braillového notopisu

„Výuka Braillova notopisu je úzce svázána s výukou hudební nauky a s hrou na nástroj.“ (Jelínek, 2010, s. 68) Žákovi pomůže, když bude notopis používat v praxi, a to při hře na nástroj i v hudební nauce. Kolektivní výuka hudební nauky není pro žáka vhodná, žák potřebuje individuální výuku teorie.

Výuku hudební nauky by měl žáka učit člověk, který ovládá aspoň Braillovo písmo a je schopen se současně s žákem učit Braillový notopis podle učebnice. Pro žáka je nutné zajistit učebnici, která je přístupná v Braillově písmě. (Jelínek, 2010)

Knih „Notopis nevidomých“ z roku 2000 od Jiřího Jelínka je vhodnou učebnicí, podle které se lze naučit Braillový notopis. Knihu vydala a vytiskla Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana. Tato knihovna a tiskárna sídlí v Praze. „Notopis nevidomých“ neboli „Učebnice notopisu nevidomých“ je dostupná v běžném i bodovém písmu, tudíž mohou učitel i žák

pracovat společně ze stejné knihy, která je uzpůsobena každému z nich. (Jelínek, 2010)
Učebnice je vhodná pro žáky od 9 let a má pět částí, které jsou rozděleny do tří svazků.
(Jelínek, 2000)

Poslední kapitola teoretické části diplomové práce jde k jádru hudebního vzdělávání žáků se zrakovým postižením. O volbě vhodného hudebního nástroje tato práce pojednává jen z obecného hlediska. Blíže se diplomová práce věnuje výuce hudby odposlechem, ale hlavně výuce hudby pomocí Braillova notopisu a podává informace o hudebním zápisu. Čtenář získá základní informace o tom, jak se žák se zrakovým postižením učí číst Braillova notopis a jak čte později skladby. Udělá si také povědomí o pomůckách, které žákovi pomáhají v začátcích výuky Braillova notopisu, a nakonec se krátce seznámí i s výukou hudební nauky u těchto žáků.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 ÚVOD DO VÝZKUMU

V teoretické části jsme se věnovali osobám se zrakovým postižením, hlavně oblasti hudby a hudebnímu vzdělávání žáků a studentů se zrakovým postižením.

V praktické části se budeme zabývat možnostmi a přístupností vzdělávání žáků a studentů se zrakovým postižením na běžných základních uměleckých školách ve Zlínském kraji. Výzkum bude realizován pomocí strukturovaného rozhovoru s pedagogy, kteří učí na základních uměleckých školách v tomto kraji. Praktická část je rozdělena na hlavní kapitoly s názvem, Úvod do výzkumu, Realizace výzkumu, Doporučení pro praxi a Závěr. Pátá kapitola s názvem Úvod do výzkumu obsahuje dvě podkapitoly. První podkapitola s názvem Cíle a výzkumné otázky, kde uvedeme hlavní cíl a vedlejší cíle diplomové práce a výzkumné otázky. Druhá podkapitola s názvem Metodologie výzkumu nás seznámí s metodami, které byly k realizaci výzkumu použity. Šestá kapitola ponese název Realizace výzkumu a bude rozdělena na pět podkapitol. V první podkapitole se čtenáři dozví něco o průběhu a organizaci výzkumu, druhá podkapitola s názvem Charakteristika výzkumného vzorku čtenáře seznámí s jednotlivými respondenty, kteří se výzkumu zúčastnili, v další podkapitole budou zveřejněny otázky, které byly použity pro rozhovor. Předposlední podkapitola čtenáře seznámí s interpretací a vyhodnocením rozhovorů a v poslední podkapitole vyhodnotíme dílčí cíle výzkumu a výzkumné otázky. Poté bude následovat doporučení pro praxi a závěr.

5.1 Cíle a výzkumné otázky

Na začátku kvalitativního výzkumu je zvoleno téma výzkumu a základní výzkumné otázky. Hendl uvádí, že „výzkumné otázky lze doplňovat a modifikovat během výzkumu, ale základní cíl výzkumu je nutné určit předem“. (Hendl, 2012, s. 39)

„Typickými termíny, které se v kvalitativním výzkumu používají při definování jeho cílů jsou pojmy jako prozkoumat, vysvětlit, popsat, porozumět odkrýt atd.“ (Švaříček, 2014, s. 63)

V naší diplomové práci jsme zvolili jeden hlavní cíl, čtyři dílčí cíle a čtyři výzkumné otázky, které jsou navázány na dílčí cíle.

Hlavní cíl

Specifikace možnosti a přístupnosti vzdělávání žáků se zrakovým postižením na běžné základní umělecké škole.

Dílčí cíle

Dílčí cíl 1. – Provéřit aktuální situaci a připravenost učitelů základních uměleckých škol ve Zlínském kraji na výuku žáků se zrakovým postižením.

Dílčí cíl 2. – Zjistit zkušenosti učitelů základních uměleckých škol ve Zlínském kraji s výukou žáků se zrakovým postižením.

Dílčí cíl 3. – Specifikovat způsob výuky u žáků/studentů se zrakovým postižením na základních uměleckých školách ve Zlínském kraji.

Dílčí cíl 4. – Vymezit, zda existují možnosti, aby se žák se zrakovým postižením mohl vzdělávat v oblasti hudby na běžných základních uměleckých školách ve Zlínském kraji.

Výzkumné otázky

Výzkumná otázka 1. - Jak jsou pedagogové běžných základních uměleckých škol ve Zlínském kraji připraveni po stránce teoretické a odborné na vzdělávání žáků se zrakovým postižením v oblasti hudby?

Výzkumná otázka 2. - Jaká je praxe pedagogů na běžných základních uměleckých školách ve Zlínském kraji se vzděláváním žáků se zrakovým postižením?

Výzkumná otázka 3. - Jaký způsob výuky by pedagogové běžných základních uměleckých škol Zlínského kraje při výuce žáka/studenta se zrakovým postižením preferovali?

Výzkumná otázka 4. - Nabízejí základní umělecké školy ve Zlínském kraji vzdělávání i pro osoby se zrakovým postižením?

5.2 Metodologie výzkumu

Výzkumy můžeme rozdělit na kvalitativní a kvantitativní. My jsme zvolili kvalitativní výzkum, který se jeví vzhledem ke zvolenému tématu a problematice vhodnější než výzkum kvantitativní. Hendl (2012) popisuje kvalitativní výzkum následovně. „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Hendl, 2012, s. 48) Autor uvádí také výhody a nevýhody kvalitativního výzkumu.

Přednosti kvalitativního výzkumu	Nevýhody kvalitativního výzkumu
Získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu.	Získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí.
Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí.	Je těžké provádět kvantitativní predikce.
Umožňuje studovat procesy.	Je obtížnější testovat hypotézy a teorie.
Umožňuje navrhovat teorie.	Analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy.
Dobře reaguje na místní situace a podmínky.	Výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.
Hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti.	
Pomáhá při počáteční exploraci fenoménů.	

Výhody a nevýhody kvalitativního výzkumu (Hendl, 2012, s. 50)

Kvalitativní výzkum bývá označován jako pružný typ výzkumu. Pružný i proto, že v průběhu výzkumu vznikají výzkumné otázky a výzkumník se může rozhodnout pro změnu výzkumného plánu. U kvalitativního výzkumu se data sbírají po delší čas, výzkumník data sbírá a zároveň analyzuje a podle dosažených výsledků se rozhodne, která data využije. Výzkumník vyhledává jakékoliv informace týkající se daného tématu, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek. Potom se proces zase opakuje znovu, výzkumník znovu sbírá data a poté je analyzuje. Mezi těmito procesy výzkumník přezkoumává své domněnky a závěry. (Hendl, 2012) V kvalitativním výzkumu můžeme použít tyto typy dat: „*přepisy terénních poznámek z pozorování a rozhovorů, fotografie, audio a video záznamy, deníky, osobní komentáře, poznámky, úřední dokumenty, úryvky z knih.*“ (Hendl, 2012, s. 50)

Metoda rozhovoru je v angličtině nazývána interview, český pojem rozhovor je obsahově širší pojem než anglický pojem interview. Můžeme rozlišit tři druhy rozhovoru (interview), které se od sebe liší, a to rozhovor nestrukturovaný, polostrukturovaný a strukturovaný. (Chrástka, 2007) Pro naše zkoumání jsme zvolili metodu strukturovaného

rozhovoru, jak konstatuje Gavora: „otázky jsou pevně dány, takové interview je vlastně ústním dotazníkem.“ (Gavora, 2010, s. 137) Strukturovaný rozhovor je odlišný než dotazník v tom, že zaznamenání odpovědí provádí sám výzkumník. Výzkumník neboli tazatel „postupuje podle přesně připraveného textu, jsou přesně určeny formulace otázek i jejich pořadí.“ (Chrátka, 2007, s. 182) Do strukturovaného rozhovoru výzkumník nepřidává žádné vlastní poznámky či komentáře a zaznamenává jen odpovědi respondenta. (Chrátka, 2007) „Výhodou strukturovaného rozhovoru je, že poskytuje všem respondentům stejné podmínky k odpovědím a také to, že získané výsledky se dají většinou dobře statisticky zpracovávat. Nevýhodou je naopak obtížnější navazování kontaktu mezi tazatelem a respondentem.“ (Chrátka, 2007, s. 182) Nevýhodou strukturovaného rozhovoru mohou být i předem jasně daná témata a také to, že tento typ rozhovoru nebere v potaz aktuální situaci při rozhovoru tím, že výzkumník klade stejné otázky různým respondentům. (Hendl, 2012)

Námi vytvořený rozhovor obsahuje 19 položek (otázek). Otázky byly řazeny tak, abychom od respondentů zjistili, jaké mají s žáky se zrakovým postižením zkušenosti, jak jsou na výuku žáků se zrakovým postižením připraveni, abychom zjistili způsob výuky u žáků se zrakovým postižením a abychom vymezili, zda existují možnosti, aby se žák se zrakovým postižením mohl vzdělávat v oblasti hudby na běžných základních uměleckých školách ve Zlínském kraji.

6 REALIZACE VÝZKUMU

Začátek výzkumu byl plánován na podzim 2020, kdy jsme chtěli zrealizovat první rozhovory s respondenty a zároveň jsme se chtěli podívat na výuku žáka se zrakovým postižením. Z důvodu pandemie COVID – 19 však nebylo možné rozhovory, a hlavně účast na výuce žáka se zrakovým postižením realizovat, a proto jsme se rozhodli, že rozhovory uskutečníme začátkem roku 2021 a vyčkáme na otevření základních uměleckých škol. Začátek roku 2021, zimní měsíce, však nebyly v souvislosti s pandemií COVID – 19 z epidemiologické situace o nic lepší než na podzim, a proto jsme se rozhodli, že výzkum realizujeme po uvolnění striktních opatření. Rozhovory jsme nakonec dokázali zrealizovat, ale kvůli pozdnímu otevření základních uměleckých škol jsme již nedokázali uskutečnit návštěvu v základní umělecké škole, kde jsme chtěli vidět práci pedagoga s žákem se zrakovým postižením.

6.1 Organizace a průběh výzkumu

Nejdříve jsme oslovili základní umělecké školy ve Zlínském kraji. Od zástupců či ředitelů, případně pomocí internetových stránek dané ZUŠ jsme získali kontakty na konkrétní

učitele. Po kontaktování některých pedagogů jsme získali kontakty na další pedagogy. Kontaktování pedagogů probíhalo pomocí telefonu, e-mailu či messengeru. Celkem jsme realizovali sedm rozhovorů, které proběhly ústní, telefonickou nebo písemnou formou. Před rozhovorem byli všichni respondenti informováni o jeho následném využití, byli seznámeni s tím, že data budou anonymizována a podali ústní informovaný souhlas. Potřeba získat od respondentů poučený (informovaný) souhlas znamená: „že se osoba zúčastní studie, pouze pokud s tím souhlasí, předtím musí být plně informována o průběhu a okolnostech výzkumu. Účastníkům musí být řečeno, že mohou kdykoli ukončit svoji účast v projektu. Pokud není možné zajistit účastníkům anonymitu, identita nesmí být odhalena nikomu dalšímu“. (Hendl, 2012, s. 153)

6.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Respondentka A začala hrát v pěti letech na zobcovou flétnu, v deseti letech na klarinet a v sedmnácti letech, kdy už studovala na konzervatoři, začala hrát na saxofon. Vystudovala Konzervatoř Pavla Josefa Vejvanovského v Kroměříži a dále pokračovala ve studiu na Vysoké škole múzických umění. Studovala obor hra na klarinet. Na ZUŠ začala vyučovat v roce 2008, kdy působila v Základní umělecké škole Morava Zlín. V dnešní době působí na Základní umělecké škole Rudolfa Firkušného Napajedla a v ZUŠ Slovácko. Vyučuje hru na zobcovou flétnu, klarinet a saxofon, délka její pedagogické praxe je 13 let. Hrála v dechové i cimbálové muzice a příležitostně hrála i v komorních orchestrech ve filharmonii. V rodině respondentky nikdo na hudební nástroj nehrál ani nezpíval.

Respondentka B začala hrát na hudební nástroj v pěti letech. Jako dítě docházela do ZUŠ Otrokovice a ZUŠ Zlín, kde studovala hru na klavír, zpěv a hru na zobcovou flétnu. Vystudovala Konzervatoř Pavla Josefa Vejvanovského v Kroměříži a ve studiu pokračovala na Janáčkově akademii múzických umění v Brně. Studovala obor hra na klavír. Vyučovala na Základní umělecké škole Rudolfa Firkušného Napajedla, Základní umělecké škole Morava Zlín s.r.o. a také na Zlínské soukromé vyšší odborné škole umění, o.p.s., v dnešní době vyučuje na ZUŠ Otrokovice hru na klavír. V současné době hraje respondentka v nejmenovaném triu, zpívá v nejmenovaném ženském pěveckém sboru a příležitostně hraje v kapele. Hře na nástroj se aktivně nevěnoval nikdo z její todiny respondentky.

Respondentka C začala hrát v pěti letech na zobcovou flétnu a v deseti letech na příčnou flétnu. Studovala hru na zobcovou flétnu na Janáčkově konzervatoři v Ostravě a na Institutu pro starou hudbu na Anton Bruckner Privatuniversität v rakouském Linzi. Vyučovala na

českých i zahraničních školách. V České republice vyučovala na Konzervatoři Pavla Josefa Vejvanovského v Kroměříži, na Janáčkově konzervatoři v Ostravě, v Základní umělecké škole Zlín – Jižní Svahy a krátkodobě i v ZUŠ Ostrava Hrabůvka. V ZUŠ Zlín – Jižní Svahy vyučuje 13 rokem hru na flétnu. V zahraničí vyučovala na Europäische Musikschule v Mnichově nebo na hudební škole v německém Vatterstettenu. Vede také flétnové semináře a kurzy, hraje s dvěma cimbálovkami a byla hostem známých cimbálových muzik ze Zlína a z Ostravy. V oblasti klasické hudby spolupracuje nejvíce s nejmenovanou cembalistkou a dalšími spoluhráči z nejmenovaného uskupení. V nejužší rodině má respondentka amatérské hráče i zpěváky, v širší rodině pak lektorku hry na housle, muzikoložku, klavíristku či zvukaře.

Respondentka D začala hrát na hudební nástroj, přesněji na flétnu, ve třech nebo čtyřech letech. V základní umělecké škole hrála na zobcovou flétnu, příčnou flétnu, klavír a bicí. Sama se učila hrát na varhany. Studovala Církevní konzervatoř Kroměříž (dnešní Konzervatoř Evangelické akademie, která sídlí v Olomouci), kde vystudovala obor hra na flétnu. Později vystudovala Konzervatoř Pavla Josefa Vejvanovského, obor příčná flétna. Vysokoškolské vzdělání získala na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, kde studovala obor Sociální pedagogika. Respondentka působila na více základních uměleckých školách ve Zlínském kraji, a to v ZUŠ Kojetín, ZUŠ Vracov, ZUŠ Zlín – Jižní Svahy. V současné době vyučuje na ZUŠ Morava Zlín s.r.o. a ZUŠ Otrokovice, v tomto školním roce učí hru na kytaru, klávesy, bicí, zobcovou flétnu a příčnou flétnu. Délka její pedagogické praxe na základních uměleckých školách je 17 let. Působila také na Církevní základní škole v Kroměříži. Hrála také v orchestru, v kapele a zpívala ve sboru. Strýc respondentky byl profesionální houslista, profesionálními hudebníci byly také sestřenice a teta od tatínka respondentky.

Respondentka E začala hrát v šesti letech na kytaru. Zpěvu se začala věnovat až ve 20 letech, kdy začala chodit na hodiny zpěvu do ZUŠ. Vystudovala Církevní konzervatoř Kroměříž (dnes se tato škola jmenuje Konzervatoř Evangelické akademie a sídlí v Olomouci), obor Sólový zpěv. Na Masarykově univerzitě v Brně, na Akademii staré hudby, vystudovala taktéž obor sólový zpěv. Vyučovala na ZUŠ Zlín – Malenovice, kde působí i dnes a učí zpěv, v minulosti vyučovala také na Zlínské soukromé škole umění o.p.s. V současnosti působí v komorním ansámblu, který se specializuje na starou hudbu a ve smíšeném pěveckém sboru. Její rodinní příslušníci se hře na hudební nástroj a zpěvu věnovali amatérsky.

Respondentka F začala hrát na hudební nástroj, klavír, v devíti letech. Nenavštěvovala ZUŠ, docházela na soukromé hodiny. Vystudovala Konzervatoř Pavla Josefa Vejvanovského v Kroměříži a JAMU v Brně. V 5. ročníku studia konzervatoře začala vyučovat na ZUŠ Zlín –

Jižní Svahy, kde působila rok. Od 4. ročníku JAMU vyučovala na Konzervatoři Pavla Josefa Vejvanovského v Kroměříži povinný klavír. Po absolvování JAMU začala působit na Církevní konzervatoři v Kroměříži (nynější Konzervatoř evangelické akademie) jako pedagožka klavírní hry, metodiky, vyučovatelské praxe a korepetitorka v dechovém a pěveckém oddělení. Na ZUŠ Zlín začala vyučovat v roce 1999 a učí zde dodnes, přesněji 23 let. Vyučuje hru na klavír. Nepůsobí v žádném uskupení či kapele. Pochází z hudební rodiny, maminka hrála na klavír, tatínek na housle a vyučoval hudební výchovu.

Respondent G od malička zpívá a amatérsky hraje od dvanácti let na kytaru, nikdy nenavštěvoval ZUŠ. Vystudoval Konzervatoř Brno, obor sólový zpěv. Dva roky učil na ZUŠ Štefánikova, 12 let učí na ZUŠ Zlín – Malenovice, kde vyučuje zpěv. Vyučoval také na Zlínské soukromé škole umění o.p.s. V současné době působí jako sbormistr a věnuje se také komponování muzikálů i vážné hudby. Jako zpěvák se uplatňuje především v barokní hudbě. Respondentovy sestry hrály amatérsky na kytaru.

6.3 Otázky použité pro rozhovor

Použili jsme strukturovaný rozhovor, jehož klady i zápory jsme popsali blíže v metodologické části. Otázky pro rozhovor byly sestaveny následovně.

- 1) Setkal/a jste se za dobu své pedagogické praxe s žákem/žákyní se zrakovým postižením? (Za osobu se zrakovým postižením je považován jedinec, který i po optimální korekci – medikamentózní, chirurgické, brýlové apod. – má problémy v běžném životě se získáváním a zpracováváním informací zrakovou cestou. Žák, který nosí brýle, nemusí být vždy zrakově postižený. Žákovi se zrakovým postižením, např. se slabozrakostí, musíte zvětšovat noty nebo správně nasvítit stojan.)
- 2) V případě že ano, kolik takových žáků/žákyní bylo a jaký stupeň zrakového postižení tito/tyto žáci/žákyně měli/měly? (Stupně zrakového postižení dle speciální pedagogiky jsou – slabozrakost, zbytky zraku, nevidomost. Žák/žákyně slabozraký/slabozraká používá zvětšené noty, má správně osvětlený nebo nasvícený stojan s notami. Žák/žákyně se zbytky zraku používá zvětšené noty, má správně osvětlený nebo nasvícený stojan s notami, případně pracuje s tzv. Braillovým notopisem. Žák/žákyně nevidomý/nevidomá pracuje s tzv. Braillovým notopisem a hudebními nahrávkami.)
- 3) V případě, že nějakého/nějakou žaka/žákyni se zrakovým postižením učíte v tomto školním roce 2020/2021, hru na jaký/é hudební nástroj/e nebo zpěv u Vás žák/žákyně studuje?

- 4) Byl/a byste schopen/a vyučovat žáka/žákyni se zrakovým postižením, i když jste ho dosud nikdy neučil/a?
- 5) Setkal/a jste se během svého středoškolského nebo vysokoškolského studia s předmětem/předměty, který/které by Vás aspoň teoreticky připravil/připravily na výuku žáka/žákyně se zrakovým postižením?
- 6) Pokud jste se na střední nebo vysoké škole setkal/a s předmětem/y, které by Vás na výuku žáka se zrakovým postižením aspoň teoreticky připravil/připravily, vzpomenete si, jaký byl název tohoto/těchto předmětu/předmětů?
- 7) Byl/a jste proškolená v ZUŠ, kde vyučujete, na výuku žáka/žákyně se zrakovým postižením?
- 8) Cítíte se být připraven/a na případnou výuku žáka/žákyně se zrakovým postižením?
- 9) Věděl/a jste, že pro žáky nevidomé existuje tzv. Braillský notopis? Víte, jak takový notopis vypadá?
- 10) Byl/a byste ochoten/ochotna se tento notopis naučit, pokud byste vzdělával/a žáka/žákyni se zrakovým postižením?
- 11) Jaký způsob výuky (např. při nácviu nové skladby) byste u žáků/žákyní nevidomých případně preferoval/a? (Tím mám na mysli, jestli byste skladbu žáka/žákyni učil/a pouze odposlechem nebo byste skladbu učil/a pouze pomocí tzv. Braillského notopisu nebo byste oba zmíněné postupy kombinoval/a). A proč?
- 12) Domníváte se, že je hudební nauka u žáků/žákyní se zrakovým postižením stejně důležitá jako u žáků/žákyní intaktních?
- 13) Pokud se domníváte, že je hudební nauka u žáků/žákyní se zrakovým postižením stejně důležitá jako u žáků/žákyní intaktních, proč si to myslíte? Zdůvodněte mi prosím své tvrzení.
- 14) Jakou formou by podle Vás měla probíhat hudební nauka u žáka/žákyně se zrakovým postižením? A proč? (Mám na mysli, zda by hudební nauka u žáka/žákyně se zrakovým postižením měla probíhat individuálně, v rámci hry na nástroj s běžnou časovou dotací 45 minut nebo individuálně, v rámci hry na nástroj s rozšířenou časovou dotací na 60 minut nebo hromadně za pomoci asistenta pedagoga)
- 15) Na jakou fyzickou osobu nebo instituci byste se při vzdělávání žáka/žákyně se zrakovým postižením obrátil/a s prosbou o pomoc či konzultaci?
- 16) Ve které ZUŠ prosím vyučujete? Nabízí ZUŠ, ve které působíte, vzdělávání pro žáky/žákyně se zrakovým postižením?
- 17) Pokud ano, hru na jaký/é hudební nástroj/e nebo zpěv je zde možné studovat?

- 18) Pokud ZUŠ, kde současně vyučujete, nenabízí vzdělávání pro žáky se zrakovým postižením, jaké kroky by podle Vás měl/a ředitel/ředitelka ZUŠ učinit, aby se u Vás mohli vzdělávat i žáci/žákyně se zrakovým postižením?
- 19) Víte o nějakém/nějaké kolegovi/kolegyni, který/á se za dobu své pedagogické praxe s výukou žáka/žákyně se zrakovým postižením setkal/a?
- 20) Který/které hudební nástroj/nástroje je/jsou podle Vás vhodný/é pro výuku žáků/žákyn se zrakovým postižením z hlediska orientace na nástroji/nástrojích? A proč?

6.4 Interpretace a vyhodnocení rozhovorů

Budeme pracovat s jednotlivými položkami z rozhovoru tak, jak na sebe v rozhovoru navazují. U každé položky budou vyjmenovány doslovné odpovědi všech sedmi respondentů, ze kterých vytvoříme obecnější závěr (data analyzujeme).

Položka 1: Setkal/a jste se za dobu své pedagogické praxe s žákem/žákyní se zrakovým postižením? (Za osobu se zrakovým postižením je považován jedinec, který i po optimální korekci – medikamentózní, chirurgické, brýlové apod. – má problémy v běžném životě se získáváním a zpracováváním informací zrakovou cestou. Žák, který nosí brýle, nemusí být vždy zrakově postižený. Žákovi se zrakovým postižením, např. se slabozrakostí, musíte zvětšovat noty nebo správně nasvítit stojan.)

Respondentka A: „*Ano.*“

Respondentka B: „*Ano, mám jednu nevidomou žačku.*“

Respondentka C: „*Ano setkala, dvakrát.*“

Respondentka D: „*Ano, setkala.*“

Respondentka E: „*Ano, na začátku své učitelské praxe jsem pracovala s žákyní, která měla zrakové postižení. Vždy do další hodiny po zadání nové látky vše perfektně ovládala z paměti, výborně se mi s ní pracovalo, byla cílevědomá a velice inteligentní. Určitě bych se nebránila učení nadaných dětí, ať již zdravých či postižených.*“

Respondentka F: „*Na základní umělecké škole jsem se zatím nesečkala s žádným zrakově postiženým žákem. Nikoho takového jsem nevyučovala.*“

Respondent G: „*Zatím jsem se s nikým takovým nesečkala. Mám pouze slabozrakého kolegu.*“

Za dobu své pedagogické praxe se s žákem se zrakovým postižením setkalo ze sedmi respondentů pět dotazovaných. Respondentka E vyučovala žákyni se zrakovým postižením hned na začátku své pedagogické kariéry, což pro ni muselo být z našeho pohledu náročnější,

protože neměla ještě tolik zkušeností ani s intaktními žáky, natož tak s žáky s nějakým druhem postižení. Respondentka F a respondent G se za dobu své kariéry s žákem či žákyní se zrakovým postižením nesetkali, ale respondent G uvedl, že má kolegu, který je slabozraký.

Položka 2: V případě že ano, kolik takových žáků/žákyní bylo a jaký stupeň zrakového postižení tito/tyto žáci/žákyně měli/měly? (Stupně zrakového postižení dle speciální pedagogiky jsou – slabozrakost, zbytky zraku, nevidomost. Žák/žákyně slabozraká/slabozraká používá zvětšené noty, má správně osvětlený nebo nasvícený stojan s notami. Žák/žákyně se zbytky zraku používá zvětšené noty, má správně osvětlený nebo nasvícený stojan s notami, případně pracuje s tzv. Braillovým notopisem. Žák/žákyně nevidomý/nevidomá pracuje s tzv. Braillovým notopisem a hudebními nahrávkami.)

Respondentka A: „Učila jsem jednu žačku, byla nevidomá.“

Respondentka B: „Zatím jsem měla možnost pracovat pouze s jednou nevidomou žačkou, používám metodu hry podle náslechu – podle prstokladu (reliéfu klaviatury) – podle určení postupu melodie (intervalů), harmonie. Braillovu notaci bohužel neovládám, přijde mi dost komplikovaná – čtení not je pomalé. Skladbu vždy pečlivě analyzujeme, procházíme rytmiku skladeb, prstoklady, postup harmonie/melodie, formu.“

Respondentka C: „Byly to dvě žákyně, obě byly nevidomé. Jedna žákyně byla šestiletá, druhá patnáctiletá, obě jsem učila dva roky hru na zobcovou flétnu.“

Respondentka D: „Učím jednu žákyni, která má nevidomost (vnímá světlo, tmu).“

Respondentka E: „Jednalo se pouze o tuto žákyni, dnes již nedokážu říci, jaký stupeň zrakového postižení měla, předpokládám, že zbytky zraku. Učila jsem ji dva roky, připravovala se na studium Konzervatoře Jana Deyla v Praze v oborech sólový zpěv a kytara. Tuto školu úspěšně absolvovala a pokračovala v sólovém zpěvu operním zpěvu na ostravské univerzitě. Dnes, pokud vím, zpívá ve sboru v Národním divadle v Praze, viděla jsem ji při představení a její postižení nebylo vůbec znát. Pohybovala se po jevišti s jistotou a já vím, že skoro nevidí. Klobouk dolů.“

Respondentka F: Na otázku nebylo možné odpovědět, respondentka žáka/žákyni se zrakovým postižením nikdy nevyučovala.

Respondent G: Na otázku nebylo možné odpovědět, respondent žáka/žákyni se zrakovým postižením nikdy nevyučoval.

Čtyři respondentky vyučovaly za dobu své pedagogické praxe jednu žačku se zrakovým postižením. Jedna respondentka vyučovala dokonce dvě takové žačky se zrakovým postižením.

Respondentky A, B, C, D učily žákyně, které byly nevidomé, respondentka E si není jistá, jaký stupeň zrakové vady její žačka měla, ale předpokládá, že zbytky zraku. Respondentka D uvedla navíc také informaci, že žačka, kterou vyučuje, má zachovalý světlocit, je tedy prakticky nevidomá.

Položka 3: V případě, že nějakého/nějakou žáka/žákyni se zrakovým postižením učíte v tomto školním roce 2020/2021, hru na jaký/é hudební nástroj/e nebo zpěv u Vás žák/žákyně studuje?

Respondentka A: Na otázku nebylo možné odpovědět, respondentka je v současné době na rodičovské dovolené.

Respondentka B: „Kombinujeme hru na klavír a elektronické klávesové nástroje.“

Respondentka C: „Žákyni jsem učila do konce prvního pololetí školního roku 2020/2021, studovala hru na zobcovou flétnu.“

Respondentka D: „Studuje zobcovou flétnu.“

Respondentka E: „V současnosti neučím nikoho s podobným problémem.“

Respondentka F: „Žádného takového žáka nevyučuji.“

Respondent G: „Neučím takového žáka.“

V tomto školním roce 2020/2021 učí žákyni se zrakovým postižením tři respondentky, z toho jedna z respondentek žákyni učila do poloviny školního roku. U respondentky B studuje žákyně se zrakovým postižením hru na klavír a elektronické klávesové nástroje, u respondentek B a C studovala žákyně se zrakovým postižením hru na flétnu. Ostatní oslovení respondenti takového žáka či žákyni v tomto školním roce nevyučují.

Položka 4: Byl/a byste schopna vyučovat žáka/žákyni se zrakovým postižením, i když jste ho dosud nikdy neučil/a?

Respondentka A: Na otázku nebylo možné odpovědět, neboť respondentka žákyni se zrakovým postižením již vyučovala.

Respondentka B: Na otázku nebylo možné odpovědět, neboť respondentka žákyni se zrakovým postižením již vyučovala.

Respondentka C: Na otázku nebylo možné odpovědět, neboť respondentka žákyni se zrakovým postižením již vyučovala.

Respondentka D: Na otázku nebylo možné odpovědět, neboť respondentka žákyni se zrakovým postižením již vyučovala.

Respondentka E: Na otázku nebylo možné odpovědět, neboť respondentka žáka se zrakovým postižením již vyučovala.

Respondentka F: „*Myslím, že bych to zvládla, ale bylo by to pro mne velice náročné, protože nemám žádné zkušenosti se zrakově postiženými dětmi. Musela bych si zjistit víc informací.*“

Respondent G: „*Ano. V oboru sólový zpěv není tolik nutné pracovat s notovým zápisem. Lze se učit odposlechem a opakováním po učiteli. Notový zápis si může prostudovat doma pomocí zařízení, které ke čtení používá.*“

Na tuto otázku mohli odpovědět z dotazovaných sedmi respondentů pouze dva respondenti, kteří žáka či žákyni se zrakovým postižením nikdy nevyučovali. Respondentka F si myslím, že by výuku žáka či žákyně se zrakovým postižením zvládla, i když by to pro ni bylo náročné a musela by si zjistit víc informací. Respondent G by se výuky žáka či žákyně se zrakovým postižením nebál, konstatuje, že při výuce zpěvu se lze učit odposlechem.

Položka 5: Setkal/a jste se za dobu svého středoškolského nebo vysokoškolského studia s předmětem/předměty, který/které by Vás aspoň teoreticky připravil/y na výuku žáka/žákyně se zrakovým postižením?

Respondentka A: „*Ne, nesetkala.*“

Respondentka B: „*Ano, na JAMU jsme měli několik metodických přednášek s touto tematikou. Věnovali jsme se i jiným postižením, ale okrajově.*“

Respondentka C: „*Asi ne, nevybavuji si předmět, který by se tomu věnoval.*“

Respondentka D: „*V podstatě ano, vystudovala jsem obor sociální pedagogika.*“

Respondentka E: „*Ne nesetkala. Pro absolventy uměleckých škol by byl vhodný kurz, který by se zaměřoval přímo na výuku žáků se zrakovým postižením.*“

Respondentka F: „*Ne, nikdy jsem se s takovým předmětem nesetkala. Ráda bych takový předmět uvítala, ale bohužel se nevyučoval.*“

Respondent G: „*Ne, žádný z předmětů tuto problematiku přímo neřešil.*“

Z odpovědí většiny respondentů je patrné, že se s žádným předmětem, který by je na výuku žáka se zrakovým postižením připravil v průběhu svého studia nesetkali. Výjimkou jsou pouze dvě respondentky, respondentka B absolvovala metodické přednášky na JAMU a respondentka D studovala obor sociální pedagogika, a proto měla aspoň nějaký předmět, který

se na tuto problematiku zaměřoval. Respondentka E uvedla, že by bylo vhodné absolventy konzervatoří v této oblasti vzdělávat prostřednictvím kurzů.

Položka 6: Pokud jste se na střední nebo vysoké škole setkal/a s předmětem/y, které by Vás na výuku žáka se zrakovým postižením aspoň teoreticky připravil/připravily, vzpomenete si, jaký byl název tohoto/těchto předmětu/předmětů?

Respondentka A: Na otázku nebylo možné odpovědět, protože se respondentka s žádným takovým předmětem nesetkala.

Respondentka B: „*Metodika nástroje, byl to předmět na JAMU.*“

Respondentka C: Na otázku nebylo možné odpovědět, protože se respondentka s žádným takovým předmětem nesetkala.

Respondentka D: „*Už si nepamatuji.*“

Respondentka E: Na otázku nebylo možné odpovědět, protože se respondentka s žádným takovým předmětem nesetkala.

Respondentka F: na otázku nebylo možné odpovědět, protože se respondentka s žádným takovým předmětem nesetkala

Respondent G: Na otázku nebylo možné odpovědět, protože se respondent s žádným takovým předmětem nesetkal.

Dvě respondentky uvedly, že absolvovaly předmět, který by je na výuku žáka se zrakovým postižením aspoň teoreticky připravil. Respondentka B uvedla, že se předmět jmenoval Metodika nástroje a byl vyučován na JAMU, respondentka D už si název předmětu bohužel nepamatovala. Ostatní respondenti otázku nemohli zodpovědět, protože se s žádným předmětem, který by je na výuku žáka se zrakovým postižením připravil, nesetkali.

Položka 7: Byl/a jste proškolen/a v ZUŠ, kde vyučujete, na výuku žáka/žákyně se zrakovým postižením?

Respondentka A: „*No až ve chvíli, kdy jsem ho začala učit.*“

Respondentka B: „*Ne.*“

Respondentka C: „*Ne, nebyla. U první žáčky se mě paní ředitelka ptala, jestli bych ji chtěla učit, že by rodiče měli zájem ji přihlásit do ZUŠ. U druhé žáčky mi předala základní informace kolegyně, která ji učila přede mnou, a sice jak s ní pracovala ona, jaký hrála repertoár, jaký používá program pro studijní nahrávky apod.*“

Ohledně této problematiky jsem se ale vzdělávala sama, a to rozhovory s nevidomými kolegy a hudebníky a také jsem absolvovala školení a konferenci v rámci DVPP (dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků), které pořádala před lety Deylova konzervatoř v Praze. Touto problematikou jsem se také více zabývala ve své absolventské práci na konzervatoři, a to konkrétně výukou hry na zobcovou flétnu u zrakově postižených.“

Respondentka D: *„Byla jsem proškolená od kolegyně a v rámci šablon jsem absolvovala konzultace na Deylově konzervatoři.“*

Respondentka E: *„Moji zmíněnou žákyni učila také moje kolegyně na kytaru. Ukázala mi, jak připravit noty, byla jsem tehdy opravdu začínající učitel.“*

Respondentka F: *„Vůbec jsem na tuto výuku nebyla proškolená.“*

Respondent G: *„Ne, ale kdyby tato situace nastala, mohl bych se obrátit na kolegu, který jako slabozraký vystudoval konzervatoř.“*

Z odpovědí většiny respondentů vyplývá, že na ZUŠ, kde vyučují, nebyli proškoleni na výuku žáka či žákyně se zrakovým postižením. Čtyři respondenti (B, C, F, G) uvedli přímo, že nebyli ze strany ZUŠ na výuku těchto žáků proškoleni. Respondentka A uvedla, že byla proškolená až ve chvíli, kdy začala takového žáka učit. Respondentky C, E dostaly nějaké informace od kolegyní, které žačky učily před nimi, a respondentka D byla od kolegyně proškolená. Respondent G uvedl, že by se při výuce takového žáka mohl obrátit na kolegu, který je sám slabozraký. Respondentka C sdělila, že se sebevzdělávala sama díky rozhovorům s nevidomými kolegy a hudebníky, tato respondentka absolvovala také školení a konferenci na Deylově konzervatoři. S Deylovou konzervatoří měla zkušenost ještě respondentka D, která zde absolvovala konzultace.

Položka 8: Cítíte se být připraven/a na případnou výuku žáka/žákyně se zrakovým postižením?

Respondentka A: *„Ano, nějakým způsobem bych to zvládla, tato výuka je časově náročná. Ale tím, že mám zkušenost, bych se toho už nebála.“*

Respondentka B: *„Každý žák je individuální, podle toho k němu také přistupuji. Pokud ke mně nastoupí žák se zrakovým postižením, zůstanu u metody náslechu, orientace podle reliéfu klaviatury a prstokladu. Připravená se cítím v rámci svých schopností – tzn. povedu žáka k samostatnosti a zaměřím ho směrem, který se mu líbí/zajímá ho, aby byl sám schopen se naučit skladby, které se mu líbí.“*

Respondentka C: „*Asi ano, nevadilo by mi učit žáka se zrakovým postižením, když už mám trošku zkušenosti s výukou podobného typu.*“

Respondentka D: „*Ano.*“

Respondentka E: „*Takto postižení lidé mají vynikající paměť a představivost, myslím, že pokud by tento žák byl obdařen hudební inteligencí, neměl by to být problém.*“

Respondentka F: „*Necítím se být připravena, protože mě během středoškolského ani vysokoškolského studia na výuku takového žáka nikdo nepřipravil.*“

Respondent G: „*Ano, myslím, že bych to zvládnul.*“

Šest respondentů z sedmi se cítí být na případnou výuku žáka či žákyně se zrakovým postižením připraveno. Někteří respondenti zmiňují, že už mají s výukou takového žáka zkušenost a že by jim výuka nevadila. Pouze jedna respondentka se necítí být na výuku žáka se zrakovým postižením připravena, protože ji středoškolské ani vysokoškolské studium na výuku takového žáka nepřipravil. Respondentka A uvedla, že je výuka časově náročná, ale tím, že má zkušenost by se toho už nebála. Respondentka B se cítí být připravená v rámci svých schopností, to znamená, že je schopná žáka se zrakovým postižením vést tak, aby byl co nejvíce samostatný a mohl se díky tomu naučit skladby, které se mu líbí. Respondentce C by nevadilo učit žáka se zrakovým postižením, když už má zkušenost s výukou podobného typu.

Položka 9: Věděl/a jste, že pro žáky nevidomé existuje tzv. Braillovský notopis? Víte, jak takový notopis vypadá?

Respondentka A: „*Ano, po čas praxe jsem na to přišla a vím i, jak vypadá.*“

Respondentka B: „*Ano, vím, ale bohužel jej neovládám, tolik žáků, abych se to musela učit jsem zatím neměla. Notopis mi přijde dost komplikovaný i pro nevidomé.*“

Respondentka C: „*Ano, vím, že existuje, a vím i, jak vypadá. Ale neučila jsem podle něj. První žákyně se odstěhovala (a tedy skončila se studiem) dříve, než jsme se k notopisu dostaly, a starší žačka se učila hrát od začátku odposlechem, Braillovský notopis neuměla a bylo hodně komplikované s ním v tomto okamžiku začít.*“

Respondentka D: „*Ano, vím. Věděla jsem informaci od kolegyně, ještě, než jsem učila žačku, která je nevidomá.*“

Respondentka E: „*Nevěděla, to je zajímavé.*“

Respondentka F: „*Vím, že existuje Braillovo písmo, ale vůbec jsem nevěděla, že existuje Braillovský notopis. Ne, nevím, jak takový notopis vypadá.*“

Respondent G: „*Ano, vím, že existuje, ale dosud jsem se s ním nesetkal.*“

O existenci Braillského notopisu vědělo pět respondentů (A, B, C, D, G). Respondentka A uvedla, že na jeho existenci přišla po čas praxe. Respondentka D věděla informaci o tom, že Braillský notopis existuje, od kolegyně. Dvě respondentky zmínily k této otázce navíc, že vědí, jak Braillský notopis vypadá. Respondentky E a F o existenci Braillského notopisu nevěděly, ale respondentka F zmínila, že ví, že existuje Braillovo písmo.

Položka 10: Byl/a byste ochoten/ochotna se tento notopis naučit, pokud byste vzdělával/a žáka/žákyni se zrakovým postižením?

Respondentka A: *„Ano, byla bych ochotná. Mám případně materiál, ze kterého bych se ho naučila.“*

Respondentka B: *„Ano, vím, ale bohužel jej neovládám, tolik žáků, abych se to musela učit, jsem zatím neměla. Notopis mi přijde dost komplikovaný i pro nevidomé.“*

Respondentka C: *„V případě, že bych takového žáka učila dlouhodobě nebo bych takových žáků měla víc, tak bych se snažila jej naučit, nebo alespoň základy. Nejlepší by ale bylo, kdyby se žák učil notopis v rámci hodiny hudební nauky. K tomu by ale bylo potřeba školeného pedagoga.“*

Respondentka D: *„Asi se Braillský notopis budu muset naučit do budoucna. Tato stávající žákyně notopis neumí, ale kdybych učila dalšího žáka od začátku, tak se ho naučím.“*

Respondentka E: *„Já ano, ale řada učitelů pravděpodobně ne.“*

Respondentka F: *„Měla bych docela strach, ale myslím, že bych se tomu nebránila.“*

Respondent G: *„Pokud by to bylo nezbytné, tak ano.“*

Všichni oslovení respondenti by se Braillský notopis byli ochotní naučit. Respondentka A má dokonce materiál, ze kterého by se Braillský notopis mohla naučit. Respondentce B přijde Braillský notopis dost komplikovaný i pro nevidomé, a tolik žáků, aby se ho naučila zatím neměla. Respondentka C by se Braillský notopis také naučila v případě, že by takových žáků měla víc nebo v případě, kdy by takového žáka učila dlouhodobě, uvedla také, že by bylo nejlepší, kdyby se žák Braillský notopis učil v rámci hodiny hudební nauky za pomoci školeného pedagoga. Respondentka D konstatuje, že se Braillský notopis do budoucna bude muset naučit. Kdyby učila dalšího žáka se zrakovým postižením, kterého by vyučovala od začátku, tak se ho naučí. Žákyně, kterou v této chvíli vyučuje, notopis neumí, takže není aktuální se notopis teď učit. Naučit se Braillský notopis by byli ochotní i respondenti E, F a G. Respondentka F by sice měla strach, ale nijak by se výuce notopisu nebránila a respondent G by se Braillský notopis, pokud by to bylo nezbytné, také naučil.

Položka 11: Jaký způsob výuky (např. při nácvičku nové skladby) byste u žáků/žákyně nevidomých případně preferoval/a? (Tím mám na mysli, jestli byste skladbu žáka/žákyni učil/a pouze odposlechem nebo byste skladbu učil/a pouze pomocí tzv. Braillského notopisu nebo byste oba zmíněné postupy kombinoval/a). A proč?

Respondentka A: „Učila bych poslechem. Protože i pro žáky je to na začátek méně náročné než Braillův notopis, který je vhodnější později. Žáci se ho třeba učí až na konzervatoři. Kantor musí umět jak Braillovo písmo i Braillský notopis. Při hraní těžších partů not je čtení Braillova notopisu zrakem pro pedagoga velmi náročné.“

Respondentka B: „Jak jsem již uvedla, používám metodu odposlechem. Určíme si formu skladby, tóninu, základní harmonické funkce, poté postupujeme po částech každou rukou zvlášť. Určujeme motivy/témata/fráze – postup melodie, velmi dbáme na prstoklad, artikulaci (úhoz/pohyb).“

Respondentka C: „Já myslím, že nejlepší způsob je kombinace obojího, určitě je pro žáka výhodou umět Braillský notopis. Pokud bych takového žáka učila od začátku, tak bych se snažila, aby notopis uměl. Žák, který se učí pouze odposlechem, je ochuzen o spoustu věcí. Když se žák učí pouze odposlechem, tak napodobuje nahrávku a nemá prostor pro svou vlastní interpretaci.“

Respondentka D: „Já bych to určitě kombinovala. Nevidomí mají velmi dobře vyvinutý sluch, a aby si mohli to, co slyší i přečíst, je nutné umět Braillův notopis.“

Respondentka E: „Asi kombinací obou. Díky Braillově notopisu by žáci měli větší jistotu a nebyli by závislí jen na odposlechu, který je intuitivní.“

Respondentka F: „Především bych se musela naučit Braillův notopis, protože si myslím, že by byl pro výuku nutný. Určitě bych hrála s žákem i podle sluchu, protože je známo, že nevidomí dobře slyší a možná by se s takovými žáky pracovalo po přednesové a zvukové stránce daleko lépe než s dětmi, které nejsou zrakově postižené. Ti, co nevidí, mají určitě lepší představivost a podle mne i hudební citění. Obě metody bych tedy kombinovala.“

Respondent G: „Preferoval bych výuku poslechem. Noty jsou jenom pomůcka k rychlejšímu nacvičení skladby.“

Čtyři z dotazovaných respondentů by vyučovali kombinací pomocí výuky odposlechem a Braillova notopisu. Další tři respondenti by vyučovali odposlechem. Respondenti, kteří by vyučovali kombinací, uvedli následující. Respondentka C konstatovala, že je pro žáka výhodou umět Braillský notopis. Další věc, na kterou upozornila je to, že když se žák učí pouze

odposlechem, tak napodobuje nahrávku a nemá prostor pro svou vlastní interpretaci. Respondentka D uvedla, že aby si žáci mohli to, co slyší, přečíst, je nutné umět Braillov notopis. Respondenta E uvedla, že díky Braillově notopisu by žáci měli větší jistotu a nebyli závislí jen na odposlechu. Respondenti, kteří by vyučovali jen pomocí odposlechu to zdůvodnili následovně. Například respondentka A řekla, že by učila odposlechem, protože je to na začátek méně náročné než Braillov notopis, který je vhodnější později, respondent G konstatoval, že by preferoval výuku odposlechem, protože noty jsou jenom pomůcka k rychlejšímu nacvičení skladby.

Položka 12: Domníváte se, že je hudební nauka u žáků/žákyň se zrakovým postižením stejně důležitá jako u žáků/žákyň intaktních?

Respondentka A: *„Je důležitá, záleží na stylu výuky.“*

Respondentka B: *„Ano, podle mého názoru je možná i důležitější.“*

Respondentka C: *„Určitě ano.“*

Respondentka D: *„Ano, určitě, to bych nijak nezpochybňovala.“*

Respondentka E: *„Myslím, že ano. Pro hlubší studium by je neznalost mohla limitovat.“*

Respondentka F: *„Hudební nauka je určitě důležitá pro všechny děti bez ohledu na jejich postižení.“*

Respondent G: *„Hudební nauka neučí číst pouze notový zápis, ale obsahuje nezbytné teoretické znalosti, včetně sluchové analýzy. Proto je velmi důležitá.“*

Všichni respondenti se domnívají, že je hudební nauka u žáků se zrakovým postižením stejně důležitá jako u žáků intaktních. Podle respondentky A záleží na stylu výuky. Respondentka B si myslí, že je hudební nauka u žáků se zrakovým postižením možná ještě důležitější než u žáků intaktních. Respondentka E uvedla, že by žáky neznalost hudební nauky mohla při hlubším studiu hudby limitovat. Respondentka F dala najevo myšlenku, že je hudební nauka důležitá pro všechny děti bez ohledu na jejich postižení a respondent G odůvodnil, že je hudební nauka velmi důležitá, protože neučí číst jen notový zápis, ale obsahuje nezbytné teoretické znalosti, včetně sluchové analýzy.

Položka 13: Pokud se domníváte, že je hudební nauka u žáků/žákyně se zrakovým postižením stejně důležitá jako u žáků/žákyně intaktních, proč si to myslíte? Zdůvodněte mi prosím své tvrzení.

Respondentka A: „Protože i žáci se zrakovým postižením potřebují umět teoretické věci jako stupnice, intervaly a další věci, aby je mohli použít v praxi. Musí si propojit teorii s praxí. Měli by znát také dějiny hudby.“

Respondentka B: „Myslím si, že je pro tyto žáky velmi důležité propojit teoretickou a praktickou stránku hry na nástroj. Protože používám metodu odposlechem tak je teorie zásadní, aby se měl žák čeho chytit. Nevidomí mají většinou dobrou paměť i logické myšlení, tak to propojení funguje.“

Respondentka C: „Nehraje roli, zda je člověk vidící či nevidící, znát nauku je vždycky výhodou. Jde o to, aby hudebník uměl přečíst hudební zápis, porozuměl mu, vyznal se ve skladbě, v harmonii, v hudebních pojmech atd. A součástí nauky jsou hudební dějiny, které je také dobré znát třeba v kontextu hraných skladeb.“

Respondentka D: „Žákyně se musí orientovat například v tóninách a v ostatních věcech jako zdraví žáci. V praxi tyto věci používá, protože je potřebuje.“

Respondentka E: „Je to pouze má domněnka, ale u talentovaných dětí, které by mohly hudbu studovat a žít se jí, je to asi nezbytnost.“

Respondentka F: „Podle mého názoru by neměly být děti s žádným postižením odstrkovány a měly by mezi své vrstevníky zapadat. To, že jsou zrakově postižené, neznamená, že jsou hloupější či horší. Myslím si, že mají stejná práva na kvalitu vzdělávání, proto by neměly být ochuzeny o výuku hudební nauky.“

Respondent G: „Pro pozdější praxi je nutné znát názvosloví (tempová, výrazová, dynamická označení), orientovat se v tóninách, v harmonických vztazích nebo v hudebním frázování.“

Názory pedagogů, proč je hudební nauka u žáků se zrakovým postižením stejně důležitá jako u žáků intaktních, se nijak zásadně neliší. Většina respondentů uvádí, že žáci se zrakovým postižením musí umět stejně jako intaktní žáci stupnice, intervaly nebo tóniny, protože tyto věci potom potřebují používat v praxi při hraní na nástroj. Podle respondenta G je pro pozdější praxi nutné znát názvosloví (tempová, výrazová, dynamická označení). Jak již bylo řečeno, orientovat se v tóninách, v harmonických vztazích nebo v hudebním frázování. Respondentka

C uvedla, že znalost hudební nauky je vždycky výhodou a nehraje přitom roli, jestli je člověk vidící či nevidící. Jde o to, aby hudebník uměl přečíst hudební zápis, aby zápisu porozuměl, vyznal se ve skladbě a v dalších věcech, které jsme již zmínili. Respondentka B používá u žákyně se zrakovým postižením metodu odposlechu a teorie je podle ní zásadní, aby se měl žák čeho chytit. Respondentka E se domnívá, že je hudební nauka u dětí, které chtějí hudbu studovat a dále se jí živit, nezbytná. Respondentka F konstatuje, že když jsou děti zrakově postižené, neznamena to, že jsou hloupější či horší, a myslí si, že by děti se zrakovým postižením měly mít stejná práva na kvalitu vzdělávání, tudíž i na výuku hudební nauky o kterou by neměly být ochuzeny.

Položka 14: Jakou formou by podle Vás měla probíhat hudební nauka u žáka/žákyně se zrakovým postižením? A proč? (Mám na mysli, zda by hudební nauka u žáka/žákyně se zrakovým postižením měla probíhat individuálně, v rámci hry na nástroj s běžnou časovou dotací 45 minut nebo individuálně, v rámci hry na nástroj s rozšířenou časovou dotací na 60 minut nebo hromadně za pomoci asistenta pedagoga).

Respondentka A: *„Individuálně 60 minut, hromadná výuka je podle mne pro tyto žáky nevhodná, protože jim žákům naše psané noty vůbec nic neřeknou. Sama žačka mi sdělila, že ji tak hudební výuka nebaví.“*

Respondentka B: *„Podle mého názoru by nauka mohla probíhat individuálně přímo v hodině s rozšířenou dotací. Každý nástroj má specifickou metodiku a potřeba teorie se může lišit.“*

Respondentka C: *„Myslím si, že u nevidomého žáka je výhodou rozšířená hodinová dotace na 60 min. V rámci hodiny člověk narazí na záležitosti hudební nauky i u zdravého žáka a je dobré do jisté míry nauku probírat i v rámci hodiny nástroje, kde se žák lépe propojí teorie s praxí. Pro nevidomého žáka by měla ale určitě význam ještě i individuální hudební nauka navíc právě z důvodu výuky Braillova notopisu.“*

Respondentka D: *„Zvládneme to v 45 minutách. Kdyby to bylo na mne tak bych dala 60 minut a brala bych to jako rozšířenou výuku nástroje. V rámci hraní musí být prostor na vysvětlení a uplatnění v praxi.“*

Respondentka E: *„Jako nejlepší možnost bych volila výuku hudební nauky v rámci hry na nástroj s časem rozšířeným na 60 minut. Když připravuji na konzervatoř, tak je*

i u zdravých žáků potřeba individuální přístup. U žákyně se zrakovým postižením by byl individuální přístup vhodný.“

Respondentka F: *„Volila bych třetí možnost, hudební nauka by měla probíhat hromadně za pomoci asistenta pedagoga. Asistent může žákovi pomáhat s úkoly na které potřebuje zrak, žák je zároveň součástí kolektivu a není z něj vyčleňován.“*

Respondent G: *„Myslím, že by měla probíhat v rámci běžné vyučovací hodiny, která trvá 45 minut a také hromadně za pomoci asistenta pedagoga, pokud by to bylo nezbytné. Při výuce zpěvu žákům často vysvětluji i věci do hudební nauky, ale nemáme na to tolik času.“*

Pět respondentek různými způsoby vyjádření uvedlo, že by měla hudební nauka u žáků se zrakovým postižením probíhat individuálně v rámci hry na nástroj s rozšířenou časovou dotací na 60 minut. Respondentky jmenovaly následující důvody, proč by měla hudební nauka probíhat individuálně, s rozšířenou časovou dotací na 60 minut. Respondentka A uvedla, že hromadná výuka není pro tyto žáky vhodná, protože jim naše noty nic neřeknou a sama žačka jí navíc sdělila, že ji tak hudební nauka nebaví. Respondentka B, která sdílí také názor, že by měla hudební nauka probíhat individuálně s rozšířenou časovou dotací na 60 minut, uvedla, že každý nástroj má specifickou metodiku a potřeba teorie se může lišit. Respondentka C zmínila, že má individuální hudební nauka pro žáka nevidomého význam právě z důvodu výuky Braillského notopisu. Respondentka D uvedla, že nauku zvládají i ve 45 minutách, ale nebránila by se ani 60 minutám, protože v rámci hraní musí být prostor na vysvětlení a uplatnění v praxi. Respondentce E přijde individuální výuka v rámci hry na nástroj s rozšířenou časovou dotací také jako nejlepší možnost, kvůli individuálnímu přístupu. Dva respondenti by volili jinou formu hudební nauky. Respondentka F by volila možnost, kdy by hudební nauka probíhala hromadně za pomoci asistenta pedagoga, protože ten může žákovi pomáhat s úkoly a žák může být zároveň součástí kolektivu. Respondent G si myslí, že by měla hudební nauka probíhat, jak v rámci běžné vyučovací hodiny, která trvá 45 minut, tak hromadně za pomoci asistenta pedagoga, pokud by to bylo nezbytné. V běžné hodině zpěvu, která, trvá 45 minut žákům vysvětluje i věci do hudební nauky, ale nemají na vysvětlení tolik času.

Položka 15: Na jakou fyzickou osobu nebo instituci byste se při vzdělávání žáka/žákyně se zrakovým postižením obrátil/a s prosbou o pomoc či konzultaci?

Respondentka A: *„Na Deylovu konzervatoř, už jsem s nimi spolupracovala při výuce žákyně, která u mne hrála na zobcovou flétnu. U kolegyně hrála tato žákyně na více druhů zobcových fléten a studovala také hru na klavír.“*

Respondentka B: *„Na paní docentku Alenu Vlasákovou, která vyučuje na JAMU a na Deylovu konzervatoř.“*

Respondentka C: *„Obrátila bych se na speciálně pedagogické centrum či Tyflocentrum, Deylovu konzervatoř v Praze nebo přímo na kolegy, kteří tam učí. Také mám kolegy muzikanty a pedagogy, kteří jsou nevidomí a mohli by mi poradit.“*

Respondentka D: *„Určitě na Deylovu konzervatoř a potom na paní učitelku, která učí někde v okolí jižní Moravy.“*

Respondentka E: *„Netuším, musela bych to zjistit.“*

Respondentka F: *„Zkusila bych si zjistit informace, jestli na nějaké nejbližší základní umělecké škola neučí učitel, který má s tímto žákem zkušenost. Dále bych se pak pokusila zkontaktovat s učiteli z Deylovy konzervatoře.“*

Respondent G: *„Jak jsem již zmínil, obrátil bych se na kolegu.“*

Oslovení respondenti by se při vzdělávání žáka či žákyně se zrakovým postižením obrátili o pomoc či konzultaci nejčastěji na Deylovu konzervatoř nebo na kolegy. Na Deylovu konzervatoř by se obrátilo pět respondentek, a to respondentka A, B, C, D a F, na Deylovu konzervatoř by se obrátila respondentka A, respondentka B by se obrátila na pedagožku, která vyučuje na JAMU, a na Deylovu konzervatoř, respondentka C na více institucí, kromě Deylovy konzervatoře a vyučujících z Deylovy konzervatoře uvedla také speciálně pedagogické centrum a Tyflocentrum. Respondentka D by kontaktovala kromě Deylovy konzervatoře pedagožku, která vyučuje v okolí jižní Moravy. Pouze respondentka E by si musela informaci, na koho se obrátit zjistit. Respondentka F by se pokusila zjistit, jestli na nějaké nejbližší základní umělecké škole neučí učitel, který má s tímto žákem zkušenost, dále by kontaktovala učitele z Deylovy konzervatoře a respondent G by se obrátil na kolegu.

Položka 16: Ve které ZUŠ prosím vyučujete? Nabízí ZUŠ, ve které působíte, vzdělávání pro žáky/žákyně se zrakovým postižením?

Respondentka A: „Vyučuji v ZUŠ Rudolfa Firkušného Napajedla a soukromé ZUŠ Slovácko Uherské Hradiště. Vyloženě to nenabízí, ale když takový žák přijde, tak se situace řeší a snaží se žákovi vyhovět. Bývalý zaměstnavatel vzdělávání pro žáky se zrakovým postižením nabízel.“

Respondentka B: „V ZUŠ Otrokovice. Nejsem si jistá, ale pokud by se našel vhodný či ochotný pedagog, tak ano. V nabídce to vyloženě nemáme.“

Respondentka C: „V ZUŠ Zlín Jižní – Svahy. Vyloženě speciální nabídka vzdělávání pro žáky se zrakovým postižením na ZUŠ není. Kdyby se někdo nevidomý chtěl přihlásit do ZUŠ, myslím, že nebude odmítnut.“

Respondentka D: „Vyučuji v ZUŠ Otrokovice a v ZUŠ Morava s.r.o. V podstatě ano, když k nám taková žák přijde a chce se vzdělávat, tak je přijat ke studiu.“

Respondentka E: „Vyučuji v ZUŠ Zlín – Malenovice. Ano, po domluvě to, myslím, není problém.“

Respondentka F: „Vyučuji na ZUŠ Zlín. Ne, nenabízí, ale když by se k nám takový žák hlásil, tak by odmítnut nebyl.“

Respondent G: „Vyučuji v ZUŠ Zlín – Malenovice. Pokud vím, tak ZUŠ vzdělávání zrakově postižených přímo nenabízí, ale když takový žák přijde a chce u nás v ZUŠ studovat, tak podle mne odmítnut není.“

Respondenti působí v různých základních uměleckých školách ve Zlínském kraji. Přímou vzdělávání a studium určené jen pro žáky se zrakovým postižením žádná z jmenovaných ZUŠ v současné době nenabízí, ale pokud se chce konkrétní žák se zrakovým postižením v některé ze základních uměleckých škol vzdělávat, tak se mu tyto školy snaží vyjít vstříc a žák by neměl být odmítnut. Od příštího školního roku bude vzdělávání přímo pro žáky se zrakovým postižením poskytovat Základní umělecká škola Morava s.r.o.

Položka 17: Pokud ano, hru na jaký/é hudební nástroj/e nebo zpěv je zde možné studovat?

Respondentka A: „Vše v podstatě.“

Respondentka B: „Jelikož vyučuji klavír, tak hru na klavír, za ostatní kolegy si netroufám říct, ale tuším, že by byla možnost i hry na flétnu, housle, zpěv?“

Respondentka C: „Hru na všechny hudební nástroje, záleží především na učitelích a jejich ochotě.“

Respondentka D: „Asi hru na jakýkoliv hudební nástroj, já bych to nelimitovala.“

Respondentka E: „Předpokládám, že všechny, pokud k tomu bude svolný konkrétní učitel.“

Respondentka F: „Asi hru na libovolný hudební nástroj, paní ředitelka by oslovila konkrétního vyučujícího, podle toho, jaký hudební nástroj by chtěl žák studovat.“

Respondent G: „Myslím si, že hru na jakýkoli hudební nástroj i zpěv, ale nevím.“

Šest respondentů uvedlo, že je v jejich ZUŠ možné studovat v podstatě hru na jakýkoliv hudební nástroj. Respondentka B uvedla, že vyučuje klavír, tudíž by žáci se zrakovým postižením mohli studovat hru na klavír, ale za ostatní kolegy si netroufala říct, jaké by byly další možnosti, co by žáci se zrakovým postižením mohli studovat, uvedla, že tuší, že by byla možnost studovat na flétnu, housle či zpěv.

Položka 18: Pokud ZUŠ, kde současně vyučujete, nenabízí vzdělávání pro žáky se zrakovým postižením, jaké kroky by podle Vás měl/a ředitel/ředitelka ZUŠ učinit, aby se u Vás mohli vzdělávat i žáci/žákyně se zrakovým postižením?

Respondentka A: „Udělat tomu reklamu a mít aprobované pedagogy.“

Respondentka B: „Zajistit pedagoga, který se touto tematikou zabývá, případně je sám zrakově znevýhodněn (výhodou je podle mě i znalost Braillova notopisu), nebo má s takovým žákem zkušenost.“

Respondentka C: „Myslím, že by ředitel musel mít pedagogy, kteří by byli ochotní tyto žáky vyučovat a byli by k tomu vyškoleni. Poté by bylo nutné zakoupit pomůcky potřebné k výuce a také třeba upravit ŠVP nebo těmto žákům nabídnout individuální vzdělávací plán.“

Respondentka D: „Ředitel ZUŠ Morava s.r.o. navázal kontakt s centrem nevidomých ve Zlíně a od příštího školního roku chceme veřejně nabízet, že vzděláváme žáky se zrakovým postižením.“

Respondentka E: „Ředitel by měl učitelům zajistit školení pro výuku těchto žáků.“

Respondentka F: „Myslím si, že by paní ředitelka měla přizvat učitele z Deylovy konzervatoře, kteří by nás v této oblasti proškolili.“

Respondent G: „Pokud by se do naší ZUŠ hlásil talentovaný žák se zrakovým postižením, jistě by vedení školy udělalo všechno pro to, aby mu to bylo umožněno.“

Ředitelé a ředitelky by měli podniknout podle našich respondentů následující kroky, aby se ve zmíněných základních uměleckých školách mohli vzdělávat žáci se zrakovým postižením. Respondentky A, B, C odpověděly, že by na výuku těchto žáků musel mít ředitel pedagogy a respondentky C, E, F uvedly, že je potřeba, aby byli učitelé na výuku těchto žáků proškoleni. Kromě výše zmíněného respondenti zmínili také následující: respondentka A uvedla, že by ředitel tomuto vzdělávání musel udělat reklamu a zároveň by musel mít aprobované pedagogy. Respondentka B zmínila, že by ředitel musel zajistit pedagoga, který se o tuto problematiku zajímá, případně pedagoga, který je sám zrakově znevýhodněn nebo má s takovým žákem zkušenost. Jako výhodu vidí i znalost Braillova notopisu. Respondentka C si myslí, že by ředitel musel mít pedagogy, kteří by byli ochotní tyto žáky vyučovat a zároveň by k tomu byli vyškoleni. Poté zmiňuje nutnost zakoupení pomůcek potřebných pro výuku a také třeba upravit ŠVP nebo těmto žákům nabídnout IVP. Respondentka D uvedla, že ředitel jedné ZUŠ, kde vyučuje, navázal kontakt s centrem nevidomých ve Zlíně a že budou od příštího školního roku veřejně nabízet vzdělávání pro žáky se zrakovým postižením. Podle respondentky E by měl ředitel učitelům zajistit školení pro výuku těchto žáků, respondentka F je stejného názoru a myslí si, že by pro školení měla ředitelka přizvat učitele z Deylovy konzervatoře. Respondent G sdělil, že pokud by se do jejich ZUŠ hlásil talentovaný žák se zrakovým postižením, tak by vedení školy udělalo jistě všechno pro to, aby mu studium bylo umožněno.

Položka 19: Víte o nějakém/nějaké kolegovi/kolegyni, který/á se za dobu své pedagogické praxe s výukou žáka/žákyně se zrakovým postižením setkal/a?

Respondentka A: „Vím o dvou kolegyních, které učí flétnu, a o kolegyni, která učí klavír.“

Respondentka B: „Ano.“

Respondentka C: „Ano, znám pár kolegů.“

Respondentka D: „Ano, vím o kolegyni, od které jsem přebírala žačku, potom o dalších dvou kolegyních a o dvou kolezích z Deylovy konzervatoře.“

Respondentka E: „Jak jsem již uvedla dříve, ano. Vím o jedné kolegyni.“

Respondentka F: „Neznám žádného kolegu, který by učil žáka se zrakovým postižením.“

Respondent G: „Ano. Jedna kolegyně vyučovala před lety studentku sólového zpěvu a druhá kolegyně studentku vyučovala hru na kytaru.“

Ze sedmi oslovených respondentů ví šest respondentů o nějakém kolegovi či kolegyni, kteří se za dobu své pedagogické praxe setkali s výukou žáka se zrakovým postižením. Někteří respondenti dokonce vědí o více než jednom takovém kolegovi či kolegyni. Pouze jedna respondentka žádného takového kolegu nezná.

Položka 20: Který/které hudební nástroj/nástroje je/Jsou podle Vás vhodný/é pro výuku žáků/žákyně se zrakovým postižením z hlediska orientace na nástroj/nástrojích? A proč?

Respondentka A: „Nemyslím si, že je nějaký nástroj doporučený nebo ne. Když je dítě šikovné, může hrát na jakýkoli nástroj. Já jsem učila flétnu, může být vhodná z hlediska orientace a celkově dechové a klávesové nástroje.“

Respondentka B: „Podle mého názoru by měl být takový žák schopen zahrát na jakýkoli nástroj klávesový, dechový, případně na kytaru, tam je možné se orientovat hmatem – nejsem si jistá hrou na cimbál nebo bicí. Zpěv (intonace) je předpoklad, aby zvládl teorii.“

Respondentka C: „Myslím si, že nabídka je pestrá: zobcová flétna, klavír, kytara, příčná flétna, housle atd. Určitě budou nástroje náročnější na orientaci a nástroje jednodušší, ale myslím, že je to individuální. A dále pak záleží na druhu zrakové vady, jestli třeba zvýšený tlak na dechové nástroje nečiní žáku zdravotní obtíže (např. zvýšený tlak na oči).“

Respondentka D: „Podle mne jakýkoliv. Určitě klavír, akordeon, zobcová flétna, strunné nástroje – housle. S tím že neznám metodiku u všech nástrojů.“

Respondentka E: „Zpěv určitě bez problémů, ale momentálně si nevzpomenu na hudební nástroj, který by byl pro tuto skupinu vyloučen.“

Respondentka F: „Podle mého názoru je to zobcová flétna a klavír. Při hře na zobcovou flétnu jdou lehce nahmatat otvory a na klavíru se žák může dobře orientovat podle dvou a tří černých kláves. Hra na klavír by byla pro tyto děti sice náročnější než hra na flétnu, ale za to bohatší o harmonie a doprovody k písním.“

Respondent G: „Z hlediska orientace jsou vhodné především dechové a žesťové nástroje, protože jsou z tohoto hlediska nejjednodušší, ale vhodný je jakýkoli nástroj.“

Dvě respondentky uvedly, že by žáci se zrakovým postižením mohli hrát na jakýkoli hudební nástroj. Respondentka C říká, že budou nástroje, které jsou náročnější, i nástroje, které jsou jednodušší na orientaci, ale myslí, že je to individuální. Z obecného hlediska jmenovali pedagogové z nástrojů, které jsou vhodné pro žáky se zrakovým postižením, dechové a klávesové. Z konkrétních hudebních nástrojů byla nejčastěji jmenována zobcová flétna nebo klavír, ale také další hudební nástroje jako kytara, housle, příčná flétna nebo akordeon. Respondentka E pěkně popsala, proč si myslí, že jsou hudební nástroje flétna a klavír vhodné pro výuku těchto žáků. Konstatovala, že při hře na zobcovou flétnu jdou lehce nahmatat otvory a na klavíru se žák může dobře orientovat podle dvou a tří černých kláves, a dodala, že hra na klavír by byla pro tyto děti sice náročnější než hra na flétnu, ale zato bohatší o harmonie a doprovody k písním.

6.5 Vyhodnocení dílčích cílů výzkumu a výzkumných otázek

V následujícím textu se budeme věnovat vyhodnocování dílčích cílů a výzkumných otázek našeho výzkumu.

Dílčí cíl 1. – Provéřit aktuální situaci a připravenost učitelů základních uměleckých škol ve Zlínském kraji na výuku žáků se zrakovým postižením.

Výzkumná otázka 1. - Jak jsou pedagogové běžných základních uměleckých škol ve Zlínském kraji připraveni po stránce teoretické a odborné na vzdělávání žáků se zrakovým postižením v oblasti hudby?

Na dílčí cíl 1. a výzkumnou otázku 1. byly zaměřeny položky čísel 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15.

Z výzkumu vyplývá, že by pedagogové základních uměleckých škol ve Zlínském kraji byli ochotní vyučovat žáky se zrakovým postižením, i když je dosud nikdy neučili. Většina pedagogů, až na dvě výjimky, se s žádným předmětem, který by je na výuku žáka se zrakovým postižením připravil, v průběhu svého studia nesetkala. Pedagogové nejsou tedy po stránce teoretické připraveni na výuku těchto žáků a z našeho pohledu by bylo vhodné, aby umělecké školy začaly věnovat tomuto tématu pozornost a seznámily své studenty aspoň se základy vzdělávání těchto žáků. Dalším zjištěním bylo, že ZUŠ ve Zlínském kraji, kde tito pedagogové vyučují, neposkytují školení na výuku žáků se zrakovým postižením a řeší případné proškolení

až ve chvíli, kdy se takový žák chce v ZUŠ vzdělávat. Tito pedagogové ale naštěstí sami ví, na koho se mohou obrátit a poradí se s kolegy ze své ZUŠ, kteří mají s výukou těchto žáků zkušenosti, nebo kontaktují kolegy z Konzervatoře Jana Deyla v Praze. Oslovení pedagogové se cítí být na případnou výuku žáka se zrakovým postižením ve většině případů připraveni, někteří mají s výukou žáka se zrakovým postižením zkušenost a výuka takového žáka by jim nevadila. O existenci Braillova notopisu je podle našeho výzkumu informovanost u těchto pedagogů na velmi dobré úrovni s tím, že pedagožky, které již žáka se zrakovým postižením učily, vědí, až na jednu, jak takový notopis vypadá.

Dílčí cíl 2. – Zjistit zkušenosti učitelů základních uměleckých škol ve Zlínském kraji s výukou žáků se zrakovým postižením.

Výzkumná otázka 2. - Jaká je praxe pedagogů na běžných základních uměleckých školách ve Zlínském kraji se vzděláváním žáků se zrakovým postižením?

Na dílčí cíl 2. a výzkumnou otázku 2. měly odpovědět položky čísel 1, 2, 3.

Z výzkumu jsme došli k závěru, že oslovení učitelé, kteří učí v základních uměleckých školách ve Zlínském kraji, mají zkušenosti s výukou žáků se zrakovým postižením. Ze sedmi dotazovaných pedagogů se s žákem se zrakovým postižením za dobu své praxe setkalo pět pedagogů. Jedna pedagožka vyučovala dokonce dvě žákyně se zrakovým postižením. V tomto školním roce 2020/2021 učily žákyni se zrakovým postižením tři pedagožky. Z toho dvě pedagožky vyučovaly hru na flétnu a jedna pedagožka hru na klavír.

Dílčí cíl 3. – Specifikovat způsob výuky u žáků/studentů se zrakovým postižením na základních uměleckých školách ve Zlínském kraji.

Výzkumná otázka 3. - Jaký způsob výuky by pedagogové běžných základních uměleckých škol Zlínského kraje při výuce žáka/studenta se zrakovým postižením preferovali?

Na dílčí cíl 3. a výzkumnou otázku 3. měly odpovědět položky čísel 11, 12, 13, 14.

Pedagogové by volili následující způsoby výuky: čtyři pedagogové by vyučovali kombinací Braillova notopisu a tři pedagogové pouze pomocí odposlechu. Pedagogové uvedli i důvody, proč by zvolili daný způsob výuky. Dále jsme se ve výzkumu věnovali výuce hudební nauky. Všichni pedagogové jsou názoru, že je hudební nauka u žáků se zrakovým postižením stejně důležitá jako u žáků intaktních, protože i žáci se zrakovým postižením musí mít teoretické znalosti, které potom využijí v praxi při hraní a bez nichž se neobejdou. Hudební

nauka by měla podle větší části pedagogů (pěti) probíhat individuálně v rámci hry na nástroj s rozšířenou časovou dotací na 60 minut.

Dílčí cíl 4. – Vymezit, zda existují možnosti, aby se žák se zrakovým postižením mohl vzdělávat v oblasti hudby na běžných základních uměleckých školách ve Zlínském kraji.

Výzkumná otázka 4. – Nabízejí základní umělecké školy ve Zlínském kraji vzdělávání i pro osoby se zrakovým postižením?

Na dílčí cíl 4. a výzkumnou otázku 4. měly odpovědět položky čísel 16, 17, 18, 19.

Došli jsme k závěru, že základní umělecké školy ve Zlínském kraji, kde tito pedagogové působí, oficiálně či přímo vzdělávání pro žáky se zrakovým postižením nenabízí. Pokud se však nějaký žák či žačka se zrakovým postižením chtějí na ZUŠ vzdělávat, tak by podle tvrzení pedagogů neměli být odmítnuti, ředitelé by se jim snažili vyjít vstříc a jejich vzdělávání by pravděpodobně zajistili, takže možnosti, aby se žák se zrakovým postižením vzdělával na běžné základní umělecké škole, podle odpovědí pedagogů existují. Žáci by se mohli vzdělávat v těchto základních uměleckých školách: v ZUŠ Rudolfa Firkušného Napajedla, v soukromé ZUŠ Slovácko Uherské Hradiště, v ZUŠ Otrokovice, v ZUŠ Zlín Jižní – Svahy, v ZUŠ Zlín – Malenovice, v ZUŠ Zlín a v ZUŠ Morava s.r.o. Od příštího školního roku bude ZUŠ Morava s.r.o., nabízet oficiálně vzdělávání pro žáky se zrakovým postižením. Většina pedagogů uvedla, že by u nich v ZUŠ mohli žáci se zrakovým postižením studovat hru na jakýkoli hudební nástroj a že záleží vždy na domluvě s konkrétním učitelem. Pedagogové uvedli, že aby mohla jejich škola v budoucnu nabízet oficiálně či přímo výuku pro žáky se zrakovým postižením, tak by musel/a ředitel či ředitelka mít pedagogy, které by bylo nutné na výuku těchto žáků proškolit. Pedagogové znají kolegy, kteří za dobu své praxe nějakého žáka se zrakovým postižením vyučovali. Někteří pedagogové uvedli, že by se tito žáci v ZUŠ mohli vzdělávat na jakýkoli hudební nástroj. Z hlediska orientace na nástroji by pro tyto žáky byly podle pedagogů vhodné dechové a klávesové nástroje. Z konkrétních hudebních nástrojů byla nejčastěji jmenována zobcová flétna nebo klavír, ale také další hudební nástroje, jako kytara, housle, příčná flétna nebo akordeon.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V závěru výzkumné části bychom rádi představili několik doporučení, která by v budoucnu mohla vést ke zkvalitnění vzdělávání žáků se zrakovým postižením na základních uměleckých školách a zároveň ke zkvalitnění přípravy budoucích pedagogů ZUŠ. Poznatky, jež uvedeme, mohou sloužit všem, kteří se touto oblastí vzdělávání zabývají nebo budou zajímat v budoucnu.

První doporučení se zabývá vzděláváním studentů konzervatoří a vysokých škol uměleckého, případně pedagogického zaměření. Do svých studijních programů by měly zařadit předměty, které by budoucí pedagogy připravily aspoň po stránce teoretické na výuku žáků se zrakovým postižením. Budoucí pedagogové ZUŠ by měli mít povědomí o tom, jak k takovému žákovi se zrakovým postižením přistupovat, jak správně metodicky postupovat při výuce daného hudebního nástroje či zpěvu, znát specifika výuky nástroje či zpěvu těchto žáků a umět základy Braillova notopisu. Dále by bylo vhodné, kdyby do svých programů zařadily tyto školy předmět, který by byl zaměřen na praktickou výuku žáků se zrakovým postižením, nebo předmět, který by studentům umožnil náslechy na školách, které se na výuku těchto žáků v hudební oblasti zaměřují, ať už na Základní umělecké škole Jaroslava Ježka nebo na Konzervatoři Jana Deyla, případně na jiných školách.

Ve druhém doporučení se zaměříme na vzdělávání (školení, přednášky, konzultace) pedagogů vyučujících v ZUŠ. Základní umělecké školy by měly svým pedagogům zajišťovat školení, která je na výuku žáků se zrakovým postižením aspoň teoreticky připraví. Základní umělecké školy mohou kontaktovat konkrétní učitele z jiné ZUŠ nebo z Konzervatoře Jana Deyla, kteří mají s výukou těchto žáků zkušenosti, a zajistit tak svým pedagogům přednášku, případně školení. Jak jsme již zmínili v teoretické části práce, Konzervatoř Jana Deyla nabízí konzultace všem pedagogům, kteří vyučují žáky se zrakovým postižením jak na základních uměleckých školách, tak i jinde. Konzultace si může konkrétní učitel zařadit v průběhu školního roku přes zástupce ředitelky. Každý učitel, který vyučuje žáka se zrakovým postižením může zavolat na Konzervatoř Jana Deyla a přes zástupce ředitelky si domluvit konzultaci s konkrétním učitelem z jejich školy, který vyučuje stejný hudební nástroj a má se vzděláním žáků se zrakovým postižením zkušenosti.

Třetí doporučení se týká lepšího zpřístupnění základního uměleckého vzdělávání pro žáky se zrakovým postižením. Z našeho výzkumu plyne, že se žáci se zrakovým postižením mohou na běžných ZUŠ ve Zlínském kraji vzdělávat, i když tyto ZUŠ primárně vzdělávají pro

tyto žáky v nabídce nemají. Od příštího školního roku bude ZUŠ Morava s.r.o. oficiálně nabízet vzdělávání pro žáky se zrakovým postižením. Nás v rámci tohoto zjištění napadla myšlenka, že by bylo vhodné, aby byla v každém kraji České republiky ZUŠ, která bude nabízet studium pro žáky se zrakovým postižením. Myslíme si, že by se tak základní umělecké vzdělávání více zpřístupnilo těmto žákům a nemuseli by dojíždět za základním uměleckým vzděláváním třeba do jiného kraje. Tématu vzdělávání žáků se zrakovým postižením na základních uměleckých školách se věnovala i Mirka Minaříková, která napsala bakalářskou práci s názvem Hudební vzdělávání žáků se zrakovým postižením v průběhu primární edukace se zaměřením na základní umělecké školy. Výzkum Mirky Minaříkové byl realizován v Jihočeském kraji a podává přínosné informace k této problematice. (Minaříková, 2013) Bakalářská práce na téma Osoby se zrakovým postižením, jejich možnosti studia hudby a uplatnění jako učitelů hudby, kterou napsala Martina Janková, se zabývá vzdělávání osob se zrakovým postižením v hudební oblasti a může být pro vzdělávání žáků či studentů se zrakovým postižením dalším zdrojem informací. (Janková, 2018).

Čtvrté doporučení poskytne informace o způsobu výuky žáků se zrakovým postižením na běžných ZUŠ. Jako vhodný způsob výuky (například při nácviu nové skladby) bychom doporučovali výuku kombinací – za pomoci Braillova notopisu a odposlechu. Když je to možné a učitel žáka vyučuje od začátku, tak je tento způsob výuky podle našich zjištění nejefektivnější a žák si může to, co slyší, přečíst. Hudební nauka je u žáků se zrakovým postižením stejně důležitá jako u žáků intaktních, protože teoretické znalosti z nauky později uplatní v praxi při hraní na nástroj nebo při zpěvu. Z našeho výzkumu vyplývá, že by bylo vhodné, aby hudební nauka u žáků se zrakovým postižením probíhala individuálně v rámci hry na nástroj s rozšířenou časovou dotací na 60 minut.

Na závěr bychom chtěli všem, kteří se vzdělávání žáků se zrakovým postižením na ZUŠ budou věnovat, do budoucna doporučit zrealizovat výzkum, který se bude konkrétně zaměřovat na pedagogy, kteří žáky či studenty se zrakovým postižením vyučují na různé hudební nástroje a napsat metodiky hry na jednotlivé hudební nástroje jak u žáků či studentů nevidomých, se zbytky zraku a slabozrakých, které z našeho pohledu v současné době chybí. Výuce na dechové nástroje, klávesové nástroje, také výuce klasické kytary a zpěvu se podrobně věnuje publikace Hudební vzdělávání dětí se zrakovým postižením od autora Jiřího Jelínka vydaná roku 2010. (Jelínek, 2010) Z našeho pohledu však chybí metodika, která by se zabývala výukou hry na housle u žáků nevidomých. Výukou hry na příčnou flétnu a klavír se zabývají dále uvedené práce. Martin David je autorem bakalářské práce s názvem Problematika výuky

nevidomých v oboru hra na příčnou flétnu. (David, 2017) Výuce hry na klavír se věnuje bakalářská práce s názvem Úvod do metodiky hry na klavír pro nevidomé, její autorkou je Květa Juřenová. (Juřenová, 2009)

ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem Osoby se zrakovým postižením a jejich vzdělávání v oblasti hudby se blíže zabývá vzděláváním žáků se zrakovým postižením na základních uměleckých školách ve Zlínském kraji.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. První kapitola teoretické části se zabývala osobami se zrakovým postižením a pomocí speciálně pedagogické klasifikace jsme se o každé skupině osob se zrakovým postižením podali podstatné informace. Druhá kapitola se zaměřila na hudbu u žáků se zrakovým postižením; nejprve jsme se věnovali sluchovému vnímání u dítěte se zrakovým postižením, dále rozvoji hudebnosti, hudebnímu nadání, a nakonec jsme podali základní informace o školách a organizacích, které poskytují hudební vzdělávání žákům se zrakovým postižením. Ve třetí kapitole jsme se věnovali základnímu uměleckému vzdělávání; zaměřili jsme se na hudební obor základního uměleckého vzdělávání, na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, na základní umělecké školy, kde se mohou žáci se zrakovým postižením vzdělávat, a kromě výše zmíněného jsme se zabývali také možnostmi kvalifikace učitelů hudebního oboru pro vzdělávání žáků v základní umělecké škole. Poslední kapitola praktické části se taktéž věnovala tématu hudby u žáků se zrakovým postižením. Obecněji jsme řešili volbu vhodného hudebního nástroje a důležitá témata, kterými jsou výuka hudby odposlechem, výuka hudby pomocí Braillova notopisu a v neposlední řadě téma hudební nauky a využití Braillova notopisu.

Praktická část diplomové práce byla rozdělena na kapitolu Úvod do výzkumu, kde jsme popsali, jak bude vypadat praktická část práce. Dále jsme v podkapitolách objasnili cíle a výzkumné otázky a metodologii výzkumu. V kapitole s názvem Realizace výzkumu bylo objasněno, kdy jsme chtěli zrealizovat rozhovory s respondenty. V podkapitolách jsme dále uvedli organizaci a průběh výzkumu, charakteristiku výzkumného vzorku a otázky, které byly použity pro rozhovor. Nakonec jsme interpretovali a vyhodnotili rozhovory a úplně na závěr jsme vyhodnotili dílčí cíle výzkumu a výzkumné otázky a napsali doporučení pro praxi.

Sběr dat probíhal kvalitativní metodou strukturovaného rozhovoru, která se nám zdála jako nejlepší, i když jsme později přišli na jeho úskalí. Do výzkumu se zapojilo sedm respondentů a rozhovory probíhaly ústní, telefonickou či písemnou formou.

Hlavním cílem výzkumu byla Specifikace možnosti a přístupnosti vzdělávání žáků se zrakovým postižením na běžné základní umělecké škole. Výzkum byl zaměřen na oblast Zlínského kraje. Kromě hlavního cíle byly zvoleny čtyři dílčí cíle. První dílčí cíl měl prověřit

aktuální situaci a připravenost učitelů základních uměleckých škol ve Zlínském kraji na výuku žáků se zrakovým postižením. Druhý dílčí cíl měl zjistit zkušenosti učitelů základních uměleckých škol ve Zlínském kraji s výukou žáků se zrakovým postižením. Třetí dílčí cíl měl specifikovat způsob výuky u žáků se zrakovým postižením na základních uměleckých školách ve Zlínském kraji a čtvrtý dílčí cíl měl za úkol vymežit, zda existují možnosti, aby se žák se zrakovým postižením mohl vzdělávat v oblasti hudby na základních uměleckých školách ve Zlínském kraji. Hlavní cíl i dílčí cíle diplomové práce se nám podařily splnit.

Výzkumem bylo zjištěno, že by byli pedagogové základních uměleckých škol ve Zlínském kraji ochotni vzdělávat žáky se zrakovým postižením, a to i ti, kteří se s takovým žákem dosud nesetkali. Dále jsme zjistili, že se pedagogové cítí být na výuku žáka se zrakovým postižením připraveni, i přesto, že nebyli po stránce teoretické na výuku takového žáka připravováni. Přišli jsme také k závěru, že pedagogové základních uměleckých škol ve Zlínském kraji mají zkušenosti s výukou žáků se zrakovým postižením. V tomto školním roce 2020/ 2021 vyučovaly žáka se zrakovým postižením tři pedagožky. Z výzkumu nám vyplynulo, že by pedagogové tyto žáky vyučovali pomocí Braillova notopisu i odposlechu neboli kombinací těchto dvou metod. Pedagogové se dále domnívají, že je výuka hudební nauky u žáků se zrakovým postižením stejně důležitá jako u žáků intaktních a že by měla probíhat nejlépe individuálně v rámci hry na nástroj s rozšířenou časovou dotací na 60 minut. Díky výzkumu jsme zjistili, že se v základních uměleckých školách ve Zlínském kraji mohou vzdělávat žáci se zrakovým postižením, i když tyto školy nenabízí studium pro žáky se zrakovým postižením přímo. Žáci se mohou vzdělávat v těchto školách: v ZUŠ Rudolfa Firkušného Napajedla, v soukromé ZUŠ Slovácko Uherské Hradiště, v ZUŠ Otrokovice, v ZUŠ – Zlín Jižní Svahy, v ZUŠ Zlín – Malenovice, v ZUŠ Zlín a v ZUŠ Morava s.r.o., s tím že ZUŠ Morava s.r.o. bude od příštího školního roku nabízet vzdělávání přímo pro žáky se zrakovým postižením.

Pandemická situace nám bohužel nedovolila, abychom se mohli zajít podívat do výuky žáka se zrakovým postižením, díky čemuž bychom mohli lépe realizovat dílčí cíl 3., který měl specifikovat způsob výuky u žáků se zrakovým postižením na základních uměleckých školách ve Zlínském kraji. Ale i přesto jsme se svými závěry spokojeni a doufáme, že bude oblast základního uměleckého vzdělávání žáků se zrakovým postižením zkoumána i do budoucna a jiní výzkumníci přijdou s nápady, jak je možné hudební vzdělávání žákům se zrakovým postižením v základní umělecké škole ještě více zkvalitnit.

SEZNAM POUŽITÝCH ODBORNÝCH ZDROJŮ

Knížní zdroje:

BEN - TOVIM, Atarah a Douglas BOYD, 2007. *Hudební nástroj a naše dítě: Vyberte svému dítěti nejvhodnější nástroj*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-206-5.

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

FINKOVÁ, Dita, Veronika RŮŽIČKOVÁ a Kateřina KROUPOVÁ, 2010. *Úvod do speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2517-7.

FINKOVÁ, Dita, Veronika RŮŽIČKOVÁ a Kateřina STEJSKALOVÁ, 2011. *Edukační proces u osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2745-4.

FINKOVÁ, Dita, 2011. *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2742-3.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAMADOVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ, 2007. *Oftalmopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-159-1.

HENDL, Jan, 2012. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.

HOLAS, Milan, 1994. *Hudební nadání*. 1. vydání. Praha: NAMU. ISBN 80-85883-007.

HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2009. *Nadání a nadaní*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1998-6.

CHRÁSTKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

JELÍNEK, Jiří, 2000. *Notopis nevidomých*. Praha: Knihovna a tiskárna K. Em. Macana. ISBN není uvedeno.

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

KEBLOVÁ, Alena, 1999. *Sluchové vnímání: u zrakově postižených*. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-080-X.

KEBLOVÁ, Alena, 2001. *Zrakově postižené dítě*. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-191-1.

KEBLOVÁ, Alena, Ivan NOVÁK a Lydie LINDÁKOVÁ, 2000. *Náprava poruch binokulárního vidění*. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-121-0.

KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ, 2015. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0782-5.

KOZINOVÁ, Markéta a Marie WIESNEROVÁ, 2020. *Podněty k didaktikám pro práci s žáky se SVP v uměleckém vzdělávání HUDEBNÍ OBOR*. 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Gymnázium a hudební škola hlavního města Prahy, ZUŠ, Portedo o.p.s. ISBN 978-80-261-0916-7.

KRAUS, Hanuš, 1997. *KOMPENDIUM OČNÍHO LÉKAŘSTVÍ*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 80-7169-079-1.

KUBECOVÁ, Markéta, Marcela PEHELOVÁ, Marie SLAVÍKOVÁ, Veronika RŮŽIČKOVÁ a Hana VÁŇOVÁ, 2017. *Rozvíjíme hudební dovednosti dětí*. Praha: Dr. Josefa Raabe. ISBN 978-80-7496-322-2.

LUDÍKOVÁ, Libuše, 2004. *Tyflopedie předškolního věku*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0955-0.

LUDÍKOVÁ, Libuše a Milan MALEČEK, 1991. *Tyflopedie III*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. ISBN není uvedeno.

PIPEKOVÁ, Jarmila, 2010. *KAPITOLY ZE SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání [online], 2010. První. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2021-05-19]. ISBN 978-80-87000-37-3. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/31244/>

RENOTIÉROVÁ, Marie, Libuše LUDÍKOVÁ a kolektiv, 2006. SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA. 4. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.

RÖDEROVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ, 2007. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-145-4.

ROZSÍVAL, Pavel, 2017. *Oční lékařství*. Druhé, přepracované vydání. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-316-6.

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

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

SMÝKAL, Josef, 1988. *Hovory s rodiči o výchově nevidomého dítěte*. Praha: ÚV Svazu invalidů.

VALENTA, Milan a kolektiv, 2014. *PŘEHLED SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY: Rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.

VÍTKOVÁ, Marie, ed., 1999. *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*. Třetí nezměněné. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-75-3.

Právní předpisy:

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Závěrečné práce:

MINAŘÍKOVÁ, Mirka. 2013. *Hudební vzdělávání žáků se zrakovým postižením v průběhu primární edukace se zaměřením na základní umělecké školy*. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta. Mgr. et Mgr. Radka Prázdna, PhD.

JANKOVÁ, Martina. 2018. *Osoby se zrakovým postižením, jejich možnosti studia hudby a uplatnění jako učitelů hudby*. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky. PhDr. Petra Röderová, Ph.D.

DAVID, Martin. 2017. *Problematika výuky nevidomých v oboru hrana příčnou flétnu*. Bakalářská práce. Janáčkova akademie múzických umění v Brně. Hudební fakulta, Katedra dechových nástrojů, Hra na flétnu. odb. as. PhDr. Pavel Sýkora, Ph.D.

JUŘENOVÁ, Květa. 2009. *Úvod do metodiky hry na klavír*. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy. MgA. Ladislav Pulchert, Ph.D.

Internetové zdroje:

Absolutorium. Konzervatoř P. J. Vejvanovského Kroměříž [online]. [cit. 2021-5-17]. Dostupné z: <https://www.konzkm.cz/absolutorium/>

Hra na nástroj. Katedra hudební výchovy: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta [online]. [cit. 2021-5-17]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/khv/studium/bc-studium/hra-na-nastroj/>

Hra na nástroj se zaměřením na vzdělávání. Univerzita Hradec Králové Pedagogická fakulta [online]. [cit. 2021-5-17]. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/cs/pedagogicka-fakulta/prijimaci-zkousky/studijni-programy/hra-na-nastroj-se-zamerenim-na-vzdelavani-jednoobor>

Introducing Amber. The Amber Trust [online]. [cit. 2021-5-5]. Dostupné z: <https://www.ambertrust.org/introduction/>

Kdo je KYKLOP? KYKLOP o.p.s. [online]. [cit. 2021-5-5]. Dostupné z: <https://www.kyklop.net/info/kdo-je-kyklop>

Konzervatoře. SeznamŠkol.eu [online]. [cit. 2021-5-17]. Dostupné z: <http://www.seznamskol.eu/typ/konzervator/>

KYKLOPband. KYKLOP o.p.s. [online]. [cit. 2021-5-5]. Dostupné z: <https://www.kyklop.net/info/kyklopband>

Maturitní zkouška. Konzervatoř P. J. Vejvanovského Kroměříž [online]. [cit. 2021-5-17]. Dostupné z: <https://www.konzkm.cz/maturitni-zkouska/>

Mission & Vision [online]. [cit. 2021-5-5]. Dostupné z: <http://ouramb.org/about-us/#Mission>

O škole. Konzervatoř a střední škola Jana Deyla, příspěvková organizace [online]. [cit. 2021-5-20]. Dostupné z: <https://kjd.cz/index.php?pg=o-skole>

O škole. Základní škola a Mateřská škola pro zrakově postižené a vady řeči [online]. [cit. 2021-5-4]. Dostupné z: <https://www.zrakpm.cz/o-skole/>

O škole. Základní umělecká škola Orchidea Clasic s.r.o. [online]. [cit. 2021-5-14]. Dostupné z: <https://www.zusorchidea.com/o-skole/>

Pichtův psací stroj standart 2 pr. SONS, Tyflopomůcky Olomouc [online]. [cit. 2021-5-26]. Dostupné z: <https://www.tyflopomucky.cz/olomouc/brailske-psaci-stroje/193-Pichtuv-psaci-stroj-Standart-2-PR-5588899678227.html>

Písanka kolíčková 1. řádková. SONS, Tyflopomůcky Olomouc [online]. [cit. 2021-5-26]. Dostupné z: <https://www.tyflopomucky.cz/olomouc/pomucky-pro-vyuku-psani/132-Pisanka-kolickova-1-radkova-4798254623453.html>

Písanka kolíčková 3. řádková. SONS, Tyflopomůcky Olomouc [online]. [cit. 2021-5-26]. Dostupné z: <https://www.tyflopomucky.cz/olomouc/pomucky-pro-vyuku-psani/133-Pisanka-kolickova-3-radkova-4798264873657.html>

Seznam základních uměleckých škol v ČR. IZUŠ [online]. [cit. 2021-5-6]. Dostupné z: https://www.izus.cz/kontakt/seznam_zakladnich_umeleckych_skol_v_cr/?okres=0&kraj=14

Speciální výuka: Hra na hudební nástroj. Střední škola, Základní škola a Mateřská škola prof. V. Vejdovského Olomouc - Hejčín [online]. [cit. 2021-5-4]. Dostupné z: <https://www.vejdovskeho.cz/tomkova/specvyuka/>

Studijní programy. Katedra hudební výchovy: Univerzita Palackého v Olomouci - Pedagogická fakulta [online]. [cit. 2021-5-17]. Dostupné z: <http://khv.upol.cz/studijni-programy>

Šestibod dřevěný. SONS, Tyflopomůcky Olomouc [online]. [cit. 2021-5-26]. Dostupné z: <https://www.tyflopomucky.cz/olomouc/pomucky-pro-vyuku-psani/131-Sestibod-dreveny-5798432976813.html>

The Academy of Music for the Blind (AMB) [online]. [cit. 2021-5-5]. Dostupné z: <http://ouramb.org/>

Tyflosport a jiné aktivity. Základní škola pro žáky s poruchami zraku [online]. [cit. 2021-5-4]. Dostupné z: <https://www.skolazrak.cz/index.php?type=Post&id=206&ids=186>

Typy studia. Katedra hudební výchovy [online]. [cit. 2021-5-17]. Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/structure/departments/khv/typy-studia/>

Volný čas. Základní škola, Opava, Havlíčkova 1 [online]. [cit. 2021-5-5]. Dostupné z: <http://www.zrak.opava.cz/volno.html>

Výuka hud. oborů - Umění všem. KYKPLOP o.p.s. [online]. [cit. 2021-5-5]. Dostupné z: <https://www.kyklop.net/info/umeni-vsem>

What we do. The Amber Trust [online]. [cit. 2021-5-5]. Dostupné z: <https://www.ambertrust.org/what-we-do/>

Základní škola: Hudební oddělení. Střední škola, základní škola a mateřská škola pro zdravotně znevýhodněné, Brno, Kamenomlýnská, 2 [online]. [cit. 2021-5-4]. Dostupné z: <https://kamenomlynska.cz/index.php>

Základní škola. Škola Jaroslava Ježka [online]. [cit. 2021-5-4]. Dostupné z: <http://www.skolajj.cz/zakladni-skola-1404042035.html>

Základní umělecká škola. Škola Jaroslava Ježka [online]. [cit. 2021-5-14]. Dostupné z: <http://www.skolajj.cz/zakladni-umelecka-skola-1404042039.html>

Základní umělecké školy. Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2021-5-6]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/zus>

Západ takovou sít' hudebních škol nemá, můžeme být na co hrdí, říká šéfka asociace ZUŠ, 2018. Aktuálně.cz [online]. [cit. 2021-5-6]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/zapad-takovou-sit-hudebnich-skol-nema-muzeme-byt-na-co-hrdi/r~a99e92e65f2c11e88c3dac1f6b220ee8/>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Adamušková
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021
Název závěrečné práce:	Osoby se zrakovým postižením a jejich vzdělávání v oblasti hudby
Název závěrečné práce v angličtině:	People with visual impairment and their education in music
Anotace závěrečné práce:	<p>Diplomová práce se zabývá osobami se zrakovým postižením a jejich vzděláváním v oblasti hudby. Blíže se diplomová zaměřuje na vzdělávání žáků se zrakovým postižením na základních uměleckých školách ve Zlínském kraji. Teoretická část uvádí do problematiky osob se zrakovým postižením, hlavně do problematiky hudby a hudebního vzdělávání dětí, žáků a studentů se zrakovým postižením a do problematiky základního uměleckého vzdělávání. Praktická část je realizována pomocí rozhovorů s učiteli hudebního oboru běžných základních uměleckých škol ve Zlínském kraji a zkoumá specifikace možnosti a přístupnosti vzdělávání žáků se zrakovým postižením na běžné základní umělecké škole.</p> <p>This thesis is focused on the education of people with visual impairment. The thesis closely examines the education of pupils with visual impairment in elementary art schools in the Zlín Region. The theoretical section refers us to the issue of people with visual impairment, mainly to the issue of music and musical education of children, pupils and students with visual impairment and to the issue of basic art education. The practical part is presented through interviews with teachers of</p>

	music in elementary art schools in the Zlín Region and examines the specifications of the possibility and accessibility of education of pupils with visual impairment in a normal elementary art school and explores the possibilities and accessibility of education for pupils with visual impairment in a mainstream arts primary school.
Klíčová slova:	<p>osoby se zrakovým postižením, dítě se zrakovým postižením, žák a student se zrakovým postižením, hudba, hudební vzdělávání, základní umělecké vzdělávání, základní umělecká škola, učitelé hudby, Braillovský notopis, výuka hudby odposlechem, hudební nauka, rozhovor</p> <p>people with visual impairment, child with visual impairment, pupil and student with visual impairment, music, music education, primary arts education, primary arts school, music teachers, Braille notation, music instruction by wiretap, music instruction, interview</p>
Přílohy vázané v práci:	0
Rozsah práce:	92
Jazyk práce:	Český jazyk

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

IVP – Individuálně vzdělávací plán

o.p.s. – Obecně prospěšná společnost

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

s.r.o. – Společnost s ručením omezeným

SPC – Speciálněpedagogické centrum

SŠ – Střední škola

ŠVP – Školní vzdělávací program

WHO – World health organization

ZŠ – Základní škola

ZUŠ – Základní umělecká škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - What we do

Obrázek 2 – Introducing Amber

Obrázek 3 – Základní umělecká škola

Obrázek 4 - Tabulka znaků not

Obrázek 5 - Tabulka znaků pomlk

Obrázek 6 – Značení oktáv

Obrázek 7 – Značení taktů

Obrázek 8 – Šetibod dřevěný

Obrázek 9 – Písanka kolíčková 1. řádková

Obrázek 10 – Písanka kolíčková 3. řádková

Obrázek 11 – Pichtův psací stroj standart 2 pr

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Výhody a nevýhody kvalitativního výzkumu