

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Michaela Matulíková

Výuka hudební výchovy žáků se zdravotním postižením

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci s názvem „Výuka hudební výchovy žáků se zdravotním postižením“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem mého vedoucího diplomové práce a za použití pramenů, uvedených v závěru diplomové práce.

V Olomouci 8.4. 2013

.....

Poděkování:

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu diplomové práce, Mgr. Jiřímu Kantorovi, za odbornou pomoc i vedení diplomové práce.

Dále bych chtěla jmenovitě poděkovat Mgr. Kateřině Fulnečkové, Mgr. Jiřímu Mazurkovi, Mgr. Taťáně Kornášové, Mgr. Dagmar Vezdenkové, Ing. Boženě Šmolkové, Mgr. Antonínu Klevarovi, Haně Bečákové, Mgr. Ivaně Valčákové, Daniele Havlové, Zuzaně Ševčíkové, Mgr. Ireně Savkové a všem osloveným pedagogům za jejich ochotu, čas, energii a poskytnuté informace.

OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1. Legislativní vymezení vzdělávání osob se zdravotním postižením.....	8
1.1 Školský zákon 561/2004 Sb.	8
1.2 Vyhláška 73/2005 a vyhláška 146/2011.....	10
2. Rámcový vzdělávací program	14
2.1 Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV)	14
2.2 Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV- LMP).....	15
2.3 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální (RVP ZŠS).....	17
3. Postavení hudební výchovy v systému základního vzdělávání	18
3.1 Hudební výchova podle RVP ZV.....	19
3.2 Hudební výchova podle RVP ZV-LMP	22
3.3 Hudební výchova podle RVP ZŠS	24
4. Zdravotní postižení	26
4.1 Druhy postižení	27
4.2 Stupně postižení	29
5. Hudební výchova	31
5.1 Charakteristika a terminologie hudební výchovy.....	36
5.2 Složky hudební výchovy	38
5.3 Hudební výchova a prvky muzikoterapie.....	49
PRAKTICKÁ ČÁST	52
6. Cíle a metodologie praktické části	53
7. Analýza první etapy šetření	56
7.1 Základní škola logopedická s.r.o. Ostrava	56
7.2 Základní škola pro tělesně postižené, Opava, Dostojevského	60
7.3 Základní škola Ostrava – Mariánské hory, Karasova 6, příspěvková organizace.....	63
7.4 Základní škola a Praktická škola Opava, Slezského odboje 5, příspěvková org.	67
7.5 Základní škola, Ostrava – Zábřeh, Kpt. Vajdy 1a, příspěvková organizace	69
7.6 Mateřská škola a Základní škola Duha s.r.o., Orlová – Lutyně	72
7.7 Základní škola speciální Diakonie Českobratrské církve evangelické Ostrava.....	74
7.8 Analýza obsahu výuky	77

8. Analýza druhé etapy šetření.....	81
8.1 Hudební výchova podle stupně postižení.....	89
9. Shrnutí, interpretace získaných údajů a diskuse	92
9.1 Interpretace získaných údajů.....	92
9.2 Diskuse	96
ZÁVĚR.....	98
SEZNAM POUŽITÉ A PROSTUDOVANÉ LITERATURY	99
SEZNAM ZKRATEK	
ANOTACE	

ÚVOD

Diplomová práce pojednává o výuce hudební výchovy u žáků se zdravotním postižením, přičemž termín zdravotní postižení používáme v nejširším slova smyslu. V této práci jsme oslovili školy, které vzdělávají žáky především s mentálním postižením, souběžným postižením více vadami, autismem, žáky s tělesným postižením, žáky s vadami řeči, a žáky se sociálním a zdravotním znevýhodněním. Výzkum měl kvalitativní rysy a byl rozdělen do dvou etap. Touto prací jsme chtěli zmapovat společné obsahy a činnosti v hudební výchově podle oslovených pedagogů vyučující výše uvedené žáky, a jejich četnost. Hlavní cíl jsme rozvedli ještě ve tři dílčí cíle. Chtěli jsme zjistit, jestli učitelé hudební výchovy využívají v rámci výuky muzikoterapii, nebo její prvky, zdali učitelé používají v hudební výchově zpěvníky, a jaké, a posledním cílem zjišťujeme, jaká je preference využívání různých hudebních nástrojů jednotlivými pedagogy.

Toto téma jsme si vybrali, vzhledem k zaměření mého studia speciální pedagogiky a učitelství hudební výchovy na Univerzitě Palackého v Olomouci, jako jakési propojení obou oborů mého vzdělávání, protože hudební didaktika ani metodika nepojednává o práci s žáky s postižením, a zatím existují pouze doporučující obecné principy přístupu ke vzdělávání žáků s postižením. Největším vzorkem výzkumné části práce byli žáci s mentálním, kombinovaným postižením a autismem. Proto nejvíce konfrontujeme obecnou hudební výchovu se základními principy přístupu k žákům s mentálním postižením.

Věříme, že tato práce může zajímat budoucí učitele hudební výchovy nebo speciální pedagogy, kteří se připravují na učitelské povolání, nebo pedagogy, kteří už se na této výuce podílejí.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část diplomové práce udává teoretický rámce celé práce. Podává informace o legislativním rámci vzdělávání osob se zdravotním postižením a přibližuje jednotlivé rámcové vzdělávací programy základního vzdělávání, podle kterých mohou být vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále teoretická část vymezuje postavení hudební výchovy v systému základního vzdělávání, a přibližuje hudební výchovu a celou vzdělávací oblast Umění a kultura v jednotlivých rámcových vzdělávacích programech základního vzdělávání. Teoretická část vytyčuje také oblast zdravotního postižení, vzhledem k zaměření praktické části diplomové práce. V neposlední řadě také charakterizujeme oblast hudební výchovy, blíže konkretizuje hudební didaktiku, metodiky, jednotlivé složky hudební výchovy a na závěr poukazujeme na možnosti spojení hudební výchovy a muzikoterapie.

1. Legislativní vymezení vzdělávání osob se zdravotním postižením

První kapitola diplomové práce ukotvuje vzdělávání do oblasti školské legislativy. Probírá možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podle školského zákona, (561/2004 Sb.) a podle vyhlášek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (73/2005, 147/2011). Zdůrazňuje tím hlavní úroveň, podle které je vytvořený celý školský systém.

Vzdělávání v České republice prošlo velkým legislativním vývojem. V duchu nově probíhajících legislativních změn zpracovalo v roce 2001 Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) Národní program rozvoje vzdělávání, nazývaný též jako Bílá kniha. Bílá kniha je pojata jako *„systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“* (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001, s. 7). Tento národní program doporučuje realizaci systému vzdělávání prostřednictvím vzdělávacích programů, pro jednotlivé oblasti vzdělávání. Dále doporučuje vytvořit systém nástrojů, pro uplatnění možnosti samosprávnosti (autonomie) školy tak, aby si škola mohla vytvořit vlastní školní vzdělávací program.

Paralelně s vypracováváním Národního programu rozvoje vzdělávání, probíhala tvorba a projednávání návrhu nového školského zákona, který by dal celému systému vzdělávání řádný legislativní rámec.

1.1 Školský zákon 561/2004 Sb.

V souvislosti s danými systémovými změnami, bylo třeba vytvořit novou legislativu v celé oblasti vzdělávání. Legislativní změny jsou ukotveny především zákonem 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon stanovuje podmínky výchovy a vzdělávání, vymezuje při vzdělávání práva a povinnosti fyzických a právnických osob, a stanovuje působnost orgánů státní správy a samosprávy ve školství (školský zákon, 2004).

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

Děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami se zákon zaobírá v §16. Tyto speciální vzdělávací potřeby zjišťují školská poradenská zařízení. Za tyto osoby jsou považováni děti, žáci a studenti se:

- zdravotním postižením – děti, žáci a studenti s mentálním postižením, souběžným postižením více vadami, autismem, děti, žáci a studenti s tělesným, sluchovým nebo zrakovým postižením, děti, žáci a studenti s vadami řeči a děti, žáci a studenti s vývojovými poruchami učení nebo chování;
- zdravotním znevýhodněním – děti, žáci a studenti se zdravotním oslabením, děti, žáci a studenti s dlouhodobou nemocí nebo s lehčí zdravotní poruchou vedoucí k poruchám učení nebo chování, které vyžadují určité zohlednění při vzdělávání;
- sociálním znevýhodněním
 - rodinné prostředí, které je v nízkém sociálně-kulturním postavení či ohrožení dětí, žáků a studentů sociálně-patologickými jevy,
 - nařízená ústavní, nebo uložená ochranná výchova,
 - postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu (školský zákon, 2004).

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají podle školského zákona §16 (2004) právo na:

- obsah, metody a formy vzdělávání, které odpovídají vzdělávacím potřebám a možnostem;
- poradenskou pomoc zajišťovanou školou nebo školským poradenským zařízením;
- vytvoření nezbytných podmínek umožňujících vzdělávání;
- stanovení vhodných podmínek při ukončování a přijímání ke vzdělávání, které odpovídají jejich potřebám;
- přihlížení k povaze postižení nebo znevýhodnění při hodnocení těchto studentů;
- prodloužení délky středního a vyššího odborného vzdělávání, ve výjimečných případech o dva roky;
- bezplatné užívání speciálních učebnic a speciálních didaktických a kompenzačních učebních pomůcek, které poskytuje škola;
- bezplatné vzdělávání pomocí znakové řeči pro děti, žáky a studenty, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, bezplatné vzdělání pomocí Braillova hmatového písma pro děti, žáky a studenty, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, vzdělávání prostřednictvím náhradních způsobů vzdělávání pro žáky, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí;
- zřízení třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy;

- děti, žáci a studenti s těžkým mentálním postižením, s více vadami či autismem, se vzdělávají v základní škole speciální, pokud nejsou vzdělávání jinak;
- zřízení funkce asistenta pedagoga ve třídě, nebo studijní skupině, ředitelem školy, se souhlasem krajského úřadu a vyjádřením školského poradenského zařízení.

Podle §18 školského zákona je umožněno vzdělávat děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami podle individuálního vzdělávacího plánu, a to na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, a na základě podání žádosti zákonnými zástupci řediteli školy. Pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami je významný také §36, který stanovuje plnění povinnosti školní docházky. Školní docházka je povinná po dobu devíti školních let, nejdéle do sedmnácti let. Pro zahájení školní docházky je nutný věk 6 let a předpokládaná přiměřená duševní a tělesná vyspělost. Velkou legislativní změnou, oproti dřívějšímu systému vzdělávání, je povinnost ředitele školy přijmout každého žáka s místem trvalého pobytu, v daném školském obvodu (spádová škola), pokud zákonný zástupce nezvolí jinou školu. Pokud dítě, po dovršení šestého roku věku, není přiměřeně duševně nebo tělesně vyspělé, může odložit ředitel školy docházku o jeden rok, na základě žádosti zákonného zástupce, a doporučení školského poradenského zařízení a lékaře. Nejdéle lze školní docházku odložit do školního roku, ve kterém dítě dovrší 8. rok věku. Osoby se speciálními vzdělávacími potřebami se mohou, podle §40, vzdělávat prostřednictvím jiného způsobu plnění, především individuálním vzděláváním, nebo podle vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením, které stanovuje krajský úřad. Ve školách mohou být také zřizovány přípravné třídy pro děti, které jsou sociálně znevýhodněné, a které jsou v posledním roce před zahájením školní docházky. U těchto dětí se předpokládá, že zařazení do této třídy vyrovná jejich vývoj (školský zákon, 2004).

1.2 Vyhláška 73/2005 a vyhláška 146/2011

Podle vyhlášek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytováno vzdělávání pomocí podpůrných a vyrovnávacích opatření. Vyrovnávací opatření jsou určena pro žáky se sociálním znevýhodněním. Vzhledem k zaměření diplomové práce zde není třeba přibližovat tuto kategorii blíže.

Podpůrnými opatřeními se podle vyhlášky 73 (2005) rozumí využití:

- speciálních metod, forem, postupů a prostředků vzdělávání;

- rehabilitačních, kompenzačních, učebních a vzdělávacích pomůcek, didaktických materiálů, speciálních učebnic;
- poskytnutí pedagogicko-psychologických služeb;
- zařazení předmětů speciálně-pedagogické péče;
- snížení počtu žáků ve třídách, odděleních nebo studijních skupinách;
- zajištění služby asistenta pedagoga.

Nejvyšší míra podpůrných opatření náleží žákům s těžkým zdravotním postižením.

Významným činitelem, který ovlivňuje výchovu a vzdělávání osob se zdravotním postižením je volba vzdělávací cesty žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle vyhlášky č. 73 (2005) mohou děti, žáci a studenti volit z následujících forem speciálního vzdělávání:

1. Individuální integrace

- a. v běžné škole, kde se žáci se zdravotním postižením vzdělávají přednostně, pokud to odpovídá jejich možnostem, potřebám, a také podmínkám a možnostem školy.
- b. ve speciální škole, která je určena pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

2. Skupinové integrace - ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, která je zřízená pro žáky se zdravotním postižením:

- a. v běžné škole
- b. ve speciální škole zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

3. Vzdělávání ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.

4. Kombinací uvedených forem.

5. Žák bez zdravotního postižení se nevzdělává podle vzdělávacího programu určeného pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Výjimečně se ale může, po dobu nezbytně nutnou, vzdělávat ve třídě, nebo studijní skupině, zřízené pro žáky se zdravotním postižením (vyhláška 147, 2011), pokud jde o žáka se sociálním znevýhodněním (nejdéle 5 měsíců), nebo zdravotním znevýhodněním (dokud nepominou důvody).

Valenta (2009) uvádí, že v praxi se u žáků se zdravotním postižením nejčastěji vyskytují níže uvedené formy integrace.

- Kooperace běžné a speciální školy, kdy se uvedené školy blíže setkávají, organizují například společné soutěže, výstavy, výlety, exkurze, kulturní akce apod.
- Speciální třídy umístěné v běžné škole, kdy dochází k podobné kooperaci v rámci školy a navíc je zajištěna možnost mimoškolního setkávání žáků v rámci různých kroužků.
- Speciální třídy umístěné v běžné škole s integrovanou výukou, která probíhá v některých vybraných předmětech.
- Třídy běžné školy na škole speciální.
- Třídy běžné školy ve škole speciální s integrovanou výukou.
- Třídy s integrovanými žáky, kteří jsou začleněni v běžné nebo speciální škole.
- Integrace žáka do běžné třídy běžné školy.

V oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami daných vyhláškou 73 (2005) jsou stanoveny také typy speciálních škol. Chtěli bychom uvést jednotlivé typy speciálních škol, vzhledem k zaměření této práce, která vynechává způsob výuky hudební výchovy u žáků se sluchovým, zrakovým, těžkým kombinovaným postižením, těžkým a hlubokým mentálním postižením. Proto uvádíme následující typy speciálních škol:

- mateřská škola, základní škola, střední škola pro tělesně postižené;
- mateřská škola, základní škola logopedická;
- mateřská škola speciální, základní škola praktická, základní škola speciální, odborné učiliště, praktická škola;
- základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení;
- základní škola pro žáky se specifickými poruchami chování.

Další volbou vzdělávací cesty dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami může být forma vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Podle vyhlášky 73 Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2005) může být individuální vzdělávací plán vypracován pro:

- individuálně integrovaného žáka;
- žáka s hlubokým mentálním postižením;
- skupinově integrovaného žáka;
- žáka speciální školy.

Tento individuální vzdělávací plán musí vycházet ze školního vzdělávacího programu dané školy, ze závěrů vyšetření školského poradenského zařízení, z doporučení lékaře a vyjádření zákonného zástupce nebo zletilého žáka.

A v poslední řadě bychom chtěli objasnit organizaci speciálního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podle vyhlášky 73 (2005). Organizace speciálního vzdělávání probíhá na základě identifikace žákových speciálních vzdělávacích potřeb, které určují formu a obsah speciálního vzdělávání a míru podpůrných opatření. Speciální vzdělávání a podpůrná opatření zabezpečuje škola, která spolupracuje se školským poradenským zařízením. Žáci se zdravotním postižením se na prvním stupni základní školy, ve třídě, zřízené samostatně pro tyto žáky, vzdělávají nejvýše 5 vyučovacími hodinami. Na druhém stupni se tito žáci mohou vzdělávat nejvíce 6 vyučovacími hodinami denně. Ve třídách, odděleních nebo studijních skupinách, které jsou zřízeny pro žáky se zdravotním postižením, mohou být zařazeni žáci dvou i více ročníků, nebo žáci s jiným typem zdravotního postižení, nebo se zdravotním znevýhodněním, pokud jejich počet nepřesáhne 25%. V těchto třídách může také působit se souhlasem ředitele a zákonného zástupce žáka osobní asistent. Ve vybraných předmětech se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou vzdělávat společně s ostatními žáky školy. Ve třídě běžné základní nebo střední školy se může integrovat nejvýše 5 žáků se zdravotním postižením.

2. Rámcový vzdělávací program

Tato kapitola přibližuje a charakterizuje rámcové vzdělávací programy z obecného hlediska a vymezuje jednotlivé rámcové vzdělávací programy, podle kterých může být vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto níže rozpracováváme Rámcový program základního vzdělávání, přílohu Rámcového programu základního vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální.

Po vytvoření národního programu vzdělávání začaly vznikat první rámcové vzdělávací programy. Rámcový vzdělávací program je kutikulární dokument na státní úrovni, který je závazný pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP), a který vymezuje „*povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání*“ (RVP ZV-LMP, 2005, s. 5).

Nejdříve byly schváleny (v roce 2005) rámcové vzdělávací programy pro předškolní a pro základní vzdělávání. Následně se postupně zpracovávaly a schvalovaly rámcové vzdělávací programy pro gymnaziální, střední odborné a ostatní (základní umělecké, jazykové...) vzdělávání (MŠMT, c2006-2012).

Vzdělávání osob s postižením může v rovině základního vzdělávání probíhat podle následujících rámcových vzdělávacích programů.

2.1 Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV)

Stanovuje mimo jiné podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. Je východiskem při tvorbě ŠVP a vytvořené ŠVP jsou podkladem pro vytváření individuálních vzdělávacích plánů. Na úrovni ŠVP Rámcový vzdělávací program v části D předepisuje, že je možné vzdělávací obsah přizpůsobit, nebo upravit tak, aby vzdělávací požadavky byly v souladu s možnostmi a schopnostmi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito žáci mohou mít také odlišnou délku vyučovací hodiny, speciální vyučovací předměty a předměty speciálně pedagogické péče, které by měly odpovídat jejich vzdělávacím potřebám. ŠVP také označí, jaké mohou být využívány kompenzační a didaktické pomůcky, speciální učebnice a výukové programy (RVP ZV, 2005).

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání určuje následující podmínky nutné pro úspěšné vzdělávání žáků se zdravotním postižením:

- respekt individuality a potřeb žáka, uplatňování zdravotních hledisek;
- využívání podpůrných opatření;
- uplatňovat principy diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu;
- odborná výuka předmětů speciálně-pedagogické péče;
- zohlednit stupeň, druh a míru postižení při hodnocení výsledků vzdělávání;
- odstranit architektonické bariéry, provést případnou úpravu školního prostředí;
- spolupráce s rodiči, školskými poradenskými zařízeními, jinými odborníky;
- spolupráce s ostatními školami, které vzdělávají tyto žáky;
- vytváření vhodné vzdělávací nabídky, a tím podporovat nadání a talent žáků;
- umožnit působení asistenta pedagoga ve třídě nebo studijní skupině;
- uplatňovat alternativní a náhradní formy komunikace;
- umožnit ve ŠVP nahradit vzdělávací obsah, nebo jeho část, příbuzným nebo jiným vzdělávacím obsahem, který lépe vyhovuje vzdělávacím možnostem žáka;
- upravit a formulovat očekávané výstupy a výběr učiva tak, aby byly pro žáky reálné;
- vzhledem k postižení žáků, umožnit vyšší časovou dotaci k posílení předmětů, které vyšší časovou dotaci vyžadují;
- využití maximální týdenní časové dotace k zařazení předmětů speciálně pedagogické péče (RVP ZV, 2005).

2.2 Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV- LMP)

Vznikl v roce 2005 a představuje modifikaci RVP ZV pro žáky, kteří z důvodu snížení úrovně rozumových schopností mohou zvládat požadavky RVP ZV. Jednotlivé školy do dvou let od vydání RVP ZV- LMP vypracovaly Školní vzdělávací programy, které jsou platné od 1. 9. 2007 (MŠMT, c2006-2012). RVP ZV – LMP předepisuje tyto specifické principy rámcového vzdělávacího programu:

- respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků s LMP;

- respektuje fyzické a pracovní možnosti a předpoklady žáků s LMP;
- určuje podmínky speciálního vzdělávání žáků s LMP;
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, kterých by měli žáci dosáhnout;
- ustanovuje cíle vzdělávání žáků s LMP;
- vymezuje vzdělávací obsah;
- přiřazuje k základnímu vzdělávání průřezová témata;
- podporuje přípravu na profesní a společenské uplatnění;
- určuje základní vzdělávací úroveň, kterou musí škola respektovat;
- umožňuje uplatnění speciálně pedagogických metod, forem, postupů a prostředků vzdělávání, míru podpůrných opatření, pomocí kterých žáci dosahují výsledků, které odpovídají jejich možnostem (RVP ZV- LMP, 2005).

Organizace základního vzdělávání RVP ZV- LMP je předepsána stejně jako organizace RVP ZV. Čili na první stupeň (1.-5. ročník) a druhý stupeň (6.-9. ročník). Se souhlasem MŠMT ale může základní vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením trvat deset ročníků (1. stupeň 1.-6. ročník, 2. stupeň 7.-10. ročník). Hodnocení výsledků vzdělávání žáka se vyjadřuje klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo kombinací obou způsobů (RVP ZV-LMP, 2005).

Vzdělávání žáků na prvním stupni je přizpůsobeno dosažené pozdější školní zralosti žáků. Tito žáci mohou být opožděni v sociálním, psychickém i fyzickém vývoji. S ohledem na rozdílnost žáků je třeba ve výchově a vzdělávání přistupovat k žákovi individuálně, respektovat jeho možnosti a pozitivně hodnotit jeho jednotlivé kroky ve vývoji. Hlavním úkolem období vzdělávání na prvním stupni je adaptace žáků na nové prostředí, upevňování základních hygienických a sociálních návyků a nový styl práce. Vzdělávání žáků na druhém stupni je zaměřeno na osvojování vědomostí, dovedností a návyků, které jsou nutné pro zvýšení kvality osobního života a profesního uplatnění. Je zde kladen větší důraz na rozvíjení sociálních a komunikačních schopností, a na rozvoj praktických dovedností žáků (RVP ZV-LMP, 2005).

Žák, vzdělávající se na základní škole praktické, získá absolvováním základní školy základní vzdělání.

2.3 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální (RVP ZŠS)

Rámcový vzdělávací program základní školy speciální byl vypracován v roce 2008. Platnost školních vzdělávacích programů, vypracovaných na základě RVP ZŠS, se předpokládala od roku 2010 (Valenta, 2009). RVP ZŠS se skládá ze dvou částí. První díl stanovuje vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, kterému bychom se vzhledem k zaměření výzkumné části diplomové práce chtěli věnovat více. Druhý díl vymezuje vzdělávání žáků s těžkým a hlubokým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. RVP ZŠS vytyčuje stejně jako RVP ZV- LMP specifické principy rámcového vzdělávacího programu, které se odlišují především tím, že respektují specifické odlišnosti žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením. Žáci se vzdělávají na základní škole speciální, pokud jim úroveň jejich rozumových schopností nedovoluje zvládat požadavky RVP ZV ani RVP ZV-LMP. Vzdělávání na základní škole speciální může (se souhlasem ministerstva školství) trvat deset ročníků. První stupeň je tak tvořen 1 - 6. ročníkem a druhý stupeň je tvořen 7. -10. ročníkem. Vyučovací hodina může být rozdělena, podle individuálních schopností a potřeb žáků, na více jednotek. Hodnocení výsledků vzdělávání probíhá na základní škole speciální především slovně (RVP ZŠS, 2008).

Vzdělávání je přizpůsobeno žákům se sníženou úrovní rozumových schopností a s psychickými zvláštnostmi (nedostatečná koncentrace pozornosti, nízká úroveň volných vlastností). Z tohoto důvodu je žák schopen osvojit si pouze základy vzdělání. Žáci si, za vhodně zvolených podmínek a za odborné speciálně-pedagogické péče, osvojují vědomosti, dovednosti a návyky, které jsou potřebné pro orientaci v okolním světě s cílem dosažení maximální samostatnosti, dosažení nezávislosti na péči druhých osob, a co největšího zapojení do společenského života. Vzdělávací činnosti jsou zaměřené na rozvoj rozumových schopností, rozvoj sebeobsluhy, na osvojování přiměřených poznatků, výkon jednoduchých pracovních činností, a na vytváření schopnosti užívat předměty denní potřeby. Učivo je zaměřené na praktické činnosti, na získání pracovních dovedností a na osvojení základních vědomostí a dovedností jednotlivých vzdělávacích oblastí (RVP ZŠS, 2008).

3. Postavení hudební výchovy v systému základního vzdělávání

V této kapitole bychom chtěli nastínit postavení hudební výchovy v systému základního vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, který utváří výchovně vzdělávací rámec, směřující ke splnění jednotlivých klíčových kompetencí, kterým předjímá splnění očekávaných výstupů v jednotlivých předmětech základního vzdělávání. Dále v této kapitole vymezujeme hudební výchovu jednotlivě, podle RVP ZV, RVP ZV-LMP, RVP ZŠS. V závěru kapitoly přidáváme specifikaci speciálních cílů v hudební výchově.

Systém základního vzdělávání je rozpracován tak, aby absolvent základního vzdělávání získal *souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, jaké kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu* (RVP ZV, 2005, s. 6). Tato definice pojmenovává hlavní cíl základního vzdělávání - dosažení klíčových kompetencí. RVP ZV (2005) stanovuje, že veškerý vzdělávací obsah, aktivity a činnosti probíhající ve škole, musí přispívat k rozvoji a utvoření následujících klíčových kompetencí:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní (RVP ZV, 2005).

Vzdělávací obsah základního vzdělávání, určují vzdělávací oblasti, které v sobě obsahují jednotlivé vzdělávací obory:

- Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura, Cizí jazyk
- Informační a komunikační technologie
- Matematika a její aplikace
- Člověk a jeho svět
- Člověk a příroda – Fyzika, Chemie, Zeměpis, Přírodopis
- Člověk a společnost – Dějepis, Výchova k občanství
- Umění a kultura – Hudební výchova, Výtvarná výchova
- Člověk a svět práce
- Člověk a zdraví – Tělesná výchova, Výchova ke zdraví

Tyto vzdělávací oblasti obsahují očekávané výstupy a učivo, kterému se má žák naučit. Vzdělávací obsah a výstupy jsou rozděleny na období:

1. stupně (1. období – 1.-3. ročník, 2. období 4. - 5. ročník)
2. Stupně (6. - 9. ročník) (RVP ZV, 2005).

Integrativní součástí vzdělávání jsou Průřezová témata, která reprezentují „*okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Je důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot*“ (RVP ZV, 2005, s. 82). V etapě základního vzdělávání jsou zadána tyto průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Výchova demokratického občana
- Environmentální výchova
- Mediální výchova (RVP ZV, 2005).

Hudební výchova je v rámcových vzdělávacích programech základního vzdělávání ukotvena ve vzdělávací oblasti Umění a kultura spolu s výtvarnou výchovou. Pokusíme se nyní hudební výchovu blíže specifikovat podle jednotlivých rámcových vzdělávacích programů základního vzdělávání určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Při vymezování se nebudeme zaměřovat na jednotlivé výstupy a obsahy v průběhu celého vzdělávání, ale pouze na konečné očekávané výstupy a obsahy na 2. stupni, které označují cíl hudební výchovy základního vzdělávání.

3.1 Hudební výchova podle RVP ZV

Vzdělávací oblast Umění a kultura přináší do vzdělávání proces uměleckého osvojování světa, ke kterému dochází prostřednictvím rozvíjení „*specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu*“ (RVP ZV, 2005, s. 56). Díky tvořivým činnostem si žáci osvojují schopnosti neverbálního vyjadřování.

Hudební výchova „vede žáka prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako svébytného prostředku komunikace. V etapě základního vzdělávání se tyto hudební činnosti stávají v rovině produkce, recepce a reflexe obsahovými doménami hudební výchovy (RVP ZV, 2005, s. 56). Hudební činnosti ovlivňují celkovou osobnost žáka a vedou k rozvoji hudebnosti (sluchové, rytmické, instrumentální, pěvecké, intonační, hudebně pohybové, hudebně tvořivé a poslechové schopnosti a dovednosti). Mezi základní hudební činnosti obsažené v předmětu hudební výchova lze zařadit:

- vokální činnosti – práce s hlasem, kultivace pěveckého a mluvního projevu;
- instrumentální činnosti – hra na hudební nástroje;
- hudebně pohybové činnosti – ztvárnění hudby pomocí tance, gest a pohybu;
- poslechové činnosti - aktivní vnímání hudby, poznávání hudebních žánrů a stylů, analýza hudby a její interpretace.

Učivo hudební výchovy na 2. stupni, podle Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání:

- poslechové činnosti
 - orientace v hudebním prostoru a analýza hudební skladby (význam sémantických prvků a výrazových prostředků ve skladbě);
 - hudební styly a žánry vzhledem k životu ve společnosti, kultuře a tradicím;
 - slovní interpretace znějící hudby;
 - hudební dílo a jeho autor v různém kontextu;
- hudebně pohybové činnosti
 - pohybový doprovod znějící hudby (vlastní pohyb, ztvárnění, taktování, taneční kroky);
 - pohybové vyjádření hudby v návaznosti na sémantiku hudebního díla v pantomimě a improvizaci;
 - pohybové reakce na změny v proudu znějící hudby (tempo, dynamika, harmonie, rytmus, metrum);
 - orientace v prostoru (zapamatování a reprodukce pohybů při tanci a pohybových hrách);
- vokální činnosti

- pěvecký mluvní projev (rozšíření hlasového rozsahu, hlasová hygiena, vícehlasý a jednohlasý zpěv, techniky zpěvu);
 - intonace a vokální improvizace (diatonické postupy v dur-molových tóninách, improvizace hudebních forem);
 - hudební rytmus (souvislost rytmu hudby s řečí, využití rytmu při zpěvu);
 - rozvoj hudebního sluchu a představivosti (reprodukce tónů, melodie, rytmu i pomocí grafického záznamu);
 - orientace v notovém záznamu vokální hudby;
 - reflexe vokálního projevu (vlastního i ostatních, hledání nápravy);
- instrumentální činnosti
- hra na hudební nástroje (reprodukce melodií, tvorba doprovodů, improvizace);
 - záznam hudby (noty, notační programy);
 - vyjadřování hudebních i nehmudebních představ pomocí hudebního nástroje;
 - tvorba doprovodů pro hudebně dramatické projevy (RVP ZV, 2005).

Očekávané výstupy hudební výchovy na 2. stupni

- žák využívá své hudební schopnosti a dovednosti v hudebních aktivitách;
- uplatňuje pěvecké dovednosti a návyky při zpěvu či mluvním projevu v běžném životě, podle svých dispozic zpívá čistě intonačně a rytmicky v jednohlase i ve vícehlase, žák ocení kvalitní vokální projev druhého;
- individuálně (podle svých schopností a dovedností) reprodukuje různé motivy, témata či části skladeb, je schopen vytvořit a zvolit jednoduchý doprovod a provádí jednoduché hudební improvizace;
- individuálně realizuje písně a skladby různých stylů a žánrů;
- rozpozná některé tance stylových období, zvolí vhodné hudebně pohybové prvky a individuálně předvede jednoduchou pohybovou vazbu;
- žák vnímá hudebně výrazové prostředky, orientuje se ve znějící hudbě, charakterizuje a chápe sémantické prvky hudby, přistupuje k hudebnímu dílu jako k logickému celku;
- individuálně je schopen zařadit slyšenou hudbu do stylového období a porovná ji s dalšími skladbami;
- vyhledává souvislosti mezi hudbou a jiným druhem umění (RVP ZV, 2005).

Rámcový vzdělávací program stanovuje v oblasti Umění a kultura jednotlivé cíle, které vedou k rozvíjení a vytváření klíčových kompetencí. **Cíle** vzdělávací oblasti Umění a kultura jsou následující: vést žáka k užívání uměleckých prostředků komunikace, k pochopení umění jako specifického způsobu poznání; vést žáka k provázanosti chápání umění i kultury v souvislosti s lidskou existencí; vést žáka k učení se prostřednictvím vlastní tvorby; vést žáka k rozvoji tvůrčího potencialu a kultivování jeho projevu a potřeb a také jej vést k určitému utváření hierarchie hodnot; vést žáka k tomu, aby zaujal osobní účast při procesu tvorby a vést jej k chápání, že pomocí tvorby může nalézat a vyjadřovat osobní prožitky a postoje ve světě; vést žáka k tomu, aby si uvědomil sám sebe jako svobodného člověka; vést jej k obohacování emocionálního života žáka a k aktivnímu překonávání životních stereotypů, a vést jej k tvořivému přístupu ke světu; vést žáka ke spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry při tvorbě a vést jej k tomu, aby rozuměl uměleckým hodnotám v širších (sociálních i kulturních) souvislostech, s čímž souvisí i respekt k různorodým kulturním hodnotám a kulturním projevům i potřebám různých národů a národností, vedení k tolerantnímu přístupu k různorodým hodnotám jednotlivých kultur (RVP ZV, 2005).

3.2 Hudební výchova podle RVP ZV-LMP

Vzdělávací oblast Umění a kultura má u žáků vzdělávaných podle přílohy Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, významný rehabilitační a relaxační charakter, protože spolu s výtvarnou výchovou vytváří harmonizující prostředí, prostřednictvím kterého dochází ke snižování jejich vnitřního napětí, psychické nevyváženosti, nesoustředěnosti, agresivity. Hudební výchova žáků s lehkým mentálním postižením „*vytváří kladný vztah k hudbě, rozvíjí jejich hudebnost, podporuje schopnosti hudbu emocionálně prožít a podporuje vhléd do hudební kultury*“ (RVP ZV-LMP, 2005, s. 50). Pro žáky s lehkým mentálním postižením jsou velice důležitá i veřejná vystoupení, která podporují sebevědomí žáků, a přispívají k odolnosti vůči stresu a trémě. Prostřednictvím hudebních činností (uvedených výše) jsou rozvíjeny tyto hudební schopnosti a dovednosti žáků: sluchové, rytmické, pěvecké, instrumentální, intonační, hudebně tvořivé, poslechové a pohybové (RVP ZV- LMP, 2005).

Učivo hudební výchovy na 2. stupni, podle RVP ZV-LMP (2005):

- vokální a instrumentální činnosti
 - zpěv jednohlasu i vícehlasu v přiměřeném rozsahu;

- grafický záznam melodie;
- intonační cvičení;
- hra na tělo, nástroje Orffova instrumentáře;
- hudebně pohybové činnosti
 - hudebně pohybové hry;
 - taktování, pohyb na hudbu;
 - relaxační techniky muzikoterapie;
 - základní taneční kroky klasických nebo moderních tanců;
- poslechové činnosti
 - rozlišování zpěvních hlasů, hudebních nástrojů, uskupení, žánrů;
 - hudebně vyjadřovací prostředky ve skladbě, mimo hudební obsah díla;
 - nejvýznamnější hudební skladatelé a jejich díla (RVP ZV-LMP, 2005).

Očekávané výstupy hudební výchovy na 2. stupni žáků s lehkým mentálním postižením:

- žák doprovází písně pomocí ostinata;
- žák je schopen se soustředit na poslech skladeb většího rozsahu;
- žák zná a interpretuje vybrané umělé a lidové písně;
- žák rozpozná vybrané hudební nástroje symfonického orchestru;
- žák rozezná různé hudební žánry a zná vybrané hudební skladatele a jejich díla (RVP ZV-LMP, 2005).

Příloha Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, která je upravena pro vzdělávání osob s lehkým mentálním postižením, stanovuje v oblasti Umění a kultura následující cíle, které vedou k rozvíjení a vytváření klíčových kompetencí. Jsou to především tyto **cíle** oblasti: rozvoj pozitivního vztahu k umění a jeho vnímání, využití a rozvoj tvůrčích vlastností a dovedností, vedení žáka ke kultivovanému vystupování a k získání sebedůvěry, poznání národní kultury (duchovních hodnot) a rozvoj vědomí tuto kulturu chránit, znalost jiných kulturních národů a etnik a jejich akceptace, vést žáka k rozvíjení estetického citění a vnímání svého prostředí, a vést žáka k zjištění, že umění a kultura obohacuje život (RVP ZV-LMP, 2005).

3.3 Hudební výchova podle RVP ZŠS

Vzdělávací oblasti Umění a kultura má, stejně jako u žáků s lehkým mentálním postižením, rehabilitační a relaxační charakter. Pomáhá žákům především k odreagování, k překonávání únavy, ke koncentraci pozornosti. Pomocí vzdělávacího obsahu je rozvíjeno smyslové vnímání, tvořivost a vnímavost (k sobě samému i okolí) žáka se středně těžkým mentálním postižením, a vytváření příležitostí pro vzájemnou toleranci, spolupráci a napomáhá utvářet žákovy postoje a hodnoty. Hudební výchova u žáků se středně těžkým mentálním postižením „vytváří u žáků kladný vztah k hudbě, rozvíjí jejich hudebnosti, podporuje schopnosti hudbu emocionálně prožít“ (RVP ZŠS, 2008, s. 40). Hudební činnosti podporují rozvoj hudebních schopností, individuálních hudebních a pohybových dovedností a rytmická cvičení pozitivně ovlivňují rozvoj řeči žáků (RVP ZŠS, 2008).

Učivo hudební výchovy na 2. stupni, podle RVP ZŠS (2008):

- vokální a instrumentální činnosti
 - lidové a umělé písně;
 - rytmická cvičení a rytizace říkadel;
 - upevňování správných pěveckých návyků, zřetelné výslovnosti a správného dýchání;
 - seznámení s hudebními pojmy, notami, notovou osnovou, notovým klíčem;
 - hudební doprovody (hra na tělo, hra na nástroje Orffova instrumentáře);
- poslechové činnosti
 - poslech písní a skladeb různých žánrů, poslech našich i zahraničních skladatelů a interpretů;
 - seznámení s významnými hudebními skladateli;
 - rozpoznání zvuků vybraných hudebních nástrojů;
- hudebně pohybové činnosti
 - improvizovaný pohyb podle hudby;
 - základní taneční kroky jednoduchých tanců;
 - hudebně pohybové hry;
 - relaxační techniky, muzikoterapie (RVP ZŠS, 2008).

Očekávané výstupy hudební výchovy na 2. stupni žáků se středně těžkým mentálním postižením:

- žák využívá pěvecké návyky, a individuálně (podle svých schopností a dovedností) zvládá správné dýchání a výslovnost při zpěvu i mluveném projevu;
- individuálně (podle svých schopností a dovedností) doprovází písně na rytmické hudební nástroje;
- interpretuje vybrané lidové a umělé písně, vzhledem ke své individuální úrovni;
- žák je schopen soustředit se na poslech skladeb různých hudebních žánrů;
- žák zvládá základní kroky jednoduchých tanců (RVP ZŠS, 2008).

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální ustanovuje v oblasti Umění a kultura stejné **cíle**, jako RVP ZV-LMP. Jediným rozdílem je, že vzdělávání v oblasti Umění a kultura podle RVP ZŠS (2008), nemusí žáky vést k akceptaci kultury jiných národů a etnik.

V souvislosti se stanovenými cíli jednotlivých rámcových vzdělávacích programů bychom chtěli konkretizovat **speciální cíle hudební výchovy** (nejen) **osob s mentálním postižením**, kterými jsou podle Valenty (2009):

- uvolnění motoriky;
- nácvik správného dýchání a artikulace;
- rozvoj fonemického sluchu a celkově sluchového vnímání;
- rozvoj kognitivních funkcí pomocí aktivace pozornosti, paměti, představivosti;
- rozvoj emotivity a motivace.

Pomocí hudební výchovy dochází k posilování hrudního i břišního svalstva, podporování metabolismu a činnosti srdce, hygieně hlasu, diferencování pohybů svalů hrtanu, a v oblasti psychické dochází k urychlování procesu excitace (vzruchu) inhibice (útlumu) a tím k vytváření dynamických stereotypů kortexu (Valenta, 2009).

4. Zdravotní postižení

Tato kapitola je zaměřená na pole zdravotního postižení, které se v úvodu snažíme definovat. Pro přehled zde také uvádíme jednotlivé speciálně pedagogické obory a obecnou charakteristiku speciální pedagogiky. Blíže se věnujeme charakteristice druhů a stupňů zdravotního postižení, podle předmětu našeho výzkumu, kterým byli především žáci s mentálním, tělesným, kombinovaným postižením, žáci s autismem, žáci se sociálním a zdravotním znevýhodněním a žáci s narušenou komunikační schopností.

K definování zdravotního postižení nám opět poslouží Zákon 561/2004, který specifikuje mimo jiné také vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami. Podle tohoto zákona jsou těmito osobami žáci se zdravotním postižením, nebo zdravotním a sociálním znevýhodněním. Zákon konkrétně vymezuje zdravotní postižení jako „*mentální, tělesné, zrakové, nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování*“ (Sbírka zákonů č. 561/2004, s. 10267). Michalík (2011) považuje osoby se zdravotním postižením za „*svěbytnou, vnitřně však velmi diferenciovanou skupinu (menšinu) občanů, která vykazuje řadu shodných charakteristik, odlišných od občanů bez zdravotního postižení (tzn. intaktní populace)*“ (Michalík, 2011, s. 32). Novosad (in Michalík, 2011, s. 186) vymezil zdravotní postižení více podrobně a považuje je za „*dlouhodobý nebo trvalý stav, jenž je charakteristický orgánovou či funkční poruchou, kterou již nelze veškerou léčebnou péčí zcela odstranit nebo alespoň výrazně zmírnit. Takový stav znamená postižení některé či více oblastí obvyklého fungování člověka, přináší výraznou redukci jeho reálných možností i životních šancí, omezuje jeho práceschopnost a negativně tak zasahuje do mnoha stránek kvality života postiženého*“.

Vzděláváním (a nejen tím) dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá interdisciplinární obor Speciální pedagogika. Přesněji se zabývá „*zákonitostmi rozvoje, výchovy, vzdělávání, přípravy pro pracovní a společenské začlenění postižených jedinců a na řešení výzkumných úkolů vyplývajících z poslání oboru*“ (Renotírová in Renotírová, Ludíková, 2006, s. 13). Předmětem péče speciální pedagogiky je „*zdravotně, příp. sociálně znevýhodněný jedinec, který potřebuje podporu v oblasti výchovy, vzdělávání, přípravy pro pracovní a společenské začlenění i v jeho realizaci*“ (Renotírová in Renotírová, Ludíková, 2006, s. 14). Podle Slowíka (2004, s. 17.) patří mezi současné cíle speciální pedagogiky také výchova a vzdělávání „*intaktní (nepostižené) části populace ve vztahu k lidem s postižením*“. Speciální pedagogika se tedy nezabývá jen vzděláváním,

ale i, na vzdělávání navazujícím pracovním uplatněním a společenským začleněním osob se zdravotním postižením.

V následující tabulce uvedeme (podle Slowíka, 2007) rozdělení oborů speciální pedagogiky podle postižení:

Tabulka č. 1: Obory speciální pedagogiky

Obory speciální pedagogiky	Druhy postižení
somatopedie	tělesná postižení, dlouhodobá onemocnění
psychopedie	mentální postižení (příp. psychické poruchy)
logopedie	narušená komunikační schopnost (vady a poruchy řeči
etopedie	poruchy chování a sociální deviace
tyflopédie (oftalmopedie)	zrakové postižení
surdopedie	sluchové postižení
speciální pedagogika osob s dílčími nedostatky	specifické poruchy učení, specifické poruchy chování (ADHD, ADD)
speciální pedagogika osob s kombinovaným postižením (s více vadami)	kombinace dvou a více druhů postižení

4.1 Druhy postižení

Podle principu humanizace používáme při označování osob se zdravotním postižením nejprve slovo osoba, nebo člověk, a až potom přívlastek určitého druhu postižení. Předmětem první i druhé etapy šetření diplomové práce byli žáci, jež měli následující druh postižení:

- **mentální postižení**- mentální postižení vymezuje Vašek dvěma způsoby. Jednak jako „*nedostatečnú schopnosť meniť informácie na poznatky, v dôsledku toho aj transformovať veci a udalosti do symbolických foriem, tieto uchovávať, s takto transformovanými informáciami zmysluplne nabárat' a participovať na událostiach*“ (Vašek, 1996, s. 145) nebo obecněji, jako zastřešující pojem pro snížení inteligence pod 85 bodů IQ (Vašek, 1994). S termínem mentální postižení se také snoubí pojem mentální retardace, který označujeme za „*vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií*“ (Valenta, 2009, s. 12).

- **artismus** neboli **pervazivní vývojovou poruchou**, která „*zcela proniká osobností dítěte a výrazně mění jeho chování, možnosti socializace, vzdělávání*“ (Valenta, 2009, 40). Pervazivní vývojovou poruchou může být Dětský autismus, Rettův syndrom, Aspergerův syndrom, Atypický autismus, Jiná desintegrační porucha v dětství (Valenta, 2009).
- **souběžné postižení více vadami** (kombinované vady), které definuje Vašek (2003, s. 37) jako „*multifaktoriáln emultikauzálna a multisymptomatologicky podmienený fenomén, ktorý je dosledkom účinnosti participujúcich postihnutí či narušení. Ich interakciou a vzájemným prekryvaním vzniká tzv. „synergetický efekt“, tj. nová kvalita postihnutí odlišná od jednoduchého súčtu prítomných postihnutí a narušení.*“ Společným znakem pro vícečetné postižení žáků v praktické části diplomové práce je především mentální retardace.
- **tělesné postižení** – Novosad (in Michalík, 2011, s 186-187) tělesné (lokomoční, pohybové) postižení konkrétně definuje, jako „*omezení hybnosti, až znemožnění pohybu a dysfunkce motorické koordinace v příčinné souvislosti s poškozením, vývojovou vadou či funkční poruchou nosného a hybného aparátu, centrální nebo periferní poruchou inervace nebo amputací či deformací části motorického systému*“. Takové vady jsou většinou viditelné na první pohled a dochází u nich ke snížení funkční výkonnosti a ke ztrátě schopnosti v oblasti lokomoce (Novosad in Michalík, 2011). Vágnerová také specifikuje tělesné postižení, ale na základě omezení samostatnosti. Díky pohybovému postižení člověk posiluje závislost na druhých lidech a pohybové postižení člověku brání získávat nové zkušenosti, s čímž souvisí také omezení v oblasti socializace (Vágnerová, 2008). Nejčastější onemocnění spojená s tělesným postižením jsou: Dětská mozková obrna, poranění míchy, traumatické poranění hlavy, Artrogrypóza (artrogryposis multiplex congenita), Hemofilie, absence nebo částečná ztráta končetiny, Juvenilní revmatoidní artritida, Svalová dystrofie, Osteogenesis imperfecta (nemoc křehkých kostí), Spina bifida (Grove, Cusik, Bigge in Bigge, 1990).
- **porucha dorozumívacích schopností** je termín, který předepisuje školský zákon (2004) v definování zdravotního postižení, tudíž se používá především v legislativě. My si vymezíme základní logopedický termín, a tím je **narušená komunikační schopnost**. Komunikační schopnost jedince je narušená, když „*některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Přitom může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou,*

morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu jazykových projevů, resp. může se jednat o verbální i neverbální, mluvenou i grafickou formu interindividuální komunikace, její expresivní i receptivní složku“ (Lechta, 1990, s. 19).

- **zdravotní znevýhodnění** znamená podle školského zákona (2004) *„zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání“* (Sbírka zákonů 561/2004, s. 10267).
- **sociální znevýhodnění** je definováno ve školském zákoně (2004) jako rodinné prostředí, které má nízké sociálně kulturní postavení, jako ohrožení sociálně patologickými jevy, dále jsou za osoby sociálně znevýhodněné považovány osoby, kterým byla nařízená ústavní, nebo uložena ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu. Žáka se sociálním znevýhodnění blíže specifikuje vyhláška 147 (2011), která pro účely poskytování vyrovnávacích opatření vymezuje žáka se sociálním znevýhodněním jako *„žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka“* (Sbírka zákonů 147/2011, s. 1499).

4.2 Stupně postižení

V praktické části diplomové práce označují stupně postižení míru omezení (disability) nebo postižení, v této souvislosti bychom chtěli uvést definici disability (disaptibility), kterou uvádí Renotierová (in Renotierová, Ludíková, 2006, s. 20). Je charakterizovaná jako *„omezení funkce nebo naprostá ztráta některé části těla či tělesného orgánu. Toto postižení se promítá v poškozené schopnosti nebo kvalitě některých funkcí (smyslových, motorických, psychických)“*. V souvislosti s touto mírou omezení jsme v dotazníku stanovili možnosti výběru stupně postižení jednotlivými pedagogy hudební výchovy. Vzhledem k tomu, že výzkum praktické části je nejvíce zaměřený na žáky s mentálním postižením, mohla volbu daného stupně postižení zvolenou učiteli hudební výchovy ovlivnit nejen intenzita postižení žáků, ale také stupeň mentální retardace žáků, který definuji níže.

F70 Lehká mentální retardace – je podle MKN 10 (1992) charakteristická opožděním řečového vývoje. Hlavní problémy se projevují až při nástupu dítěte do školy, kde mohou mít specifické problémy se čtením a psaním. Tyto osoby jsou plně nezávislé v sebeobsluze, vykonávají jednoduché zaměstnání, a bez omezení se mohou pohybovat v sociálně nenáročném prostředí. Lehká mentální retardace je specifikována snížením IQ 50-69 bodů.

F71 Středně těžká mentální retardace – která je podle MKN 10 (1992) charakteristická výrazně omezeným myšlením a řečí, stejně tak omezenou schopností sebeobsluhy. Jedinci jsou schopni osvojit si trivium (čtení, psaní, počítání) a zvládnou vykonávat jednoduchou manuální práci. Osoby se středně těžkou mentální retardací jsou v oblasti řeči dosti variabilní. Na jednu stranu mohou být schopni účastnit se jednoduché konverzace a na druhou stranu se jejich řeč může rozvinout pouze na úroveň komunikace o svých základních potřebách. Někteří jedinci se nemusí naučit mluvit vůbec. Omezení mentálního vývoje bývá kombinováno s epilepsií, tělesnými, neurologickými, duševními poruchami. Příčina postižení je většinou organická. Středně těžká mentální retardace je charakteristická snížením IQ v rozsahu 35-49 bodů.

F72 Těžká mentální retardace je podle MKN 10 (1992) uvozena snížením inteligence v rozsahu 20-34 bodů IQ. Postižení těchto osob je výraznější a viditelnější než u předchozí skupiny. Většina osob trpí značným stupněm poruchy motoriky, či přidruženými defekty. U tohoto postižení dochází k poškození, nebo chybnému vývoji CNS.

F73 Hluboká mentální retardace znamená podle MKN 10 (1992) snížení rozsahu inteligence pod 20 bodů IQ. Většina osob s hlubokou mentální retardací je imobilní, trpí inkontinencí a jsou schopni jen elementární neverbální komunikace. Vyžadují stálý dohled a stálou pomoc druhé osoby, a ve většině případů je jejich postižení organické příčiny. Běžně mohou mít také těžké neurologické a tělesné nedostatky (epilepsie, poškození sluchu, zraku). U mobilních osob jsou časté pervazivní vývojové poruchy (atypický autismus).

5. Hudební výchova

Poslední kapitola teoretické části je v úvodu zaměřená na obecné vymezení výchovy a hudební výchovy. Popisujeme zde také jednotlivé učební metody, stavbu hodiny a didaktické zásady, které konfrontujeme se zásadami výchovy a vzdělávání osob s mentálním postižením s nutností respektu jednotlivých specifík osob s mentálním postižením. Dále v této kapitole vymezujeme charakteristiku a terminologii v hudební výchově, rozebíráme konkrétní složky hudební výchovy a přidáváme podkapitulu o vztahu hudební výchovy a muzikoterapie.

Výchovu lze definovat z širšího hlediska jako záměrné zespolečenšťování člověka, které probíhá prostřednictvím poskytnutí možností a podmínek pro jeho vývoj (Valenta, Müller, 2009). V užším pojetí jde podle Valenty, Müllera (2009, s. 166) o aktivitu *„při níž „vychovatel“ (čili ten, jenž vychovává a vzdělává) svým jednáním přímo, záměrně a v jistém vymezeném čase ovlivňuje (formuje) kvalitu osobnosti jednoho nebo více lidí, a to v soulasu s určitými stanovenými výchovnými cíli a za pomoci určitých výchovných prostředků a metod“*. Do oblasti výchovy a vzdělávání vstupují nové humanistické principy, kterými se mění orientace výchovy. Hlavním cílem humanistické orientace výchovy je podle Valenty, Müllera (2009, s. 167) *„změna původního upřednostnění racionálního vzdělávání před výchovou“* a *„formování člověka jako celistvé osobnosti v jeho tělesných, duševních a sociálních dimenzích*. Humanistické tendence také odmítají pro osoby se zdravotním postižením teze nevzdelatelnosti (tamtéž). Oproti úžeji vymezené výchově můžeme říci, že **hudební výchova** *„vede žáka prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako svébytného prostředku komunikace. V etapě základního vzdělávání se tyto hudební činnosti stávají v rovině produkce, recepce a reflexe obsahovými doménami hudební výchovy“* (RVP ZV, 2005, s. 56).

Nyní si pojďme definovat základní termíny této kapitoly, kterými jsou metodika a didaktika hudební výchovy.

Metodika hudební výchovy zkoumá podstatu některých jevů hudebního vyučování a popisuje jednotlivé vyučovací metody. Často je tento termín omezován především na popis metod vyučování, obsahu učiva a podávání organizačních a technických rad pro učitele. Při pouhém stanovování obsahu učiva a vyučovacích metod byl často opomíjen psychologický přístup k žákovi (Sedlák, 1979), proto vznikl termín **didaktika hudební výchovy**, která se stává *„součástí obecné didaktiky jako teorie vyučování a vzdělávání“*

a zkoumá hudebněvýchovný proces, tj. činnost učitele a žáků ve vztahu k hudbě, jejich vzájemnou interakci, a s tím související vyučovací metody, organizační formy, způsoby a prostředky vyučování (Sedlák, 1979, s. 19).

Didaktika hudební výchovy pojednává o standardních didaktických zásadách, které je nutno v hudební výchově dodržovat. Proto zde uvedeme jednotlivé didaktické zásady. Pro komplexnost ale musíme přidat didaktické principy pro práci s žáky s mentálním postižením, a jejich specifickou charakteristiku, protože této skupiny se výzkum diplomové práce týkal nejvíce.

Didaktické zásady v hudební výchově podle Sedláka (1979):

1. Zásada aktivity žáků by měla postupovat všechny fáze vyučování a vztahovat se k práci učitele i žáka. Hudební aktivitu považujeme za „*trvalou vlastnost osobnosti, spojenou bezprostředně s hudebními činnostmi, s motivačními zdroji, s temperamentem a charakterovými vlastnostmi dítěte*“ (Sedlák, 1979, s. 96). Zásada aktivity znamená podmínku i výsledek praktické účinnosti hudebně-výchovného působení. Hudební aktivita má také své vnitřní (biologické) a vnější (pedagogicko procesní) prameny, a navazuje na vnitřní podmínky člověka, kterými jsou hudební schopnosti, zájmy, potřeby, zkušenosti, vědomosti, charakterové rysy. Rozvíjí také celou osobnost člověka (senzorické a poznávací procesy, hudební myšlení, pozornost, paměť, zájem), a vytváří estetické prožívání a citové prostředí, nutné pro aktivní vnímání hudby. Rozvoj hudební aktivity je ovlivněn dítětem a jeho vnitřním vybavením a aktivizujícím vyučovacím procesem. Aktivizujícím činitelem jsou také hudební díla, která by ale měl učitel vybírat podle jejich uměleckosti, ideovosti a podle obsahu i délky, kterou jsou schopni žáci zvládnout (Sedlák, 1979).
2. Zásada názornosti je považována za jednu z nejdůležitějších zásad především díky abstraktnosti hudebně výrazových prostředků. Pomocí názornosti u žáků rozvíjíme zájem o pochopení a prožívání hudby. Nejvýznamněji lze zásadu názornosti demonstrovat předváděním živé, nereprodukované hudby (zpěv, hra na nástroj). Hrou na hudební nástroj si žák urychluje rozvoj hudebních představ i abstrakci pomocí zrakových, sluchových a motorických vjemů. Stejně účinný je i pohyb podle hudby, který nám pomáhá objasňovat výšku tónů, pohyb melodie, rytmus hudby, hudební obsah i výraz. Pomocí této zásady ale docházíme k postupnému odpoutávání od smyslového názoru a přecházíme k abstrakci (Sedlák, 1979).

3. Zásada přístupnosti a přiměřenosti stanovuje jednak nutnost rovnováhy při kladení nároků na žáka, kdy malá náročnost snižuje rozvoj hudebních schopností a naopak neúměrně velká obtížnost může vést ke ztrátě sebedůvěry žáka, a také nutnost znalosti hudebního vývoje a nadání dětí. Tyto zásady se vztahují směrem k obsahu učiva (volba hudebního materiálu) a k volbě vyučovacích metod. Při výběru písničky učitel nahlíží na její obsah, hlasový rozsah a metodickou a rytmickou výstavbu, a při volbě skladeb k poslechu dbá na to, aby byla skladba přiměřená úrovni hudebních představ a zkušeností žáků (Sedlák, 1979).
4. Zásada soustavnosti a posloupnosti vychází ze základních principů. Od jednoduššího ke složitějšímu, od konkrétních hudebních operací, přes vytváření hudebních představ, až k procesům hudebního myšlení. Jak hudební vědomosti, tak dovednosti by proto měly být rozčleněny do postupných navazujících systematických fází, které mají vzestupnou tendenci. Ve vyučování nesmí docházet k šablonovitosti, jednotvárnosti a stereotypům (Sedlák, 1979).
5. Zásada trvalosti znamená trvalé osvojení vědomostí a dovedností získaných v hudební výchově, kterých je žák schopen použít v podobných hudebních činnostech nebo operacích. Tyto hudební vědomosti a dovednosti žáků mají trvalý charakter, pokud si je žáci osvojují multisenzoricky, pokud jsou žáci aktivní a pokud je hudba a učivo přiměřené jejich vývoji. Veškeré schopnosti a dovednosti v hudebních činnostech ale žák získá především pomocí nejednotvárného, různorodého opakování (Sedlák, 1979).
6. Zásada nutnosti spojení teorie s praxí se odvolává na aplikaci hudebních vědomostí a dovedností žákem, směrem do praxe. Tato zásada také nastiňuje požadavek, aby každá škola prezentovala své výsledky výchovné práce v jejím okolí (Sedlák, 1979).
7. Zásada vědecké správnosti reprezentuje požadavek, aby hudební výchova navazovala na muzikologické poznatky, na znalosti zvláštnosti rozvoje dítěte, na sociologické aspekty hudebního vnímání a zákonitosti hudebního vývoje dítěte (Sedlák, 1979).

Z hlediska vzdělávání žáků s mentálním postižením bychom měli především v hudební výchově respektovat princip individuálního přístupu ke každému žákovi. V procesu vzdělávání se tento princip konkrétně demonstruje také sníženým počtem žáků ve třídách a systémem souběžného působení několika pedagogických pracovníků v jedné třídě (u osob s těžkým postižením až 3 pedagogičtí pracovníci), mezi které patří také působení asistenta pedagoga (Valenta, 2009). Při edukaci žáků s mentálním postižením je využíván především

multisenzorický přístup (využití zraku, sluchu, hmatu, čichu, chuti), hyperemocionalita dětí (lépe si zapamatují to, co skutečně prožijí a při čem cítí emoce) a intenzivní opakování učiva (Valenta, Krejčířová, 1997).

Výchova a vzdělávání žáků s mentálním postižením by také měly zohledňovat jejich **specifika** v oblasti:

- Bezprostředního poznání (smyslová percepce) - nedokonalé vnímání času a prostoru, zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání, nediferencovanost počitků a vjemů, inaktivita vnímání, snížená citlivost hmatových vjemů, nedokonalá koordinace pohybu, opožděná diferenciací fonémů a jejich zkreslení (Valenta, 2009).
- Oblasti zprostředkovaného poznání – myšlení je konkrétní, nepřesné, s chybami v analýze a syntéze, je nedůsledné a neschopno vyšší abstrakce a generalizace. Ovlivněná je také jejich paměť a představivost (které blíže vymezujeme v kapitole 5.1). Řeč osob s mentálním postižením bývá často deformována, žáci mají nedostatky v artikulaci, diskriminaci fonémů, a v porozumění, hodnocení, rozhodování a programování řeči. Pozornost žáků s mentálním postižením je charakteristická nízkým rozsahem sledovaného pole, nestálostí, snadnou unavitelností a sníženou schopností rozdělit ji na více činností nejednou. Žák s mentálním postižením mívá specifické problémy v oblasti vůle. Často se u těchto jedinců projevuje dysbulie (porucha vůle), a abulie (nerozhodnost či neschopnost zahájit činnost). Pro volní projevy osob s mentálním postižením je také typická zvýšená sugestibilita a citová a volní labilita, impulzivnost i agresivita. Osoby s mentálním postižením mají navíc tendence směřovat k nižší (podhodnocování), nebo vyšší (nereálné) aspiraci, díky které mohou mít problém s odhadem svých reálných možností. Ovlivněna může být i emocionalita osob s mentálním postižením, kdy mohou být vybaveni menší schopností se ovládat. Tito lidé jsou také citově otevření, což souvisí s malou řídicí funkcí rozumu (Valenta, 2009).

Pokud jsme si stanovili didaktické zásady, je nutné vymezit také **učební metody** využívané v hudební výchově. Sedlák (1979) dělí tyto učební metody podle stupně žakovy aktivity na:

1. Metody zprostředkování učitelem
 - a. slovním výkladem;
 - b. demonstrací (předvedením hudebního díla, písň apod.);

2. Metody zprostředkování a osvojování hudby ve spolupráci se žákem
 - a. hudební dialog mezi učitelem a žákem;
 - b. vytváření dovedností a návyků, stimulace hudebních činností (reprodukční a poslechové činnosti);
3. Metody samostatného objevování hudby, rozvíjení hudební tvořivosti (rozvoj improvizčních činností) (Sedlák, 1979).

Z hlediska průběhu jednotlivých fází vyučování jsou v hudební výchově využívány:

- a. Metody opakování a procvičování;
- b. Metody prověřování vědomostí, dovedností a návyků (zkoušení) (Sedlák, 1979).

Stavba vyučovací hodiny

Daniel (2010) doporučuje, aby každá hodina hudební výchovy obsahovala činnosti, ve kterých dochází k rozvíjení hudebních schopností. Každá hodina hudební výchovy by měla obsahovat hlasový výcvik, intonaci, rytmus i improvizaci. Každé této disciplíně pak učitel věnuje 3-5 minut. Následujících 20 minut může věnovat hlavní částí hodiny a v posledních 5- 10 minutách může s žáky opakovat písně, skladby nebo hru na nástroje. Nácviku nových písní se má učitel věnovat jednou měsíčně první hodinu v měsíci, a nácviku poslechu každou druhou hodinu v měsíci. Nácvikem doprovodů na hudební nástroje nebo pohybu s hudbou má učitel strávit vždy třetí hodinu v měsíci. To vše platí, pokud se hudební výchova vyučuje jednou týdně jednu vyučovací hodinu.

Sedlák (1979) doporučuje vytvořit tzv. smíšený typ hodiny, který je charakteristický jednou dominující činností (zpěvem, poslechem) :

1. s převahou osvojování nové písně (spolu s přípravnými cvičeními) a ve spojení s ostatními hudebními činnostmi (instrumentálními a hudebně pohybovými), které ale nepřevládají;
2. s převahou poslechu nové skladby, doplněného opakování a docvičování písní.

Do těchto dvou typů hodin učitel vkládá průběžné opakování a fixování. V rámci celého školního roku může učitel vkládat hodiny, ve kterých dochází především k opakování a upevňování učiva, které umožňuje shrnutí učiva větších celků (Sedlák, 1979).

V hudební výchově osob s mentálním postižením Valenta (2009) doporučuje aplikovat v prvních 3-5 minutách **rozcvičování**. Toto rozcvičování by mělo obsahovat svalové

rozcvičky (aktivní stoj, krční svalstvo, mimické svaly), které pomáhají rozvoji propriocepce, rozvoji jemné motoriky a v neposlední řadě také rozvoji pohybové paměti. Dále by měly obsahovat dechová cvičení, pomocí kterých dochází k nácviku dechové opory, nácviku správného místa nádechu a dechové výdrže. Součástí rozcvičování by měla být i artikulační cvičení, jejichž obsahem by byly uvolňovací cviky všech svalových skupin mluvidel a cvičení na správnou výslovnost samohlásek.

Valenta (2009, s. 340) stanovuje, že „*obsah, organizace a struktura hodin hudební výchovy závisí plně na invenci psychopeda*“, který vychází ze svých zkušeností a pedagogické tvořivosti.

5.1 Charakteristika a terminologie hudební výchovy

Než se pustíme do charakteristiky jednotlivých složek hudební výchovy, bylo by vhodné si terminologicky vymezit jednotlivé pojmy, které se s hudební výchovou snoubí.

Prvním takto zdůrazněným pojmem jsou hudební **vlohy**. Podle Daniela (2010, s. 5) se člověk narodí s určitými vlohami „*na jejichž základě si pak hudebními činnostmi rozvíjí hudební schopnosti*“. Vloha je podle Daniela (2010) mnohoznačná a plastická a dá se rozvíjet mnoha směry. U některých žáků se například umělecké vlohy rozvinou v hudební schopnosti, a u jiného zase například herecké schopnosti. Větší význam než žákovy vlohy (nadání, talent, genialita) jsou žákovy zájmy, píle, vytrvalost, prostředí, ve kterém vyrůstá (Daniel, 2010).

Druhým pojmem, který bychom chtěli vymezit, jsou **hudební činnosti**, mezi které patří poslech, reprodukce a tvorba, pomocí kterých se můžeme hudbou zabývat. Poslech hudby je velice důležitá hudební činnost, protože jejím prostřednictvím se dostáváme nejen k poslechu hudby, ale i k aktivnímu provozování. Poslechem tradičních písní si také budujeme vztah k naší vlastní kultuře. Za hudební reprodukci jsou považovány zpěv, hra na hudební nástroje a dirigování - čili aktivní provozování hudby. Tyto hudební činnosti mají zásadní vliv pro rozvoj hudebních schopností. Třetí hudební činnost tvorba (produkce), kterou můžeme rozvíjet pomocí improvizace (okamžitá realizace hudebních představ) nebo kompozice (racionální zpracování hudebních představ) (Daniel, 2010).

Pojem **hudební schopnosti** znamená jednotlivé schopnosti žáka, jako smysl pro rytmus, smysl pro výšku tónu (hudební sluch) a smysl pro barvu tónu. Smysl pro rytmus můžeme ještě rozdělit na čtyři dílčí schopnosti žáka. Jsou jimi smysl pro metrum (pravidelné střídání přízvukných nepřívukných dob), smysl pro tempo (udržování stejného tempa, kdy žák

nezrychluje ani nezpomaluje), smysl pro hudební formy (utváření vyšších hudebních útvarů – dvoutaktí, větu periodu atd.), smysl pro rytmus v užším slova smyslu (správné odměřování rytmických hodnot na základě metra). Hudební sluch neboli smysl pro výšku tónu, je nejdůležitější hudební schopností. Hudební sluch může být dvojího typu. Absolutní sluch, díky kterému člověk získá paměť pro absolutní výšku tónu, nebo relativní sluch, podle kterého poznává rozdíly mezi výškou tónů. Hudebníci mohou mít vycvičený relativní sluch do té míry, že se může stát pseudoabsolutním. Například houslisté si často absolutně pamatují komorní a, podle kterého pokaždé ladí svůj nástroj (Daniel, 2010). Podle Daniela (2010, s. 8) je „*nejlepším prostředkem k rozvoji hudebního sluchu nácvik intonace*“, při kterém učitel učí své žáky zpěvu z not. Podle Daniela (2010) je také velmi důležitá hudební schopnost tonálního cítění (schopnost chápat vztah tónu k dané tónině), schopnost harmonického slyšení a harmonické analýzy. Poslední jmenovanou hudební schopností je smysl pro barvu tónu, který „*umožňuje rozlišit tóny různých nástrojů, lidských hlasů, ale i různé vokály a jejich odstíny*“ (Daniel, 2010, s. 9).

Pro oblast hudby jsou také velmi důležité dvě funkce lidské psychiky, kterými jsou **paměť** a **fantazie (představivost)**. V hudební výchově osob s mentálním postižením musíme vycházet z jejich možností a schopností. Podle Valenty, (2009) je paměť osob s mentálním postižením omezená. Nové znalosti si tyto osoby osvojují pomalu a po mnohačetném opakování, pamětní stopy si vybavují nepřesně, naučené rychle zapomínají, vědomosti neumí včas uplatnit v praxi, dochází k nekvalitnímu třídění paměťových stop a mají spíše mechanickou paměť. Podobně omezená je také představivost osob s mentálním postižením, protože tyto osoby mají problém s vyšší abstrakcí a generalizací a jejich myšlení je spíše konkrétní, než abstraktní (tamtéž). Pokud tedy vyučujeme hudební výchovu osoby s mentálním postižením, je nutné, abychom v hudební výchově vycházeli z reálných možností těchto žáků.

Všechny hudební činnosti se podle Sedláka (1979, s. 111) „*rozvíjejí na základě koordinace mezi sluchem (sluchovými představami), případně zrakem s motorickými úkony, automatizují se a upevňují se v dovednosti. Mají nejprve vnější podobu (experimentaci s tóny) a na určitém vývojovém stupni přecházejí ve vnitřní operace představové a myšlenkové, v nichž dochází k zobecnění a abstrakci. Vznikají předpoklady pro hudební činnosti vyššího řádu (vokální intonaci a hudebně tvůrčí projevy)*“.

5.2 Složky hudební výchovy

Složky hudební výchovy jsou neoddělitelnou součástí hudebního vyučování. Daniel (2010) odlišuje termín složky hudební výchovy od termínu hudební činnosti. Protože termín hudební činnosti znamená v hudební psychologii recepci, reprodukci a produkci hudby.

Dnešní hudební výchova obsahuje podle Daniela (2010) tyto složky:

1. zpěv s hlasovým výcvikem, intonací, rytmem a hudební teorií;
2. hru na hudební nástroje;
3. hudebně pohybovou výchovu;
4. improvizaci;
5. poslech hudby.

Nyní se na jednotlivé složky hudební výchovy pojďme podívat blíže.

5.2.1 Hlasový výcvik

Hlasový výcvik je praktická dovednost, a proto by měl být zařazen do každé hodiny hudební výchovy. Cílem hlasového výcviku je podle Daniela (2010, s. 12) „*dát žákům základní pěvecké dovednosti a návyky, odstranit případné závady ve zpěvu i v řeči a uchovat zdravě tvořený hlas pro celý život nebo pro případný pozdější další výcvik*“. Obtížnost i tajemství úspěchu hlasového výcviku tkví v postupném rozvíjení jednotlivých dovedností (které musí učitel kontrolovat) a jejich následné převádění na návyky. Žák si tak osvojí (zautomatizuje) postupně tyto hlasové dovednosti:

1. Rovný sed, který umožňuje žákům kvalitnější (vydatnější) dýchání. Učitel musí neustále kontrolovat polohu žáka a měl by dbát na to, aby žáci dýchali břišními svaly a u dýchání nezvedali ramena (Daniel, 2010).
2. Nekřičet. V hudební výchově je nutno dbát na způsob tvoření tónu. Proto by se žáci měli naučit především nekřičet. Pro odnaučení křičení používáme mluvního tónu ve zpěvu, a tím směřujeme k vytvoření hlavového tónu. Pokud učitel naučí své žáky za 2-3 měsíce rovně sedět a nekřičet při zpěvu, je třída dobře hlasově vedena (Daniel, 2010).
3. Otvírat ústa znamená „*budování návyku volně a dostatečně otvírat ústa, zvl. při výslovnosti samohlásek a, o*“ (Daniel, 2010, s. 15). U žáků, kteří mají s tímto otevíráním problém, provádíme nejdříve uvolňující cviky v oblasti tváří a nácvik volného spouštění dolní čelisti. To vše probíhá bez mluvení nebo zpívání. Postupně

- přidáváme samohlásku, nebo šepem recitujeme text písně a nakonec zazpíváme píseň (Daniel, 2010).
4. Nádech musí být neslyšný a hluboký, to znamená, že je nutné, aby se vzduch dostal do spodních laloků plic. Po nádechu následuje zadržení na jednu až dvě doby a následně stejnoměrný výdech. Návnik správného dechu předpokládá předchozí dovednost správného držení těla.
 5. Hlavový tón. Pro navození hlavového tónu nám poslouží zvuky, které děti znají, ať je to houkání, mňoukání nebo kukání, a vyšší hlasová poloha (c1-c2). Při fixaci hlavového tónu se začíná vždy sestupně od daných tónů a využíváme slabiky mu, nu, ju. Pomůžeme si také pomůckou vyklenutí měkkého patra – prozívnutí (Synek, 2004).
 6. Výslovnost koncovek především nevyrážíme ani nepolykáme, ale vyslovíme tyto koncovky měkce a zřetelně. Hlásku „n“ před hláskou „k, g“ vyslovujeme zadopatrově (Hanka), hláska „r“ je obtížná zazpívat ve slově srdce. Vyřešíme to tak, že vložíme mezi „s“ a „r“ neutrální vokál. Posledním pravidlem je vyslovování různých tvarů slovesa „být“, které vyslovujeme bez „j“, jako sem, ste (Synek, 2004). Daniel (2010) doporučuje trénovat i výslovnost dvojhlásek, kdy tón zazpíváme na samohlásku, a souhlásku vyslovíme až na konci tónu (krátce).
 7. Frázování. Návnik frázování žákům pomůže umístit nádech správně, na konci hudební nebo textové věty. Vždy musíme dbát, aby nádech neporušil hudební tektoniku nebo nezměnil smysl textu. Správné frázování tím zlepší dojem dané skladby nebo písně (Daniel, 2010).
 8. Měkké nasazení samohlásek s žáky procvičujeme pomocí představy vyslovení hlásky „h“, tím se rozšíří a uvolní hrdlo a samohláska zazní bez rázu. Žáky učíme nasazovat tón jak v pianu, tak ve forte (Daniel, 2010).
 9. Vokalizace ovlivňuje (spolu s artikulací) „*celkový dojem ze zpěvu a text činí srozumitelným*“ (Synek, 2004, s. 12). Shodně vyslovujeme vokály „i“ a „y“ a dáváme si pozor na široké či úzké „e“, ostré „i“ a „a“ a stažené „u“. Pro procvičení jednotlivých vokálů, můžeme použít píseň s jedním vokálem např. Holka modrooká (Synek, 2004).
 10. Prodlužování výdechu (hospodaření s dechem) slouží k tomu, aby žák mohl jedním dechem zazpívat i delší frázi, kterou nacvičujeme přímo na písničkách (Daniel, 2010).
 11. Vázání a dělení slov. Vázání jednotlivých tónů můžeme rozvíjet vzorným předvedením a důsledným návnikem přímo v písni (Daniel, 2010).

Při vázání dodržujeme pravidlo, že všechny slabiky mají zůstat otevřené, tzn. končit samohláskou (pí-sni-čka) (Synek, 2004).

12. Souhláskové shluky můžeme v hudební výchově procvičovat pomocí jazykolamů (strč prst skrz krk), nebo přímo při zpěvu písní (Daniel, 2010).
13. Přídech (technika krátkého vdechu) je nejlépe nacvičovat přímo v písni, kdy zkrátíme poslední slabiku poloviny fráze. Přídech trénujeme v pomalém tempu a proces postupně zrychlujeme (Daniel, 2010).
14. Deklamace ve zpěvu je „*shoda melodie a textu v přízvuku a délce*“ (Daniel, 2010, s. 19). Pokud dochází k neshodě melodie a textu dáváme přednost deklamaci podle textu (Daniel, 2010).

Valenta (2009) u žáků s mentálním postižením doporučuje kombinovat pěvecké činnosti s poslechem, instrumentálními činnostmi a pohybovými hrami, a k tomu nabádá, aby nácviky vokálních činností nebyly příliš dlouhé. Hlasová cvičení probíhají v hudební výchově žáků s mentálním postižením hromadně, kdy žáky učitel dostatečně hlasově vede. Učitel také nedovolí žákům křičet a jejich hlas udržuje v rozsahu střední polohy.

5.2.2 Intonace

Intonace neboli zpěv z not je získaná schopnost, jejímž předpokladem je „*umět sluchem poznat i zazpívat každý stupeň dané tóniny a umět zazpívat i zapsat diatonické postupy, tj. vzestup a sestup o stupnici a opakované tóny*“ (Daniel, 2010, s. 39). Stupně dané tóniny může žák poznat a zazpívat pomocí opěrných písní, které se žák naučí zpívat.

1. stupeň: Kočka leze dírou, Ovčáci čtveráci, Vyletěla holubička;
2. stupeň: Dívča, dívča laštovička;
3. stupeň: Maličká su;
4. stupeň: Oči, černé oči, Slunečko zašlo, OndrášOndráš;
5. stupeň: To je zlaté posvícení, Skákal pes, V Praze verbujou, Prší prší;
6. stupeň: Ach, není tu není;
7. stupeň: Pásla som ja husku v lese, Krinolína;
8. stupeň: Ráda, ráda, Zajíček běží po silnici;

spodní 5. stupeň: Bude zima, bude mráz, Jedna, dvě, tři, čtyři, pět;

spodní 7. stupeň: Dobře je ti, Janku.

V souvislosti s nácvikem stupňů je třeba zmínit, že je to proces, který vede k postupné abstrakci. Nejprve postupujeme od konkrétních opěrných písní a zazpívání jejich začátku,

potom si žák tyto opěrné písňe vybaví pouze v mysli a následně zazpívá daný stupeň a v posledním abstraktním stupni žák opěrnou píseň nepoužívá (Daniel, 2010).

Druhou dovedností, kterou musí žák ovládat, je zpívání a zapisování jednoduchých melodií, které neobsahují žádné melodické skoky nebo jiné intervaly než sekundu či primu. Při nácviu této dovednosti může vyučující použít Melodické kostky, jež obsahují různé jednoduché melodie, které může vyučující jednoduše střídat otáčením jednotlivých kostek. Touto metodou trénujeme diatonické postupy. Pro výuku intonace můžeme také použít Intonační tabulku. Ta obsahuje klíč, předznamenání, označení základního tónu a tónovou řadu. Označení tóniny i základního tónu je posuvné, takže můžeme libovolně střídat klíče i tóniny. (Daniel, 2010). Současně spolu s intonací musíme rozvíjet také schopnost sluchové analýzy. Sedlák (1988, s. 177) proto doporučuje využívat jednoduché rytmické a melodické diktáty tak, aby žák dovedl intonační cvičení, „*zachytit číselným označením nebo solmizační slabikou, později i v notopisu, a aby dovedl také slyšený rytmus převést do jednoduchého notového zápisu*“.

Vokální intonace je z psychologického hlediska velmi složitý proces, ve kterém se ovlivňují dva činitele. Jsou to intonující žák spolu s jeho momentálním stavem hudebního rozvoje, a hudební útvar, který se má intonovat. „*Nejdůležitějším článkem intonačního procesu je vytvoření představy intonovaných tonálních vztahů. Protože tyto představy vyžadují už značný stupeň abstrakce, je třeba zpočátku jejich vznik zprostředkovat konkretizačním hudebním materiálem, tzv. intonační oporou. Tou bývá nejčastěji začátek dobře známé písňe, známý úryvek instrumentální skladby, solmizační slabika apod.*“ (Sedlák, 1988, s. 155).

5.2.3 Poslech hudby

Poslech hudby je receptivní složkou hudební výchovy. Na rozdíl od pasivního každodenního poslechu hudby se jedná o aktivní soustředění na poslech, s čímž souvisí i rozvoj schopnosti estetického prožitku z hudby. Žáci si v hudební výchově osvojí určitý repertoár skladeb, pomocí kterého získávají zásobu estetických hodnot a praktické využití pojmů z nauky o hudebních formách, o hudebních nástrojích a z dějin hudby (Daniel, 2010).

Profesor Daniel (2010) také doporučuje, abychom v rozvoji poslechových dovedností žáka respektovali při výběru skladeb hledisko umělecké (vybírat umělecky hodnotná díla), didaktické (něčemu žáky naučit) a hledisko týkající se přiměřenosti skladeb. Daniel (2010) nabádá, aby nebyly skladby příliš dlouhé, a zdůrazňuje nutnost respektování

věku žáka. Například v první třídě má takový poslech délku maximálně jednu minutu. Přiměřený musí být i obsah skladby z hlediska složitosti výrazových prostředků hudby. Před každým poslechem by měla proběhnout motivační příprava k poslechu, ve které žáka obeznámíme se skladatelem, skladbou, a kterou zajistíme pozornost žáků nějakým snadno splnitelným úkolem. Potom následuje poslech skladby, u kterého žáky nerušíme žádným výkladem, a po poslechu následuje rozbor skladby, kdy pedagog žákům pokládá otázky, pomocí kterých si žáci své dojmy potvrdí, nebo pokud jsou nesprávné, tak opraví. Poslední částí poslechových činností je syntéza (zopakování) znalostí a jejich shrnutí do zápisu na tabuli. Důležité je probrané skladby různými formami opakovat.

V rámci poslechových činností v hudební výchově žáků s mentálním postižením musíme pro přiblížení různých děl působit systematicky a velmi dlouho. Před poslechem nestačí jen úvodní slovo, ale je nutné navodit náladu skladby a současně žákům zadat konkrétní poslechový úkol. Při poslechu by žáci měli mít zavřené oči a hlavy položené na lavici. Na důležitá místa skladby, o kterých jsme si předem s žáky řekli a na které chceme zaměřit jejich pozornost, můžeme upozornit mírným zesílením, nebo zeslabením přehrávače. Poslech skladeb je nutno opakovat – nejlépe formou soutěže. U žáků s mentálním postižením je také důležité kultivovat jejich přístup k poslechu skladeb, především při návštěvě divadla či koncertu tak, aby žáci svým chováním nenarušovali atmosféru průběhu provedení (Valenta, 2009).

5.2.4 Rytmický výcvik

Rytmický výcvik pomáhá u dětí rozvíjet smysl pro rytmus, který, jak praví přední metodik hudební výchovy Daniel (2010), lze rozvíjet jako první ze všech hudebních schopností. Smysl pro rytmus můžeme rozvíjet pomocí různých rytmických prostředků. Rytmus můžeme vyjadřovat prostřednictvím deklamací slov, pomocí které hudebně (rytmicky) realizujeme určitý text, hrou na tělo, při níž využíváme různých zvuků, které lze prostřednictvím těla vytvořit (tleskání, pleskání, luskání, dupání), hrou na hudební nástroje Orffova instrumentáře (rytmické, melodické, rytmickomelodické nástroje) a jiných rytmických hudebních nástrojů, a v neposlední řadě pohybem, díky kterému můžeme využívat imitace rytmicko pohybových prvků, taneční hry s choreografií, taktování a také rytmicko pohybové improvizace na hudbu (Synek, 2004). Základní prvky rytmických činností charakterizuje Synek (2004, s. 38) a jsou jimi rytmus, což je „*uspořádání krátkých a dlouhých tónů a pomlk v časové posloupnosti*“, takt, jako „*časový úsek skladby, v němž jsou pravidelně zastoupeny doby přízvukné a nepřízvukné*“, metrum (pulzace, doby) jako

„pravidelné střídání přízvuchných a nepřízvuchných dob“ a tempo, které „vyjadřuje základní časové impulzy, jimiž je skladba realizována“.

Při rozvíjení rytmického citění žáků se v hudební výchově používají různé pomůcky, mezi které řadí Daniel:

- rytmické kostky (7x7x15 cm) a rytmické kostečky (zmenšená verze), na kterých jsou napsány potřebné rytmy, které je třeba procvičit. Tyto kostky jsou spojeny gumičkou, takže při rytmické produkci může učitel jednotlivými kostkami otáčet a tím aktuálně měnit rytmus. Kostky jsou v různých rytmických sadách, například 2/4, 3/4, 4/4 taktu (Daniel, 2010);
- rytmické stavebnice jsou „soubory tabulek, na nichž jsou na obou stranách napsány rytmy“ (Daniel, 2010, s. 88), které mají dané rozměry (15x21 cm pro 2/4 takt, a 15x30 cm pro 3/4 takt). Tyto tabulky se zasunují do nástěnné tabule s kapsami. Rytmické stavebnice mají svou zmenšenou verzi, kterou využívá každý žák individuálně v lavici (Daniel, 2010).

Profesor Daniel (2010) doporučuje pro konkretizaci rytmu francouzské rytmické slabiky, které přibližují žákovi abstraktní rytmické pojmy, jako je doba, polovina doby apod. Synek (2004) při procvičování rytmických slabik používá fonogestiku. Tyto kooperující metody zobrazujeme v tabulce níže:

Tabulka č. 2: Rytmické slabiky a fonogestika

Hodnota noty nebo pomlky	Slabika, Slovo (Daniel)	Fonogestika (Synek)
Celá nota	ta-á-á-á	dvě zaťaté pěsti
Půlová nota	tá-a	zaťatá pěst
Půlová nota s tečkou	tá - á - á	
Čtvrt'ová nota	tá	jeden zdvižený prst
Čtvrt'ová pomlka	nic	mávnutí rukou na prázdno
Dvě osminové noty	ta – te	dva zdvižené prsty
Osmínová pomlka	es	
Čtyři šestnáctinové noty	t - k - t - k	čtyři zdvižené prsty
Tečkovaný osminový rytmus	tá k	
Synkopa	ta tá te	
Triola	tri - o - la	tři zdvižené prsty

Pro srovnání uvádíme v Obrázku 1 schéma zobrazující hodnotu jednotlivých rytmických slabik podle Blažkové, Liškové (2010).

Obrázek 1.¹



Synek (2004) v rámci rozvoje rytmického cítění doporučuje využívat rytmizace slov a textu (hrou na ozvěnu), imitace rytmu hrou na tělo (tleskání, dupání, pleskání, luskání), dále doporučuje využít samotného rytmu písniček a říkadel, kdy mohou žáci podle rytmu rozpoznávat různé písně. Rytmu se žáci naučí díky respektování pravidelného opakování určitého časového intervalu, a to jak v sudém, tak lichém taktu (pomocí pochodování, deklamování dětských rozpočítadel, vytleskávání metra písně, nácvikem taktování) a smyslu pro metrum se naučí pomocí zdůraznění přízvukné doby. Pro zlepšení rytmického cítění můžeme používat také rytmický kánon (na deklamaci textu) a rytmický vícehlas, u kterého každá skupina (hlas) deklamuje zadané rytmické ostinata v taktu, nebo rytmický vícehlas s pomocí rytmických slabik.

Žáci s mentálním postižením mají podle Valenty (2009) nejčastěji deficit rytmu v oblasti motoriky. U některých žáků může být narušena jemná motorika a jejich pohyby mohou být nekoordinované a arytmičné. Proto je hudební výchova tak důležitá, jak z hlediska reedukace tohoto deficitu, tak z hlediska stimulace rytmického cítění.

¹Obrázek 1 dostupný z BLAŽKOVÁ, Olga a Yvona LIŠKOVÁ. *Metodika výuky hudební výchovy na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínající učitele* [online]. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 47 s. [cit. 2013-02-07]. ISBN 978-80-7368-893-6. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/metodika-vyuky-hudebni-vychovy-na-2-stupni-zakladnich-skol-a-strednich-skolach-z-pohledu-pedagogicke-praxe-namety-pro-zacinajici-ucitele.pdf>

5.2.5 Instrumentální složka

Tuto složku hudební výchovy doporučoval rozvíjet už ve dvacátých letech minulého století Carl Orff, který pro tuto příležitost vytvořil snadno ovladatelné hudební nástroje, známé dnes jako Orffův instrumentář. Tento instrumentář obsahuje řadu rytmických, melodických a rytmicko melodických nástrojů.

Rytmické nástroje: ozvučná dřívka (hůlky), dřevěný blok (rourový, deskový), bubínek (malý a velký), drhlo, činely (ruční, prstové, i na stojanu), rumba koule, triangel, tamburína (i v kombinaci s bubínkem), rolničky, zvonek.

Melodické nástroje: Zvonkohra – diatonická (sopranová nebo altová) nebo chromatická, metalofon (sopranový, altový, basový), xylofon (taktěž).

Rytmicko melodické nástroje: dětské tympány (laděné na tóniku a dominantu), kytara, klavír, zobcová flétna, keyboard.

Orffův instrumentář může sloužit jako inspirace k vyrobení si vlastních hudebních nástrojů, nebo můžeme v hudební výchově používat předměty denní potřeby (foukání do lahve, hra na hřeben atp.) (Synek, 2004).

Při rytmických doprovodech můžeme používat různé rytmické prvky. Jsou jimi reprodukce rytmu písně, reprodukce metra písně, taktu písně, tam zdůrazňujeme především jeho první dobu, nebo tvorba ostinátní figury (Daniel, 2010). Ostinato je stále se opakující a trvale znějící figura (Sedlák, 1998). Tyto rytmické prvky můžeme nejprve reprodukovat hrou na tělo a následně hrou na hudební nástroje. Melodické doprovody mohou mít formu tónických, diatonických nebo pentatonických doprovodů. Při tónickém doprovodu využíváme tónický kvintakord pro průběh celé nebo části písně či říkadla. Při diatonickém doprovodu doporučuje Daniel (2010) využít aleatoriky foukací harmoniky (tónika – dominantní nonový akord). Při tomto doprovodu začneme hrát jeden z tónů tónického kvintakordu (c, e, g), potom se můžeme pohybovat jen v rozsahu spodního 7. stupně po 6. stupeň (v c dur od *h* po *a1*). Následně hrajeme doby nebo rytmy po stupních nahoru nebo dolů, přičemž nesmíme žádný tón přeskakovat nebo opakovat. Diatonicky můžeme také doprovázet pomocí pravidelného střídání toniky a dominanty. Při pentatonickém doprovodu vynecháváme čtvrtý a sedmý stupeň, čímž vznikne pětitónová (pentatonická) stupnice, kdy jsou všechny tóny v konsonanci. Při hraní na klavíru může žák hrát pouze na černé klávesy.

5.2.6 Improvizace

Rozvoj improvizčních schopností žáka je velmi náročný jak pro žáka, tak pro učitele, avšak v kontextu rozvoje žáka jsou improvizční činnosti nejefektivnějším způsobem, jak progresivně změnit hudebnost žáků. V této hudební činnosti žák vytváří vlastní hudbu, nebo obměňuje zadaný útvar melodicky, nebo rytmicky (Sedlák, 1979).

Metodicky se obsah improvizace skládá z řady her, pomocí kterých se vedou žáci k tvoření. Tyto techniky třídí a specifikuje Daniel (2010) jsou jimi:

1. Hra na ozvěnu je založena na opakování hudebního motivu žákem podle předvedení učitele. Tato hra je pouze zácvičná a má pomoci žákům navyknout jiné organizaci vyučování. Základním pravidlem je, aby imitace probíhala vždy přesně v metru, dále využíváme střídání učitel - žák a později žák – žák, a posledním pravidlem je, aby to, co předvede učitel i žák, bylo stejně dlouhé. Hru na ozvěnu provádíme devíti různými způsoby. Způsoby rytmickými jsou tleskání, hra na tělo, hra na rytmické nástroje, recitace (rytmizované slabiky, jazykolamy, verše, průpovídky), hra na jednom tónu zobcové flétny a způsoby melodickými jsou zpěv, hra na melodické nástroje, melodická hra na zobcovou flétnu, pohyb.
2. Hra na otázku a odpověď přináší již počátky hudebního tvoření. V této hře se bude jednat nejprve o tleskání, kdy žáci pochopí smysl otázky a odpovědi. Pokud závěti skončilo na první – těžkou dobu, je to jasná odpověď.
 - a. Jednodílná forma písňová
 - i. *a - a1* předvětí (poloviční závěr) a závěti se shodují (závěr celý), pouze je jiný závěr;
 - ii. *rytmicky a - a, melodicky a - b* tato forma se dá provádět pouze rytmicko-melodicky, ne skupinově, předvětí a závěti bude rytmicky shodné (*a - a*) ale melodicky rozdílné (*a - b*), jako v písni Kočka leze dírou, žákům poradíme, aby začali melodicky opačným směrem, než předvětí, nebo od jiného tónu, nebo aby použili rozloženého akordu;
 - iii. *a - b* závěti je odlišné rytmicky i melodicky, nácvik začneme s rytmickými formami – tleskáním, hrou na tělo, rytmickými nástroji,

recitací (místo krátkých not dáváme dlouhé nebo naopak) a až následně přidáme melodii;

3. Dvoudílná písňová forma (a - a - b - a.) je založena na opakování (repetice) a na návratu, vybíráme si formy o dvou periodách nebo čtyřech větách. Může to probíhat například tak, že první větu „a“ vytvoří učitel, druhou větu „a“ zopakuje třída, třetí větu „b“ improvizuje učitel (potom i žák) a poslední větu „a“ provede celá třída. Chybou je, pokud žák (žáci) vybočí z formy. Tuto formu začneme procvičovat nejprve rytmicky, a až potom melodicky, čili zpěvem i hrou na melodické nástroje.
4. Rondo (ABACA...) je nejrozsáhlejší formou, kterou můžeme s žáky provozovat. Každé velké písmeno označuje celou písňovou formu, přičemž písmeno A značí refrén, který se neustále vrací. Princip ronda můžeme žákům přiblížit pomocí písňe Pějme píseň dokola.

5.2.7 Hudebně pohybová výchova

Hudebně pohybová výchova v základu vychází ze spontánního hudebně pohybového projevu dítěte, tento projev by měl být učitelem posilován od jednoduchých ke složitějším a plnějším projevům. Nejdříve se v hudebně pohybové výchově upevňují základní prvky rytmických činností (rytmus, metrum, takt, tempo) z deklamace a rytmu řeči. Provozuje se rytmická ozvěna, kdy žáci napodobují rytmus zadaný učitelem, dále jej mohou obměňovat nebo vymýšlet vhodná slova. Deklamují se i různá říkadla, která mohou být doprovázena hrou na tělo. Ke sladění pohybů rukou a nohou s charakterem hudby jsou využívány pochodové písňe. Žáci se nejdříve učí základní pohybové prvky (chůzi, běh, poskoky, švihy, sedy, lehy, kleky, pérování, výskoky, obraty, otočky, podtáčky, kroky, taneční kroky), které by měly být postupně zautomatizovány tak, aby se dále spojovaly ve složitější tvary a vytvořily nakonec základ pohybové improvizace. Při improvizčních pohybových činnostech je třeba vycházet z rytmu, dynamiky a tempa a následně pak z délky, síly, výšky tónu a její barvy, přičemž využívá známých písň, pomocí kterých žák rychleji pronikne do hudební výstavby, a tím navodí odpovídající pohyb. Nejdříve pohybové činnosti vychází ze zadané pohybové sestavy a jejích obměn a následně, po zvládnutí této sestavy, provádíme s žáky pohybovou improvizaci. Při pohybové improvizaci můžeme uplatňovat hudební nástroje Orffova instrumentáře, kdy vyučující zadává nejprve hru na rytmické nástroje, a až později i hru na melodické nástroje. Žáci, kteří hrají na nástroje, se nachází na podlaze, a kolem nich se pohybuje skupina. Pokud není pohybová improvizace fyzicky náročná, mohou žáci během této činnosti i zpívat. Učitelé mohou při pohybových činnostech vycházet z říkadel,

rozpočítadel, lidových písní, umělých písní a tanečních her, kdy mohou pohybem zobrazovat jejich děj, obsah, výraz i formu (Sedlák, 1979).

U žáků s mentálním postižením můžeme v hudební výchově využívat hudebně pohybové hry, jimž předchází činnosti, kde pracujeme s písní a říkadly s instrumentálním doprovodem, a s rytmickým procvičováním. V rámci hudebně pohybových činností můžeme s žáky pohybově ztvárňovat obsah písně, cvičíme taneční kroky, vyjadřujeme pohybem náladu a používáme rytmicko-dramatické hry. Hudebně pohybové a dramatické hry rozvíjí obrazotvornost, sebereflexi a reflexi prostředí a fantazii žáků (Valenta, 2009).

5.2.8 Hudební nauka

Hudební nauka jakožto hudební teorie se podle Daniela (2010, s. 65) stává v hudební výchově především „*prostředkem k lepšímu provádění nebo poslechu hudby*“. Vyučující nemůže od žáků (zvláště nezpěváků) žádat znalosti z hudební nauky jako náhradu za zpívání. Hudební teorii také nemůže chápat jako předmět klasifikačního zkoušení či činit výuku poznatků z hudební teorie cílem celé vyučovací hodiny.

Učivo hudební nauky základní školy je podle Daniela (2010) rozděleno do dvou částí.

1. část se prakticky týká zpěvu a jedná se o získání hudební gramotnosti. V této oblasti žák potřebuje získat znalost notového písma. Tyto znalosti můžeme rozvíjet pomocí hudební abecedy (c d e f g a g c), kterou si žáci osvojí vzestupně i sestupně od prvního nebo posledního tónu, nebo později od kteréhokoli tónu, což žákům usnadní nácvik jmen a not stupnic. První poznatky se týkají také prvních pojmů, jako jsou zvuk (vše, co slyšíme), tón (to, co je hrané či zpívané), konkrétní noty (zápis tónů), takt, klíč (G houslový, píšíci zdola- ne od prostředku). Další poznatky jsou především názvy not podle délky (čtvrt'ové, osminové, půlové atd.), dynamická znaménka (p, f, mf, ff, pp, sfz, crescendo- zesilovat, decrescendo- zeslabovat) a nácvik psaní not (v pracovních sešitech Notopis I,II,III, které vydal Platon 1992). Daniel (2010) doporučuje využívat tabulku (deska potažená balicím papírem), na kterou učitel napíše nový příslušný probraný znak, a která může sloužit k rychlému opakování.
2. druhá část se týká poslechu, a obsahuje poznatky z nauky o hudebních formách, z dějin hudby, a z nauky o hudebních nástrojích. Daniel (2010) nabádá, aby byly skladby dobře vybrány, aby děti zaujaly, byly pro ně dostupné, aby byly správně metodicky uspořádány (aby se přiměřeně učili vždy něco nového). Ideální je žáky naučit dva nebo tři pojmy v jedné skladbě a za rok projít 6-7 skladeb.

Valenta (2009) doporučuje v hudební výchově žáků s mentálním postižením používat noty orientačně, jen jako zrakovou oporu melodie. U žáků vyšších ročníků může učitel s žáky zkoušet jejich orientaci ve stupnici C dur a rozlišování tonality dur a moll. Se staršími žáky může učitel zkusit doprovodit písně základními harmonickými funkcemi.

5.3 Hudební výchova a prvky muzikoterapie

Jedním ze stanovených dílčích cílů diplomové práce bylo zjištění využití muzikoterapie nebo jejích prvků u jednotlivých oslovených pedagogů v hudební výchově osob se zdravotním postižením. Proto se v této podkapitole pokusíme vymezit muzikoterapii a její přesahy do výuky hudební výchovy.

Muzikoterapie je věda, ale zároveň také umění (Willems, in Pahlen, 1973). Kantor (2009) definuje muzikoterapii jako terapeutický přístup, který je zařazen do oblasti expresivních terapií, přičemž expresivní terapie využívají různých výrazových uměleckých prostředků, mezi které mimo jiné patří také prostředky hudební.

Pojem muzikoterapie má řecko-latinský původ, pochází z řeckého termínu *moisika*, latinsky *musica*, což znamená hudba, a z řeckého *therapeineio*, latinsky *iatreia*, jež znamená léčit, ošetřovat, pomáhat, vzdělávat, starat se, cvičit (Mátejová, Mašura, s. 12, 1992). Pojem muzikoterapie znamená sémanticky *léčení hudbou* (Mátejová, Mašura, 1992).

Světová federace muzikoterapie (WFMT) stanovila v roce 2011 novou definici muzikoterapie, která muzikoterapii definuje jako „*profesionální využití hudby a jejích elementů jako prostředku intervence ve zdravotnických a vzdělávacích zařízeních i v běžném prostředí pro jednotlivce, skupiny, rodiny nebo komunity, kteří hledají optimalizaci kvality jejich života a zlepšení fyzické, sociální, komunikační, emocionální, intelektuální, spirituální složky zdraví a blahobytu. Výzkum, praxe, vzdělávání i klinický trénink v muzikoterapii jsou založeny na profesních standardech dle příslušného kulturního, sociálního a politického kontextu*“ (překlad Kantor, Muzikoterapeutická asociace ČR, c2013).

Potřeba aplikace muzikoterapie nebo jejích prvků v hudební výchově je dána RVP ZV-LMP a v RVP ZŠS. V obou programech je muzikoterapie spolu s relaxačními technikami označena jako obsah vzdělávání (učivo) na druhém stupni základní školy.

Pro přehlednost bychom chtěli vyobrazit rozdíly mezi hudební výchovou a muzikoterapií. Tyto rozdíly srovnává Kantor (in Kantor, Lipský, Weber, 2009) v následující tabulce:

Tabulka č 3: Rozdíly mezi hudební výchovou a muzikoterapií

	Hudební pedagogika	Muzikoterapie
Proces/produkt	důležitý je produkt	důležitý je proces i produkt
Struktura	naplnění předem dané struktury	prostor pro individuálně vytvořenou strukturu
Cíl	cíle hudební povahy (rozvoj hudebních dovedností a vědomostí)	cíle nehudební povahy
Vztah	vztah učitel - žák	terapeutický vztah
Odborné kompetence	požadavky na přípravu učitele	požadavky na přípravu terapeuta
Hudba	estetické kvality hudby	terapeutické kvality hudby

V oblasti vzdělávání a výchovy můžeme jako spojení hudební výchovy a muzikoterapie jmenovat tzv. muzikofiletiku. Pojem muzikofiletika je složen ze dvou slov. Řecky *músikos* znamená hudební (*moisica* = hudba) a řecky *filein* znamená mít v oblibě, nebo milovat (Holzer, in Holzer, Drličková, 2012). Muzikofiletika „*stojí mezi hudební výchovou a muzikoterapií. Snaží se o rozvíjení pozitivního v člověku a působí v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Na první místo staví příjemné prožitky z hudby a vlastní umělecké tvorby. Muzikofiletiku můžeme definovat jako hraniční disciplínu mezi muzikoterapií a pedagogikou. Používá muzikoterapeutické techniky k podpoře a rozvoji výchovně vzdělávacího procesu*“ (Holzer, in Holzer, Drličková, 2012, s. 143). Podle Holzera je cílem muzikofiletiky „*rozvíjení psycho-emočního, intelektuálního, uměleckého a všeobecně kulturního potenciálu žáků, potencování jejich sociálních dovedností a kompetencí a prevence psychosociálních selhávání prostřednictvím muzikofiletických aktivit*“ (in Holzer, Drličková, 2012, s. 142).

U osob se specifickými potřebami může v rámci muzikoterapeutické intervence (nejen v případě vzdělávání) docházet k několika obecným terapeutickým situacím, prostřednictvím kterých může muzikoterapie:

- usnadnit orientaci a zvládání školního kurikula;
- reedukovat narušené funkce;
- pomoci nacvičit komunikační, emoční a sociální dovednosti;
- naučit člověka relaxovat a zvládat zátěž;
- pomoci osvojovat nové způsoby chování;
- podporovat celkový vývoj klienta (Kantor, in Kantor, Lipský, Weber, 2009).

Podle K. Bruscia jsou si „*vzdělávání a terapie podobné v tom, že obě pomáhají člověku získat znalosti a dovednosti*“ (Bruscia, 1998, s. 176). Speciální hudební výchova stojí podle K. Bruscia (1998) mezi hudební výchovou a muzikoterapií. V rámci speciální hudební výchovy, může učitel (nebo terapeut) použít kompenzační nebo adaptivní techniky pro usnadnění či maximalizaci hudebního učení žáků. Naopak v rámci muzikoterapie u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, učitel nebo terapeut využívá hudbu pro rozvoj nehudebních vědomostí a dovedností žáků.

Touto teoretickou částí jsme chtěli přiblížit teoretická východiska, ze kterých musí učitel hudební výchovy žáků se zdravotním postižením vycházet. Nejvýše uvedený systém, který musí pedagog respektovat, je systém legislativní, který ustanovuje základní podmínky a způsoby vzdělávání pro tyto žáky. Z tohoto legislativního systému vychází vytvořené národní kurikulární dokumenty (RVP) pro jednotlivé oblasti vzdělávání. My jsme charakterizovali výuku hudební výchovy v rámci základního vzdělávání. Při vzdělávání žáků se zdravotním postižením musí učitel vycházet z jejich specifik, možností, schopností a z jejich individuální osobnosti, proto jsme zde uvedli i kapitolu o zdravotním postižení. V neposlední řadě by měl pedagog získat vědomosti a dovednosti didaktické, metodické a hudební. Měl by vědět, jakým způsobem u žáků rozvíjet jednotlivé hudební schopnosti a dovednosti a v jakých oblastech, proto jsme zde uvedli i jednotlivé složky hudební výchovy. Na závěr jsme připojili terapeutické přesahy hudby do oblasti muzikoterapie, kterou jsme se snažili definovat a odlišit od hudební výchovy. Muzikoterapii jsme charakterizovali, protože nás v praktické části zajímá, jestli oslovení respondenti využívají v hudební výchově muzikoterapii nebo její prvky. Snažili jsme se také najít vhodnou alternativu spojení muzikoterapie a hudební výchovy v podobě muzikofiletiky nebo možnosti využívání prvků muzikoterapie. Tato teoretická část je základem pro část praktickou, která z ní vychází.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce vychází z části teoretické a popisuje výzkumnou část diplomové práce. V první kapitole praktické části uvádíme hlavní i dílčí cíle, kterých jsme chtěli dosáhnout. Ve stejné kapitole popisujeme také metodologický postup práce v rámci první a druhé etapy šetření. Praktická část diplomové práce blíže charakterizuje analýzu první a druhé etapy šetření. V rámci první etapy šetření uvádíme informace získané z rozhovorů od oslovených respondentů, které jsou doplněné informacemi z webových stránek škol, kde respondenti působí. Kapitola je rozčleněna podle názvů škol a navíc obsahuje analýzu vyučovacích obsahů v hudební výchově těchto respondentů. Dále v praktické části uvádíme analýzu druhé etapy šetření, kde postupně rozebíráme jednotlivé otázky, které jsme položili respondentům v elektronickém dotazníku, které jednotlivě graficky znázorňujeme. V rámci dotazníku jsme také analyzovali četnost využívání konkrétních hudebních činností a obsahů hudební výchovy vzhledem ke stupni postižení nebo omezení žáků. V poslední kapitole diplomové práce shrnujeme celou praktickou část a především se zabýváme interpretací získaných údajů z první i druhé etapy šetření. Tuto kapitolu uzavíráme možnou diskusí.

6. Cíle a metodologie praktické části

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jakým způsobem se vyučuje hudební výchova na základních školách, u žáků se zdravotním postižením. Tento cíl jsme rozvedli v tři dílčí cíle, které se týkají různých oblastí hudební výchovy. V rámci komplexního rozvoje člověka se zdravotním postižením nás zajímaly terapeutické a rehabilitační přesahy hudební výchovy především v oblasti využití muzikoterapie nebo jejích prvků jednotlivými pedagogy. V oblasti materiálního vybavení školy nebo třídy v rámci vyučování hudební výchovy jsme se zaměřili na možnosti výběru hudebních nástrojů u žáků se zdravotním postižením. Posledním stanoveným dílčím cílem bylo zjistit, jestli pedagogové využívají při nácviku písni zpěvníky a jaké.

Tabulka č.4: Přehled cílů práce

Hlavní cíl:	Jakým způsobem se vyučuje hudební výchova u žáků se zdravotním postižením
Dílčí cíle:	1. Využití muzikoterapie nebo jejích prvků v hodinách hudební výchovy těchto žáků. 2. Jaké jsou používané hudební nástroje v hodinách hudební výchovy těchto žáků. 3. Pracuje-li se se zpěvníky (a s jakými) v hodinách hudební výchovy těchto žáků.

Výzkum se nezaměřoval na výuku hudební výchovy u žáků se sluchovým postižením, zrakovým postižením, ani na výuku žáků s těžkým a hlubokým mentálním postižením, a těžkým kombinovaným postižením, vzdělávajících se především podle Rehabilitačního vzdělávacího programu. Práce s těmito žáky vyžaduje vzhledem k podstatným osobnostním specifikům žáků výrazně odlišný přístup, než při vzdělávání žáků v ostatních typech vzdělávacích programů. Proto jsme oslovovali taková školská zařízení, která nebyla zaměřena na vzdělávání výše jmenovaných žáků. Oslovili jsme především zařízení základní školy, základní školy praktické, základní školy speciální, dále například zařízení základní školy pro žáky s tělesným postižením, základní školy logopedické, základní školy při ozdravovnách a léčebnách atp.

Metodologie výzkumného šetření

Šetření mělo kvalitativní rysy. Jeho průběh byl rozdělen na dvě etapy. Cílem první etapy bylo zrealizovat rozhovory s učiteli hudební výchovy na základních školách, následně je analyzovat a získat potřebná data. V první etapě bylo osloveno 13 základních škol. Cílem druhé etapy bylo kvantifikovat získaná data na větším počtu respondentů. Za tímto účelem byl vytvořen jednoduchý dotazník, který jsme rozeslali na 38 základních škol.

První etapa šetření:

1. Nejprve jsme vyhledávali zařízení v Moravskoslezském kraji, kde vzdělávají žáky s mentálním postižením, kombinovaným postižením, autismem, žáky s tělesným postižením, s poruchami dorozumívacích schopností, žáky se sociálním a zdravotním znevýhodněním.
2. Následně jsme elektronicky, telefonicky nebo osobně oslovovali jednotlivá zařízení a zjišťovali, jestli má škola pedagogické pracovníky, kteří vyučují hudební výchovu, a na základě kontaktu poskytnutým školou jsme si s nimi smluvili osobní schůzku.
3. Při smluvené návštěvě školy jsme s celkově devíti pedagogickými pracovníky vedli polo strukturovaný rozhovor. Pro lepší představu zaměření školy a specifik práce pedagoga se tento rozhovor zaměřoval na tři základní oblasti:
 - i. charakteristika školy a žáků;
 - ii. informace o vyučujícím;
 - iii. charakteristika výuky hudební výchovy.
4. Po poskytnutí rozhovoru jsme přepsali získané informace a pro dokreslení jsme je doplnili informacemi z webových stránek jednotlivých škol.
5. Následně jsme analyzovali získané informace, a použili otevřeného kódování pro srovnání jednotlivých činností a obsahů hudební výchovy podle pedagogů vyučujících žáky se zdravotním postižením. Na základě srovnání jsme určili 15 společných kategorií (viz kapitola Analýza první etapy šetření).

Druhá etapa šetření

1. Na základě výsledků první etapy šetření jsme vytvořili elektronický dotazník (na serveru www.surveymonkey.com) pro pedagogy vzdělávající žáky se zdravotním postižením, který obsahoval 6 základních otázek a 15 podotázek. Konkrétně jsme vytvořili tyto základní otázky:
 - Jaké žáky učíte hudební výchovu?;
 - Jaké je postižení nebo omezení vašich žáků?;
 - Jak často v hudební výchově používáte tyto aktivity? (oblast obsahující 15 podotázek týkající se konkrétních činností a obsahů využívaných pedagogy při výuce hudební výchovy);
 - Jaké hudební nástroje používáte v hudební výchově?;
 - Používáte v hudební výchově zpěvníky?;
 - Aplikujete v hudební výchově muzikoterapii nebo její prvky?.
2. S žádostí o vyplnění dotazníku jsme oslovili ostatní učitele hudební výchovy ve školách, vybraných v rámci první etapy šetření.
3. Vyhledali jsme další zařízení, kde vzdělávají žáky s mentálním, kombinovaným, tělesným postižením, žáky s autismem, žáky s poruchou dorozumívacích schopností a žáky se sociálním a zdravotním znevýhodněním. Při vyhledávání školských zařízení jsme se nezaměřovali jen na oblast Moravskoslezského kraje, ale už na celou Moravu, kde jsme v jednotlivých krajích hledali výše uvedená zařízení.
4. Vyhledávaná školská zařízení jsme oslovovali především elektronicky, s žádostí o předání dotazníku jednotlivým vyučujícím hudební výchovy.
5. Vyplňování dotazníků pedagogickými pracovníky škol vzdělávající žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v předmětu hudební výchova.
6. Získané elektronické informace z vyplněných dotazníků jsme následně přepsali.
7. Dalším krokem byla kvantifikace získaných informací (viz kapitola Analýza druhé etapy šetření).
8. Shrnutí a interpretace získaných údajů.
9. Vyhodnocení celého výzkumu.

7. Analýza první etapy šetření

V sedmé kapitole se věnujeme konkrétní analýze první etapy šetření, která vychází z polo strukturovaných rozhovorů s jednotlivými pedagogy. Tato kapitola zahrnuje sumář informací, které jsme díky rozhovorům získali. Navíc jsou informace doplněny zveřejněnými daty z webových stránek konkrétních škol. Postupně tedy uvádíme jednotlivé školy a pedagogické pracovníky, kteří nám poskytli rozhovor. Na závěr kapitoly zadáváme výslednou analýzu obsahu výuky u jednotlivých respondentů.

Analýza této části práce vychází z polo strukturovaných rozhovorů, které jsme vedli s jednotlivými pedagogy. Podle získaných informací z rozhovorů, doplněných informacemi z webových stránek jednotlivých škol, jsme zpracovali následující text, který podává informace o sedmi školách, ve kterých působí oslovení pedagogičtí pracovníci. V níže uvedených zařízeních je charakterizována škola a žáci, kteří jsou v ní vzděláváni, výuka hudební výchovy podle jednotlivých pedagogických pracovníků a zkušenosti, dovednosti, a cíle práce jednotlivých pedagogů. Rozhovor celkově poskytlo 11 pracovníků základních škol (speciální pedagogové a další osoby podílející se na vzdělávání, jako vychovatelka, asistentka pedagoga, ředitelka). Jedná se o Základní školu logopedickou Ostrava, Základní školu pro tělesně postižené Opava, Základní školu Karasova Ostrava, Základní školu a praktickou školu Slezského odboje Opava, Základní školu Kpt. Vajdy Ostrava, Základní školu Duha v Orlové–Lutyni a Základní školu speciální Diakonie ČCE Ostrava.

7.1 Základní škola logopedická s.r.o. Ostrava

Charakteristika školy: škola má 3 budovy, ve kterých probíhá vyučování. A ve dvou z nich působí učitelé hudební výchovy.

1. Aviatiků 462, Ostrava Hrabůvka – vyučující Taťána Kornášová
2. Adamusova 5A, Ostrava Hrabůvka
3. Paskovská 92, Ostrava Hrabová – vyučující Jiří Mazurek

Škola vzdělává žáky podle běžného programu základních škol, který je rozšířený o logopedickou péči. Škola se zabývá diagnostikou a reedukací Deficitu dílčích funkcí.

Vyučující Mgr. Jiří Mazurek:

- Vystudoval Učitelství hudební výchovy a českého jazyka na Pedagogické fakultě v Ostravě, speciálně pedagogické vzdělání si doplnil v rámci studia v programu Centra celoživotního vzdělávání v Ostravě.
- Praxi v učitelském oboru má 12 let. Dva roky učil na střední škole hodiny hudební výchovy, dále dva roky učil na běžné základní škole hudební kroužek.
- Učí hudební výchovu a český jazyk na druhém stupni základní školy.
- Hraje na různé hudební nástroje, kterými jsou klavír, akordeon, housle a basa.
- Jeho osobním cílem je dále učit a vzdělávat žáky se zdravotním postižením, zatím se mu jeho práce osvědčila.

Charakteristika žáků:

- V budově školy pro druhý stupeň jsou žáci s různými logopedickými obtížemi, dále jsou zde zařazeni žáci se specifickými poruchami učení, několik žáků s lehkou mentální retardací a autismem, žáci se specifickými poruchami chování, žáci se zrakovými poruchami, jeden žák s Kochleárním implantátem, a jeden žák s pohybovým postižením na vozíčku.
- Dříve se škola věnovala nejen žákům s narušenou komunikační schopností, ale dnes má tendence se vracet více zpět k žákům s logopedickými obtížemi.
- Žáci mají Školní vzdělávací program zaměřen na vzdělávání žáků s obtížemi logopedického charakteru. Ale nachází se zde i žáci vzdělávaní podle individuálního vzdělávacího plánu.
- Ve třídách je většinou 8 žáků.

Charakteristika výuky:

- Učitel při výuce přihlíží na typ, stupeň a hloubku postižení, ale speciální nápravu postižení neprovádí, proto při své práci nevyužívá ani kompenzační pomůcky (kromě těch, které už žák zná a používá běžně).
- Žáci chodí na prvním stupni do kroužku hry na flétnu, tudíž mají základní vzdělání v oblasti hudební notace. Dříve používali hudební notaci podle různých značek, ale potom žáci nedovedli přečíst klasické noty, takže od této věci upustili. Na druhém stupni pokračují s výukou hry na flétnu asi 2-3 žáci ze třídy. Ve škole byl dříve také pěvecký sbor, ale ten funguje podle momentálního zájmu žáků, tudíž dnes není aktuální (ale do budoucna učitel činnost plánuje).

- Z hlediska aktivity žáků učitel upřednostňuje **činnosti pěvecké, instrumentální a poslechové**. Pohybovým činnostem se osobně nevěnuje – žáci mají dramatickou výchovu, které jsou pohybové činnosti součástí.
 - Učitel sleduje, že žáci mají problém s rytmickým cítěním a s interpretací rytmických figur. Rytmus rozvíjí pomocí vytváření různých doprovodů písní, protože žáci většinou zvládají hrát základní metrum. Složitější nástrojové rytmické hraní neprovádí – ani hraní podle not. Žáci při instrumentálních činnostech hrají na Orffovy nástroje, metalofon, xylofon a na flétny. Nástrojové hudební improvizace používá vyučující málo, spíše se věnuje doprovodu k písni. Základním rytmům se žáci učí formou imitace. Pěvecké činnosti žáci provozují rádi, nejlépe skupinově, kdy je učitel doprovází na nástroje, které ovládá. Ve zpěvu pan Mazurek neučí zpívat žáky z notového zápisu, protože je to pro ně příliš náročné. Při zpěvu používá zpěvníky: Já písničku 1-4, zpěvník Spirituál Kvintetu, Jarka Nohavici, učebnice SPN i tradiční sbírky lidových písní (Sušil, Bartoš, Lýsek apod.).
 - Učitel s žáky poznává hudební nástroje podle poslechu.
 - Výuka probíhá podle Školního vzdělávacího programu. Historii s žáky probírá, a vždy vyučování doplňuje poslechem dobové skladby. Dále při výuce využívá internet, kdy nechává žáky samostatně vyhledávat informace o určitém hudebním období či skladateli. Hudební formy přibližuje žákům formou ukázek na konkrétních skladbách nebo z videí.
- Pan Mazurek zkouší s žáky v hudební výchově prvky muzikoterapie, především v rámci poslechu hudby, kdy se zajímá, jaký dojem na žáky udělala daná skladba, a pokud tento dojem neřeší verbálně, tak s žáky provádí kresbu podle hudby.

Vyučující Mgr. Taťána Kornášová:

- Pracuje jako speciální pedagog pro žáky prvního stupně. Ve školním roce 2011/2012 vyučovala žáky první a čtvrté třídy.
- Hraje na varhany, flétnu a na housle.
- Vystudovala Bakalářské studium speciální pedagogiky na Ostravské Univerzitě (2001). Magisterské vzdělání si paní Kornášová doplnila na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze.

- Paní Kornášová působila mnoho let jako učitelka v mateřské škole. Už 15 let pracuje v Základní škole logopedické. Její celková učitelská praxe je 27 let. Několik let vedla ve škole také pěvecký sbor.
- Jejím osobním cílem při práci s dětmi s postižením je, aby její hodiny byly příjemné, aby se v nich žáci dobře cítili, a aby se také sami mohli projevit (odstranění studu, strachu, obav) i na veřejnosti.

Charakteristika žáků:

- Na prvním stupni základní školy se vzdělávají žáci s různým typem a stupněm postižení řeči, dále žáci s poruchami autistického spektra (Dětský autismus i Aspergerův syndrom) a žáci se zrakovým postižením či epilepsií a ADHD (hyperkinetické poruchy). Většina těchto postižení je přidružena právě k narušené komunikační schopnosti žáků.
- Žáci mají každý týden individuální logopedickou péči a jednu hodinu týdně skupinovou logopedickou péči.
- Ve třídách je snížený počet žáků.

Charakteristika výuky:

- Výuka hudební výchovy probíhá dvakrát týdně. Žáci se v průběhu výuky hudební výchovy učí hrát na hudební nástroj – flétnu. Hra na flétnu je zde zařazena především vzhledem k narušeným komunikačním schopnostem žáků, a spolu s dechovými cvičeními zlepšuje jejich komunikační schopnosti. Spousta žáků dýchá pouze mělce, a proto se učitelka snaží o prohlubování a prodlužování jejich dechu za pomoci různých dechových cvičení (foukání brčkem do vody v kelímku, foukání do míčků, do lodičky na vodě apod.) a za pomoci zmíněné hry na flétnu, kterou mají všichni žáci na prvním stupni povinnou.
- Paní Kornášová se věnuje základní výuce hudební teorie, kterou žáci prakticky ovládají při hře na flétnu. Pokud mají žáci problémy při hře z not, učitelka jim napíše pod noty hmatové značky pro flétnu. Hudební historii učí málo, ale ráda chodí s žáky na různé exkurze.
- Učitelka při své práci nepoužívá žádné učebnice hudební výchovy, ani sešity pro žáky, pouze notové sešity, které jsou upravené tak, aby vyhovovaly žákům se zrakovými potížemi. Notová osnova je hodně výrazná a žáci do ní píšou černým fixem.

- Učitelka se při výuce věnuje **poslechovým, pěveckým, instrumentálním i pohybovým činnostem**. Dokonce s žáky provozuje **hudební improvizace** (instrumentální) a **skládání písní**. Při skládání písní si zadají základní melodii, a žáci mají za úkol každý sám vymyslet text nebo jej vymyslet pomocí štafety ve skupině či postupným přidáváním slok k písničce.
- V poslechových činnostech rozlišují hudební nástroje a barvy lidského hlasu podle sluchu a často navštěvují různé koncerty. Učitelka také využívá instrumentálního rejstříku elektronických kláves a to tak, že žákům pouští různé zvuky a oni říkají, o jaký zvuk se jedná.
 - Instrumentální činnosti paní Kornášová uplatňuje při nápravě řečových vad tak, že vytukávají písničky na rytmické nástroje, čímž podporují rozlišování krátkých a dlouhých slabik. Učitelka používá různé rytmické nástroje a Orffův instrumentář. Paní Kornášová s žáky provozuje také rytmické instrumentální improvizace, hru na tělo a různé rytmické hry. Instrumentální činnosti také doprovází zpěv písní žáků, jejich hru na flétnu či učitelčinu hru na klávesy.
 - Velmi oblíbené jsou v hudební výchově pěvecké činnosti a zpěv písní různých žánrů, při kterých žáky učitelka doprovází na klávesy či na flétnu. Při těchto činnostech paní Kornášová nepoužívá hudební zpěvníky. Spíše si vybírá písně podle tématu vyučovací hodiny nebo přání žáků. Při zpěvu dává učitelka prostor i pro individuální zpěv (pokud si to žák přeje), ale většina hlasového výcviku se provádí skupinově.
 - Paní učitelka se snaží doplňovat pohybem co nejvíce činností. Pohybové činnosti jsou aplikovány také do pohybového doprovodu či dramatizace písně.

7.2 Základní škola pro tělesně postižené, Opava, Dostojevského

Charakteristika školy: základní škola poskytuje vzdělávání žákům Základní školy, Základní školy praktické, Základní školy speciální a žákům zařazených do přípravného stupně (O škole, Základní škola pro tělesně postižené). Škola pracuje podle Školního vzdělávacího programu „Škola pro život“. Žáci dochází během celého vyučovacího procesu na rehabilitaci, kterou zajišťuje Léčebné a rehabilitační centrum s.r.o. Opava. Probíhá zde léčebná rehabilitace, fyzikální terapie, ergoterapie, hipoterapie, canisterapie (Rehabilitace, Základní

škola pro tělesně postižené). Součástí školy je také nácviková kuchyňka přizpůsobená žákům s tělesným postižením, školní družina, školní jídelna a snoezelen.

Vyučující Mgr. Dagmar Vezdenková

- Od roku 1996 působí na Základní škole pro tělesně postižené jako speciální pedagog a 15 let jako zástupce ředitele.
- Vzdělávání žáků se zdravotním postižením se věnuje od roku 1971.
- Obor Speciální pedagogika - Učitelství prvního stupně vystudovala na Univerzitě Palackého v Olomouci.
- Vyučuje hudební výchovu na prvním i druhém stupni Základní školy, Základní školy praktické a Základní školy speciální. Vyučuje spojené třídy pro první stupeň, druhý stupeň a oba stupně školy speciální, tak že má 3 hodiny hudební výchovy týdně.
- Paní Vezdenková hraje na kytaru a klavír a jejím osobním cílem v práci s žáky s postižením je dosažení co nejvyššího rozvoje žáků, jejich aktivizace a zlepšení schopností.

Charakteristika žáků:

- Ve škole jsou vzdělávání žáci s tělesným postižením.
- Především jde o žáky s kombinovaným postižením (s přidruženými smyslovým nebo mentálním postižením), žáky s dětskou mozkovou obrnou a žáky s poruchami autistického spektra.
- Ve škole je snížený počet žáků ve třídách a 10 kmenových tříd, které jsou vytvořené podle osobností a schopností žáků.
- Ve škole je organizován hudební kroužek.

Charakteristika výuky:

- Paní Vezdenková nepoužívá při hudební výchově kompenzační pomůcky a k žákům přistupuje vždy individuálně, vzhledem k jejich osobnosti, schopnostem a dovednostem, a snaží se, aby byly hodiny pro žáky zajímavé.
- Lze říci, že mají žáci o hudební výchovu zájem a že je tento předmět baví.
- Učitelka vyučuje základní hudební teorii. Během školního roku i během celého vzdělávacího stupně (2. stupeň) žákům hudební teorii stále osvětluje a rozšiřuje tak, aby žák znal základní stupnici c dur, aby věděl, co je houslový klíč, z čeho se skládá nota, kolik linek má notová osnova apod. Věnuje ve výuce čas i základním hudebním formám jako jsou rondo, opera, opereta (př. operetky Z. Svěráka

- a J. Uhlíře), které žákům přibližuje hudební ukázkou nebo zpěvem. Žáci znají také různé hudební žánry od lidových písní, přes country hudbu, až po muzikály a hudbu populární. Žáky také učí základní dějiny hudby a nejznámější skladatele (Smetana, Dvořák aj.). U žáků speciální školy stačí, aby skladatele poznali na obrázku.
- Hudební nástroje žákům paní učitelka přibližuje pomocí obrázků a zvukových ukázek. Při výuce používá kytaru, klavír, nástroje Orffova instrumentáře a nyní nově etnické hudební nástroje (dešťové hole, bubny, tibetské misky apod.).
 - Paní Vezdenková žáky vyučuje i dirigování, ale nevěnuje se skladatelské činnosti ani nástrojovým improvizacím.
 - Při výuce paní Vezdenková nepoužívá učebnice hudební výchovy ani sešit pro žáky. Pracují ale s notovým sešitem.
 - Při své práci upřednostňuje **činnosti pěvecké, instrumentální, pohybové i poslechové.**
 - V rámci činností pěveckých nepoužívá žádné zpěvníky, pouze písně, které si sama učitelka za život sesbírала. Zpívají písně různých žánrů od lidových, přes filmové písně až po moderní. Vizualizaci textu písně využívá jen pro jednu žákyni, ne pro celou třídu, a dramatizaci písně paní Vezdenková používá málo (2x do roka).
 - Instrumentální činnosti jsou aplikovány v instrumentálních doprovodech písní i při samostatném hraní na hudební nástroje.
 - S žáky hrají hry na tělo a různé rytmické a pohybové hry. Inspirací je jí kniha Hudebně pohybová výchova od Evy Kulhánkové. Jednou ročně paní Vezdenková organizuje taneční lekce základních společenských tanců a společenského chování.
 - Poslechové činnosti probíhají jako aktivní poslech skladeb vybraných skladatelů (B. Smetana Vltava) či hudebních žánrů. Žáci se také učí rozpoznávat hudební nástroje či lidské hlasy (mužský, ženský, dětský sbor apod.) a učí se poslechové relaxaci při hudbě. Kresbu nebo malbu dojmu z poslechu hudby nepoužívá.
 - Ve škole nově funguje projekt „Pět terapií pro šťastný život s handicapem“, pomocí kterého jsou zaváděny do vyučování terapeutické prvky (Hipoterapie, Ergoterapie, Psychoterapie, Pohybová terapie a Muzikoterapie). Muzikoterapeutické výcvikové kurzy vedli v roce 2012 Matěj Lipský a Lubomír Holzer. Škola si díky tomuto

projektu zakoupila i některé hudební etnické nástroje. „*Muzikoterapie bude nabízena žákům jako forma volnočasových aktivit v rámci kroužku realizovaného 1x týdně v odpoledních hodinách. Kroužek muzikoterapie bude probíhat po proškolení pedagogů v době od září 2012 do prosince 2014*“ (Häuserová, Tomová, Pět terapií pro šťastný život s handicapem).

7.3 Základní škola Ostrava – Mariánské hory, Karasova 6, příspěvková organizace

Charakteristika školy: základní škola vzdělává už děti předškolního věku (od 5 let), děti, které mají odloženou školní docházku, žáky prvního stupně základní školy, žáky základní školy praktické (1-9. třídy), žáky základní školy speciální (O nás, Základní škola Karasova, c2008). Škola je podle vyučující Boženy Šmolkové zaměřena na žáky ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí.

Ve škole jsou vzdělávání žáci podle Školního vzdělávacího programu „Společně to zvládneme“. Ve škole je také jedna třída Základní školy speciální. Žáci základní školy přechází v šesté třídě na jinou školu (trend integrace), protože škola dále neumožňuje vzdělávání na druhém stupni základní školy. V některých třídách základní školy praktické bývají žáci z různých ročníků.

Vyučující Ing. Božena Šmolková:

- Působí na Základní škole Karasova, jako třídní učitelka třídy III. A.
- Vystudovala na Ostravské Univerzitě obor Speciální pedagogika - Specifické poruchy učení a Psychopedii.
- Praxi v učitelském oboru má paní Šmolková 11 let.
- Ve školním roce 2011/2012 učila ve třídě III. A (druhý + třetí ročník základní školy).
- Paní Šmolková hraje na různé hudební nástroje, především na klavír, klávesy a flétnu. Jejím osobním cílem v práci s dětmi se sociokulturním znevýhodněním je estetický zážitek a prožitek a samotná možnost dětí zažít si své úspěchy.

Charakteristika žáků:

- Žáci jsou ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí z lokalit Bedřiška, Železná, Jílová, Cottonové a někteří dojíždějí z Ostravy-Privozu, Vítkovic, Mariánských hor.

- Ve třídě, kde paní Šmolková působí, je několik žáků zařazeno v programu pro vzdělávání žáků s vadami řeči a 1 žákyně pracuje podle Individuálního vzdělávacího plánu.
- Na Základní škole praktické je počet žáků omezen na asi 10 dětí, a na Základní škole asi na 15 žáků.
- Žáci paní Šmolkové mají možnost hrát na hudební nástroj (flétnu, rytmické nástroje, klávesy) v rámci kroužku. V tomto kroužku se také provádí hudebně výtvarné činnosti.

Charakteristika výuky:

- Učitelka při výuce nepoužívá kompenzační pomůcky ani neprovádí speciální nápravu postižení dětí. Pro žáky s individuálním vzdělávacím plánem či suspektními poruchami učení vede v rámci výuky nepovinný předmět reedukace.
- Děti a žáci přípravných ročníků, 1-4. ročníků jsou zařazeni v projektu s rozšířenou výukou estetické výuky (zahrnuje hudební výchovu, výtvarnou výchovu, pohybovou výchovu). Mají tedy rozšiřující programy v oblasti poslechu, improvizace, zvukomalby, osobních kulturních zážitků, pohybové improvizace aj.
- Učitelka se věnuje základní výuce not v rozsahu oktávy (od c1 po c2), kdy jednotlivé noty pojmenovává jmény žáků (Kdo bydlí nad Adamem? Bydlí Adam na lince nebo v mezeře apod.), ale hudební teorii nevyučuje – pouze základní přehled. Hudební historie se učitelka dotýká v hodinách Estetické výchovy např.: Prodaná nevěsta Bedřicha Smetany, ukázky z opery, rozbor poslechu ukázky, odhad co hudba vyjadřuje, dramatizace libreta (seznámení s dějem), výtvarný záznam pasáže, která žáky zaujala.
- Při výuce používá vytvořené zpěvníky ve formátu A4 a notový papír (sešit nevede).
- Paní Šmolková při své práci upřednostňuje **činnosti instrumentální, pěvecké, pohybové, poslechové i improvizací.**
 - V rámci instrumentální činnosti vytváří doprovody k písňím nebo ilustrační hudbu k náladám. Hudební nástroje používá téměř v každé hudební činnosti i samostatně a dokonce je zapojuje i do hodiny českého jazyka či matematiky. Mezi hudební nástroje, které při své práci používá, lze zařadit nástroje Orffova instrumentáře, různé rytmické nástroje, keyboard, klavír (méně) a flétnu.
 - Paní Šmolková s žáky provozuje různé pohybové činnosti – i doprovod pohybem k písňím, hudebně pohybové hry, taneční improvizace, drobné

choreografie na výrazovou hudbu, výrazový tanec, pohybovou dramaturgii a tance. Využívá také dramaturgii libreta nebo některého díla skladatelů.

- U pěveckých činností paní Šmolková používá různá dechová cvičení, rytmická cvičení, artikulační cvičení, intonaci, karaoke zpěv a zpěv za doprovodu nástrojů rytmických i melodických. V pěveckých činnostech čerpá z některých zpěvníků (Já písnička) z písní populárních zpěváků nebo zpívají písně na přání žáků.
 - Poslechové činnosti kombinuje s výtvarnými technikami. Buďto jako výtvarný záznam průběhu poslechu nebo jako malování dojmu z hudby. Dále s žáky poznávají hudební nástroje podle sluchu.
- Učitelka zařazuje do tematických hodin prvky muzikoterapie jako součást bloku nebo ji provádí v kroužku estetiky či v rámci projektových dní (například formou poslechové relaxace).

Vyučující Mgr. Antonín Klevar:

- Na základní škole Karasova učí hudební výchovu, tělesnou výchovu či pracovní činnosti na obou stupních školy.
- Jeho učitelská praxe je 15 let.
- Má vysokoškolské vzdělání, které získal v Olomouci, studiem oboru Vychovatelství pro mládež vyžadující zvláštní péči.
- Pan Klevar hraje na flétnu a na keyboard.

Charakteristika žáků:

- Pan Klevar učí na prvním i na druhém stupni Základní školy praktické i speciální a učí více tříd.
- Průměrný počet žáků ve třídách, které vyučuje pan Klevar, je asi 8 žáků.

Charakteristika výuky:

- Pan Klevar se při vzdělávání žáků na druhém stupni věnuje základům notopisu, žákům také přibližuje některé hudební skladatele (Smetana, Dvořák, Janáček, Suk). Žáky druhého stupně také seznamuje s různými moderními hudebními styly, jako je například rap, hip-hop, rock apod. Výuce základních hudebních forem se nevěnuje. Rozšiřuje žákům znalosti v oblasti dnešních moderních hudebních kapel či zpěváků, a v oblasti moderní hudby.

- Žáci mají na druhém stupni v hodinách hudební výchovy zavedené sešity, které má vyučující u sebe, a přináší je do vyučování. Sešity obsahují vložené texty písní, ukázkou notové osnovy a obrázky osobností světové hudby.
- Pan Klevar v hudební výchově používá **činnosti pěvecké, rytmické** (nikoli instrumentální) **a poslechové**.
 - Pěvecké činnosti jsou u žáků velmi oblíbené. Žáci velmi rádi zpívají romské písně. Zpěvníky jsou pro pana Klevara pouze inspirační, systematicky zpěvníky nepoužívá, hledá písničky i na internetu. Pan Klevar s žáky zpívá různé písně od lidového žánru, přes pohádkové písně či moderní populární písně nebo písně Zdeňka Svěráka – tyto písně především na prvním stupni. Na druhém stupni zpívají moderní písně či romské písně. Ve vokálních činnostech je také velmi oblíbená hudební aktivita - rapování lidové písně. Při vokálních činnostech doprovází žáky učitel hrou na klavír a flétnu, nebo prostřednictvím internetového serveru youtube.com pouští různé písně, které si mohou zazpívat.
 - Rytmizační činnosti používá pan Klevar především na prvním stupni, kde vytleskávají slabiky nebo slova. Učí žáky také různá říkadla, které doprovází hrou na tělo nebo tleskáním. U žáků druhého stupně pan Klevar nepoužívá instrumentální činnosti v rámci doprovodu ani samostatně.
 - U žáků prvního stupně používá pan Klevar poslechové činnosti, které probíhají formou sluchového rozlišování zvuku nástrojů Orffova instrumentáře, klavíru či flétny. Učitel také hrává různé úryvky z různých písní, jejichž seznam napíše na tabuli, a žáci hádají, kterou píseň učitel hraje. Na druhém stupni aplikuje poslechové činnosti při prezentaci hudebních skladatelů, kdy pouští krátké úryvky skladeb na serveru www.youtube.com. Z téhož serveru pouští žákům různé skladby či písně, které později rozebírají po stránce hudební, z hlediska obsazení nástrojů, žánru nebo programu hudby. Poslechové relaxace u žáků druhého stupně neprovádí.
 - Pohybové činnosti pan Klevar neprovádí. Ve škole je pohybový kroužek, který se rozvoji pohybových schopností žáků věnuje.
- Pan Klevar pracuje s žáky především intuitivně, podle jejich momentální nálady, možností, schopností a dovedností.
- V hudební výchově nevyužívá muzikoterapii ani její prvky.

7.4 Základní škola a Praktická škola Opava, Slezského odboje 5, příspěvková org.

Charakteristika školy: Základní škola poskytuje vzdělání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami podle programu Základní školy praktické a Základní školy speciální. Žáci mohou být zařazeni také do třídy s rehabilitačním vzdělávacím programem. Škola dále umožňuje vzdělávání žákům na jednoleté Praktické škole. Nedílnou součástí školy je speciálně pedagogické centrum Srdce fungující jako poradenské a terapeutické pracoviště pro žáky s tělesným či mentálním postižením (O zařízení, ZŠ a Praktická škola Slezského odboje).

Vyučující Hana Bečáková:

- Učí hudební výchovu téměř ve všech třídách praktické školy a ve třídách rehabilitačních.
- Vede ve škole pěvecký kroužek.
- Paní učitelka Bečáková má vystudovanou střední pedagogickou školu – obor Učitelství pro mateřské školy (maturitní zkouška z HV) a nadstavbové roční studium speciální pedagogiky v Ostravě.
- Učí hudební výchovu v této škole již 14 let.
- Hraje na akordeon a na klavír.
- Životním cílem paní Bečákové je vytváření kladného vztahu žáků k hudbě, rozvíjení hudebnosti žáků a jejich hudebních dovedností. Výsledkem jsou zpívající veselí žáci, kteří mají rádi nejen moderní písničku, ale kteří si rádi zazpívají české, moravské, slovenské i lidové písničky. Žáci, kteří nebudou stát stranou, budou sebevědomí a budou chtít ukázat, co umí.

Charakteristika žáků:

- Školu navštěvují žáci s mentálním a kombinovaným postižením. Jsou zde také žáci se specifickými poruchami učení a s ADHD.
- Ve třídách je snížený počet žáků. Škola má 15 tříd a asi 137 žáků. Z toho je 6 tříd základní školy praktické, 1 třída přípravného stupně, 7 tříd základní školy speciální, z toho jsou dvě třídy s rehabilitačním programem. Ve škole se také nachází 1 třída Praktické školy jednoleté.

Charakteristika výuky:

- Paní Bečáková vždy výuku přizpůsobuje individuálním možnostem a schopnostem žáků. Skladba hodiny vychází také z momentálního rozpoložení žáků. Jinak pracuje s žáky v praktické škole, kde jsou žáci samostatnější, a jinak se pracuje ve speciálních třídách nebo ve třídách rehabilitačních, kde se více používá názoru, znakování a pomoci asistentů pedagoga – především v rytmických, pohybových a tanečních hrách.
- Paní učitelka vyučuje žáky základy hudební teorie (hodnoty not, pomlky a notovou osnovu) historie a při výkladu uvádí základní informace o známých hudebních skladatelích, jejichž díla předkládá žákům k poslechu buďto reprodukovatě, nebo poslechem živého projevu – návštěvy koncertů, divadelních představení a jiných kulturních akcí, např. Ostravské filharmonie.
- Při výuce používá učebnice hudební výchovy pro speciální školy (Hudební výchova: pro 1.-3., 4.-6., 7.-9., ročník speciálních škol, jejichž autorem je Jaroslav Jahoda). Dále pracuje se zpěvníky: Lidové písničky a hry s nimi (Šimanovský, Tichá), Já písnička 1, 2, 3, 4, (Jánský) se zpěvníky P. Nováka a jinými zpěvníky s lidovými písněmi a písněmi pro děti, např. Skřivánek – zpěvník písní pro mateřské školy. Žáci používají sešity pro zapsání nebo nalepení textů písní, pro zápisy z hudební nauky nebo pro zápisy o hudebních skladatelích či pro vytváření a luštění křížovek a hudebních rébusů.
- Učitelka má při výuce k dispozici akordeon, klavír, zvonkohru, metalofon, xylofon a nástroje Orffova instrumentáře. Vyučování hudební výchovy probíhá v kmenových třídních učebnách, kde si s sebou do vyučování učitelka přinese potřebné hudební nástroje. Tyto nástroje žáci poznávají podle zvuku, hmatu i obrázků.
- Paní Bečáková používá ve vyučování **pohybové, instrumentální, poslechové a pěvecké činnosti**, ale skladatelským činnostem s dětmi se nevěnuje, protože je pro ně tato činnost velmi obtížná.
 - Pohybové činnosti zahrnují pohybové hry, pohybové hry se zpěvem, znakový doprovod písně a taneční hudbu (valčík, polka, mazurka i moderní tance).
 - Instrumentální činnosti jsou používány při doprovodu písní či samostatně, dále při poslechovém poznávání nástrojů, při hmatovém poznávání nástrojů, při pohybových hrách. Hodně se využívá i hra na tělo. Žáci také občas hrají na etnické hudební nástroje (bubny djembe).

- Pěveckých činností se ve škole hojně využívá. Dokonce je zřízen pěvecký kroužek „Veselé zpívání“, kde žáci zpívají písně různého žánru (lidové, umělé, country, dětské, písně s romskou tematikou nebo polské písně). V rámci možností žáci prezentují školu na veřejnosti při různých setkáních nebo soutěžích (účast na soutěži „Začarovaná písnička“). Paní učitelka při pěveckých činnostech pracuje s vizualizací a dramatizací textu písně. Vizualizaci a dramatizaci používá i v různých relaxačních chvílích, kdy jsou žáci unavení a chce je aktivizovat či odlehčit hodinu. Do hudební výchovy také zapojuje dechová cvičení, která kombinuje s dramatickou vizualizací. Např. žáci předvádí, jak fouká vítr – pohybem, a zároveň provádí dechové cvičení.
 - Poslechové činnosti využívá paní Bečáková při seznámení s hudbou některých českých i světových hudebních skladatelů. Používá také kresbu podle hudební předlohy či verbalizaci hudební představivosti slyšeného hudebního projevu. Při poslechových činnostech se zaměřuje na rozlišení hudebních nástrojů, tempa, melodie, nálady a obsahu hudebního díla. Poslech slouží i k relaxaci, žáci rozlišují různé zvuky přírody a zvuky ze svého okolí, které pak napodobují. Žáci se účastní koncertů Ostravské filharmonie, kde se učí audiovizuálně poznávat hudební nástroje a hudbu.
- Ve škole probíhal dvouletý projekt „Rozvoj kompetencí učitelů speciálních škol a jejich žáků,“ v rámci kterého se žáci účastnili muzikoterapie pod vedením opavského lektora Ivo Samiece (hra na djembe) a olomouckého lektora Jaroslava Galáše (skupinová terapie). Pedagogičtí pracovníci se účastnili kurzů muzikoterapie pod vedením Zdeňka Šimanovského, Ivo Samiece, Zdeňka Vilímka a Kataríny Grochalové.

7.5 Základní škola, Ostrava – Zábřeh, Kpt. Vajdy 1a, příspěvková organizace

Charakteristika školy: Základní škola Kpt. Vajdy sdružuje Základní školu praktickou, Základní školu speciální, Přípravný stupeň základní školy, třídy s rehabilitačním vzdělávacím programem (Základní škola, ZŠ Kpt. Vajdy). Součástí základní školy je i speciálně pedagogické centrum, školní družina a školní jídelna (Úvod, ZŠ Kpt. Vajdy). Pro výuku

hudební výchovy je ve škole přizpůsobena učebna hudební výchovy. Základní škola má dvě alokovaná pracoviště (Vybavení školy, ZŠ Kpt. Vajdy).

Základní škola Kpt. Vajdy je fakultní školou Ostravské Univerzity.

V oblasti hudebního rozvoje si mohou žáci zvolit následující zájmové kroužky:

- Flétna;
- Rytmika;
- Sborový zpěv (Zájmové činnosti, ZŠ Kpt. Vajdy).

Vyučující

- Hraje především na klavír, který má přímo ve své třídě, tudíž nemusí chodit do učebny hudební výchovy. Ve hře na klavír se vzdělávala na základní umělecké škole.
- Vyučující absolvovala střední pedagogickou školu, bakalářské studium Speciální pedagogiky, zaměřené na logopedii na Ostravské univerzitě a navazující magisterské studium v Brně, kde absolvovala státní závěrečnou zkoušku z psychopedie, kombinovaných vad, somatopedie, oftalmopedie, logopedie (tehdejší terminologie).
- Vyučující má několikaleté zkušenosti (2-3 roky) z mateřské školy a její odborná praxe je celkově 16 let. Se svou třídou pracuje nejen v hudební výchově, ale ve všech předmětech. Takto jsou organizačně rozděleni i ostatní učitelé.

Charakteristika žáků:

- Ve škole jsou vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy podle věku, individuálních možností, schopností a jejich potřeb jsou žáci zařazeni do jednotlivého typu vzdělávání.
- Ve třídách speciálních jsou vzdělávání žáci se středně těžkým mentálním postižením a více vadami s možností individuální integrace žáků s autismem (Základní škola speciální, ZŠ Kpt. Vajdy).
- Ve škole je podle vyučující asi 160 žáků. V Základní škole speciální je průměrně 6 žáků ve třídě a v Základní škole praktické průměrně 10-11 žáků.
- Ve třídě paní učitelky jsou žáci s kombinovaným postižením, s mentálním postižením, dětskou mozkovou obrnou, epilepsií, se specifickou oční vadou či autismem. Je to třída, kde se vzdělávají žáci podle osnov Základní školy speciální. V této třídě jsou žáci od 12 do 16 let věku a jsou v 6., 7., 8., nebo 10. třídě.

Charakteristika výuky:

- Učitelka při výuce hudební výchovy přihlíží k možnostem a schopnostem žáků, podle toho výuku přizpůsobuje. V hudební výchově, vzhledem k omezení dětí, nepoužívá sešity pro zápis obsahu vzdělávání. Ve třídě jsou nástroje Orffova instrumentáře a klavír.
- Hudební výchova je realizována v blocích jednou týdně v pátek. Ten den se věnují také pracovním činnostem či výtvarným činnostem. Většinou má hudební výchova stejný průběh, který vypadá následovně:
 - Rytmizace – je také součástí každé hodiny čtení či psaní, kdy žáci vytleskávají říkanky nebo slova. V hudební výchově rytmitizují slova a cvičí fonematický sluch.
 - Intonační rozezpívání – melodický úryvek, postupné transpozice směrem nahoru i dolů, často na slabiky. Často zařazuje cvičení z logopedie na uvolňování orofaciálního svalstva, zvedání a zpevňování jazyka.
 - Dechové cvičení – různé techniky v závislosti na motivaci žáků (sfouknutí svíčky, foukání bublin, foukání do peříčka apod.).
 - Následuje hlavní program výuky daný ŠVP.
- Učitelka ve výuce hudební výchovy pořádá nácvik **instrumentálních, pěveckých, pohybových a poslechových** dovedností žáků.
 - Pěvecké činnosti jsou oblíbenou činností. Žáci rádi zpívají písničky z pohádek či lidové písně, písničky Z. Svěráka a Jana Vodňanského či písničky z pořadu Kouzelná školka. Zpívají ze zpěvníků Zpívejme si, zpívejme 1, 2, 3 od autorky Milady Přikrylové (Plus s.r.o), ke kterým jsou dodány také CD nahrávky, a ze zpěvníků Já písnička. Někdy je zpěv doprovázený instrumentálním doprovodem – hrou na Orffův instrumentář. Učitelka s žáky provádí také lehké intonační cvičení – melodický úryvek opakovaný transpozicí. Učitelka také používá obrázkovou vizualizaci písně – např. ukáže obrázek vrány a žáci vědí, že budou zpívat píseň o vráně.
 - Instrumentální činnosti se využívají při zpěvu nebo při zvukovém poznávání nástrojů. Žáci se také učí poznávat hudební nástroje vizuálně pomocí obrázků. Učitelka využívá instrumentální činnosti i samostatně, bez zpěvu písně.

- Poslechové činnosti jsou především formou relaxace, kdy žáci v poloze vleže na zemi relaxují. Učitelka jim z artificiální hudby vybírá k poslechu Vivaldiho Čtvero ročních dob. Žáci se v poslechových činnostech učí také rozeznávat elementární zvuky v přírodě i ve městě (zvuky moře, ptáků, zvuk auta apod.). Malbu nebo kresbu podle poslechu neprovádí, protože by k této činnosti potřebovali asistenta.
 - Pohybových činností užívá vyučující především při pohybovém doprovodu písně, kdy se žáci snaží pohybem vyjádřit danou situaci či děj v písni.
- Cílem práce paní učitelky je co největší rozvoj schopností a dovedností žáků, radost při hudebních činnostech a aktivní zapojení žáků do hudebních činností.
 - Paní učitelka ve své výuce nepoužívá muzikoterapii ani její prvky.

7.6 Mateřská škola a Základní škola Duha s.r.o., Orlová – Lutyně

Charakteristika školy: V základní škole jsou žáci vzděláváni podle třech vzdělávacích programů. Jedná se o Školní vzdělávací program „Poznávej a vnímej svět kolem nás“, Vzdělávací program pro pomocné školy a Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy. Základní škola je rodinného typu, s malým počtem žáků, vzdělávajících se ve čtyřech třídách (Třídy, Základní škola Duha).

Vyučující Mgr. Ivana Valčáková:

- Paní Valčáková působí v Základní škole Duha jako třídní učitelka třídy číslo tři.
- Dosáhla magisterského vzdělání v oboru Speciální pedagogika pro učitele na Masarykově Univerzitě v Brně.
- Paní Valčáková hraje na klavír a na kytaru a ve škole učí od roku 1993.
- Cílem práce paní Valčákové je, aby její žáci byli šťastní a aby školu navštěvovali rádi. Naučili se základům sebeobsluhy a samostatnosti, aby byli co možná nejméně závislí na pomoci druhých. Dalším neméně významným úkolem je také rozvoj náhradní komunikace (AAK) žáků, u nichž se z různých důvodů verbální projev nerozvinul.

Charakteristika žáků:

Ve škole jsou vzděláváni žáci s mentálním postižením (středně těžkým, těžkým i hlubokým), žáci s Downovým syndromem, žáci s poruchami autistického spektra a žáci s kombinovaným postižením (O nás, Základní škola Duha).

- Ve třídě paní Valčákové jsou žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žákyně s poruchou autistického spektra, Downovým syndromem a žáci s kombinovaným postižením.

Charakteristika výuky:

- Paní učitelka vyučuje hudební výchovu ve všech čtyřech třídách základní školy. Vyučování probíhá každý den, kdy se sejdou žáci celé školy v jedné místnosti, kde se výuka realizuje společně pro všechny. S ostatními učitelkami hudební výchovy se paní Valčáková střídá po měsíci.
- Výuka probíhá velmi aktivně a je charakteristická rychlým střídáním činností pro udržení pozornosti dětí.
- Lze říci, že hudební výchova je svými činnostmi velmi názorná, pestrá a snaží se o aktivizaci nebo relaxaci žáků.
- V hudební výchově upřednostňují činnosti **pěvecké, poslechové, pohybové a instrumentální**.
 - Pěvecké činnosti jsou v celé škole velmi oblíbené. Žáci zpívají písně různých žánrů a forem od lidových po filmové a pohádkové, a tyto písně mohou být zařazeny samostatně, nebo tematicky k určitým tematickým okruhům. Například v listopadu 2012 byl tematický měsíční plán o vesmíru a planetách, proto zpívali písně s touto tematikou. Při výběru písní čerpají z různých zdrojů, nebo ze zpěvníku Písnička 1, 2, 3. Učitelka s žáky provádí také dechová cvičení, ale ne všichni žáci je vzhledem k jejich omezení zvládají. V rámci hudební výchovy je realizována i obrázková vizualizace obsahu písně.
 - Instrumentální činnosti se využívají při doprovodu písně hudebními nástroji Orffova instrumentáře, nebo samostatně, například při „vyťukávání“ slabik slov, „vyťukávání textu“ písně apod. Paní Valčáková také využívá rytmické hry na tělo.
 - Pohybové činnosti používá jako doprovod k písni. Pohybové činnosti buď charakterizují obsahový děj písně, nebo děj doplňují. Tyto činnosti jsou využívány i samostatně formou jednoduchých rytmických her.
 - V poslechových činnostech žáci sluchově rozlišují různé hudebního nástroje a navíc jsou tyto činnosti využívány při relaxaci. Žáci školy dokonce v rámci vyučování dochází na koncerty žáků základní umělecké školy. V rámci

poslechových činností ale učitelka neprovádí kresbu nebo malbu při vyjadřování dojmu z dané skladby.

- Ve škole jsou prováděny prvky individuální muzikoterapie. Ty paní Valčáková používá například při technice míčkování, kdy žákovi v průběhu terapie zpívá. Prvky muzikoterapie jsou uplatňovány také v prostorách relaxační místnosti, která na ně působí velmi pozitivně (světelné efekty spojené s hudbou, rytmizace netradičnímu hudebními nástroji apod.)

7.7 Základní škola speciální Diakonie Českobratrské církve evangelické Ostrava

Charakteristika školy: Základní škola se věnuje výchově a vzdělávání žáků s kombinovanými vadami. Poskytuje vzdělávání žákům ve věku 5- 25 let. Zajišťuje vzdělávání dětí v přípravném stupni 5 až 8 let, povinnou školní docházku od 8 let, tu žáci plní dle vzdělávacího programu Pomocné školy nebo podle Školního vzdělávacího programu. Školní docházka je desetiletá a žáci ji mohou plnit do 26 let. Pro žáky starší 20 let, kteří nemají ukončenou povinnou školní docházku, je určen Kurz k získání základů vzdělání. Základní škola je fakultní školou Ostravské Univerzity. Pro poskytování podnětů za účelem rozvoje osobnosti dětí je zde zřízená Multisenzorická místnost Snoezelen, bílá místnost Snoezelen a rehabilitační místnost.

Škola má dvě pracoviště: kmenová škola se nachází v Ostravě – Vítkovicích (U cementárny 23) a na odloučeném pracovišti v Ostravě- Porubě (B. Martinů 810), kde se nachází také školní družina. V obou těchto pracovištích probíhá vzdělávání podle:

- Rehabilitačního vzdělávacího programu;
- ŠVP pro vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami s názvem „Škola plná zážitků“;
- Vzdělávacího programu pomocné školy a přípravného stupně;
- ŠVP přípravného stupně „Škola plná zážitků“ (Základní škola speciální Diakonie ČCE Ostrava, Diakonie ČCE, c2013).

Daniela Havlová

- Paní Havlová působí v Základní škole 6 let.

- Především se věnuje hudební výchově, výtvarné výchově, pracovní výchově, tělesné výchově. Paní Havlová má pedagogické vzdělání, které absolvovala na střední škole v Boskovicích.
- Hraje především na klavír a různé etnické nástroje.
- Pracovně působí v rehabilitační třídě jako vychovatelka. Prakticky vede celoškolní dopoledne – „Společné zpívání“, které se koná každý pátek.
- Cílem práce paní Havlové je především přinášet do výuky nové nápady, proškolenat se v nových metodách a také chce svou práci zpříjemnit dětem čas strávený ve škole a naučit je vše, co je v jejich možnostech.

Zuzana Ševčíková

- Ve škole pracuje jako asistentka pedagoga a hraje na kytaru.
- Paní Ševčíková pracuje s dětmi druhým rokem a mimo zaměstnání ve škole vyučuje asi 15 let v kroužku kytara v Domově dětí a mládeže v Orlové.
- Velkou měrou přispívá k výuce hudební výchovy s paní Havlovou.
- Cílem práce paní Ševčíkové je rozvíjet žáky tak, aby mohli prožívat hudbu jako libý smyslový pocit.

Charakteristika vzdělávání a žáků:

- Na vzdělávání se v každé třídě souběžně podílí speciální pedagog, asistent pedagoga a vychovatel. Výuka probíhá v blocích, skupinově nebo individuálně. Ve vzdělávání jsou používány prvky Muzikoterapie, Arteterapie, Ergoterapie, Dramaterapie, techniky konceptu Bazální stimulace, formy Alternativní a Augmentativní komunikace, bucofaciální a orofaciální stimulace, polohování podle Bobatha, vertikalizování, cvičení na balonech a válcích (Výuka a vzdělávání, Diakonie ČCE, c2013).
Podle ředitelky školy, paní Mgr. Ireny Savkové, jsou pedagogičtí pracovníci proškoleni ve výše jmenovaných technikách a stále se dále vzdělávají a účastní dalších kurzů.
- Ve škole jsou vzdělávani žáci s kombinovaným postižením. Toto postižení zahrnuje žáky s mentálním postižením, smyslovým postižením, autismem či autistickými prvky. Jsou zde také žáci s Dětskou mozkovou obrnou. Většina žáků má kombinované postižení, pouze asi 3 žáci mají jen mentální postižení. Ve třídě paní Havlové je i žák s provedenou tracheostomií.
- V kmenové škole se vzdělává 38 žáků a průměrný počet žáků ve třídách je asi 6 žáků ve třídě.

Charakteristika výuky hudební výchovy² :

- Výuka hudební výchovy se velmi přizpůsobuje zdravotním a vzdělávacím možnostem žáků. Proto ji každá třída vyučuje specificky, podle jejich možností.
- Společné prvky hudební výchovy jsou v některých bodech pro kmenovou školu stejné. Je to především rituálním „ranním kruhem“, kde se všichni žáci se svými učiteli přivítají a pouští si na interaktivní tabuli písničku s vizualizací jejího textu. Tato písnička je po určitou dobu stejná. Při zpěvu této písně se snaží učitelé zapojit rytmizaci písně různými nástroji, například bubínky nebo tamburíny, šterchadly, rolničkami a dalšími perkusními nástroji. Také se používají dechová cvičení motivované hrou na nástroj.
- Žáci se vzhledem ke svým možnostem a schopnostem neučí základy notopisu, ani základy hudební teorie či dějin nebo hudebních forem.
- Žákům je poskytována v rámci hudební výchovy multisenzorická stimulace pomocí interaktivní tabule, videa či I Padu.
- Kromě ranního kruhu probíhá hodina hudební výchovy celé kmenové školy především podle nálady žáků.
 - Někdy s nimi učitelé zpívají různé oblíbené písně, například moderní pohádkové písničky, ale i moderní písničky přizpůsobené věku žáků (skupina Kabát, Jarek Nohavica, bratři Nedvědi, Svěrák apod.). Tím, že mají každý den rituální písničku, jsou ji schopni všichni žáci identifikovat a někteří i zazpívat. Zpěv písní je doprovázen sledováním obrázků (piktogramy, VOKS, obrázky) nebo sledováním reálných předmětů či pohybem (makatonem, nebo pohybovým znázorněním), které značí obsah písně.
 - Poslechové činnosti jsou především relaxačního typu. Kdy si můžou žáci například kreslit podle hudby či aktivně relaxovat. Tyto poslechové činnosti jsou zaměřené na poslech umělé hudby nebo relaxační hudby. Žáci se také učí rozlišovat zvuk různých nástrojů.
 - Pohybové činnosti se u žáků této školy provádí především jako nácvik na hudební vystoupení či v hudební výchově podle jejich schopností.
 - Aktivní instrumentální činnosti se využívají především při bubnování Drumcircle, které vede paní ředitelka, a dále individuálně podle možností žáků.

²Informace o charakteristice výuky hudební výchovy na celé kmenové škole (pouze 38 žáků) poskytly paní Havlová, Ševčíková a paní ředitelka Irena Savková

Pokud žáci nemohou na hudební nástroje hrát, zahraje jim pedagogický pracovník. Žáci se také v rámci instrumentálních činností snaží uhodnout nástroj podle jeho zvuku se zavřenýma očima.

- Při hudební výchově jsou používány tyto hudební nástroje: Keyboard, kytara, nástroje Orffova instrumentáře, djembe bubny (asi 20 ks), Koshi zvonkohry, kalimby, tibetské misky, různé perkusní nástroje, koncovky. Škola je těmito hudebními nástroji velmi dobře vybavená.
- Ředitelka školy je proškolená v technice Korporativního bubnování DrumCircle (lektor Jiří Vokač Čmolík), kterou aktivně využívá u žáků, kteří nemají velké omezení hybnosti a jsou schopni s ní bubnovat. Ředitelka se ujme role facilitátora, který neverbálně vede celou bubnující skupinu. Bubnování probíhá i na jiných školách (např. v ZŠ Trnkovecká, Ostrava –Radvanice; nebo v SŠ Slezské Diakonie Český Těšín – pobočka Bohumín).
- Pedagogičtí pracovníci školy se v říjnu 2012 účastnili prožitkového třídního programu Celostní muzikoterapie Lubomíra Holzera, a tyto techniky nebo prvky používají při vzdělávání. Někteří pedagogičtí pracovníci projeví zájem vzdělávat se dále a budou se zapisovat do kurzu Celostní muzikoterapie 1 na Filozofické fakultě v Olomouci vedeného Lubomírem Holzerem. Aby škola měla představu i jiného pojetí muzikoterapie, ředitelka usiluje o účast na vzdělávacím kurzu muzikoterapie Matěje Lipského.
- Podle paní ředitelky Ireny Savkové je muzikoterapie především o společném prožitku a o projevu spontánnosti.

7.8 Analýza obsahu výuky

Tato podkapitola blíže rozebírá analytickou část obsahu výuky u jednotlivých respondentů v rámci první etapy šetření.

Na základě získaných informací jsme stanovili nejčastěji využívané činnosti a obsahy v hudební výchově žáků se zdravotním postižením, a srovnali kladné a záporné odpovědi všech oslovených pedagogů. Všimli jsme si také určité odlišnosti využívání těchto činností a obsahů vzhledem ke stupni postižení žáků. Proto jsme v dotazníku zařadili i otázku zjišťující stupeň omezení, nebo postižení žáků. Zobrazení kladných a záporných odpovědí je patrné v tabulce č. 5.

Tabulka č. 5: Analýza obsahu výuky

	Zš log1	Zš log2	Zš prak	Zš K1	Zš K2	Zš Dia	Zš TP	Zš Kpt	Zš Duha
Výuka základní hudební teorie / hudebních forem	N/A	N/A	A	A	A/N	N	A/A	N	N
Výuka historie a skladatelů.	A	A	A	A	A	N	A	A	A
Zpěv písní z pohádek a filmů, písní lidových popř. moderních	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Vizualizace / dramatizace obsahu písně	N	A	A	A	N	A	N	A	A
Instrumentální činnosti, jako doprovod k písním	A	A	A	A	N	A	A	A	A
Rytmico- instrumentální činnosti (Orffův instrumentář)	A	A	A	A	N	N	A	N	A
Samostatné instrumentální činnosti (Etnické hud. nástroje)	N	A	A	N	N	A	N	N	N
Poznávání hudebních nástrojů poslechem	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Poslech vybraných skladeb skladatelů	A	A	A	A	A	N	A	A	A
Relaxace	A	N	A	A	N	A	A	A	A
Kresba/malba při hudbě	A	N	A	A	N	N	N	N	N
Doprovod písně pohybem	N	A	A	A	N	A	A	A	A
Samotné pohybové činnosti či hry	N	N	A	A	N	N	A	A	A
Prvky muzikoterapie ve škole či třídě	A	N	A	A	N	A	A	N	A
Dechové cvičení	N	A	A	A	N	A	N	A	A

ČERVENÁ – žáci základní školy

ZELENÁ – žáci základní školy praktické

MODRÁ – žáci základní školy speciální

ČERNÁ – žáci základní školy praktické i speciální

A (ANO) = tuto činnost provádí, N (NE) = tuto činnost neprovádí.

Zkratky použité v tabulce č.5 ³:

ZŠ LOG. 1 (Základní škola Logopedická, Ostrava) – vyučující se věnuje výuce hudební výchovy na druhém stupni Základní školy logopedické. Jsou zde žáci s obtížemi logopedického charakteru, ke kterým mohou mít přidružené jiné postižení.

ZŠ LOG. 2 (Základní škola Logopedická, Ostrava) – pedagog vyučuje hudební výchovu žáky 1. a 4. třídy (šk. rok 2011/2012) základní školy. Jsou zde žáci s obtížemi logopedického charakteru, ke kterým mohou mít přidružené jiné postižení.

ZŠ Prak. (Základní škola Praktická, Opava) – vyučující pracuje s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami téměř všech tříd základní školy praktické.

ZŠ K 1 (Základní škola Karasova 6, Ostrava) – vyučující pracuje s žáky druhého a třetího ročníku základní školy (šk. rok 2011/2012). Na Základní školu Karasova dochází žáci ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí.

ZŠ K 2 (Základní škola Karasova 6, Ostrava) – vyučující pracuje s žáky druhého stupně základní školy praktické.

ZŠ Dia (Základní škola speciální Diakonie ČCE, Ostrava) – obě pedagogické pracovnice školy vyučují v rehabilitační třídě, ale zde uvádím spojující prvky hudební výchovy pro celou (speciální) kmenovou školu, která je zaměřena na vzdělávání žáků s kombinovaným postižením.

ZŠ TP (Základní škola pro tělesně postižené, Opava) – vyučující učí hudební výchovu na prvním i druhém stupni ZŠ, ZŠ praktické, ZŠ speciální. Učitelka vyučuje ve spojených třídách zvláště pro první stupeň, pro druhý stupeň a zvláště žáky obou stupňů ZŠ speciální (3 hodiny HV týdně). Ve třídách jsou žáci různých ročníků. Uvedená charakteristika výuky platí pro všechny její třídy. Jsou zde žáci s tělesným a kombinovaným postižením.

ZŠ Kpt. (Základní škola Kpt. Vajdy, Ostrava) – vyučující ve třídě pracuje s žáky druhého stupně s kombinovaným postižením podle osnov základní školy speciální.

ZŠ Duha (Základní škola Duha, Orlová) – vyučující učí hudební výchovu na celé škole (s kolegyněmi se střídá po měsíci), kde jsou vzděláváni žáci s kombinovaným postižením.

³ Dotazovaní učitelé mnohdy učí více než jednu třídu, proto zde uvádíme pouze ty třídy, které charakterizovali nejblíže. V Případě ZŠ Diakonie a ZŠ Duha charakterizujeme hudební výchovu v celé škole.

V této analytické části bychom také chtěli poukázat na osobní cíle jednotlivých pedagogů vzdělávající žáky se zdravotním postižením, které shrnujeme v tabulce č. 6. Tyto cíle učitelů se v několika místech ztotožňují s cíli vzdělávací oblasti Umění a kultura rámcových vzdělávacích programů upravených pro žáky s mentálním postižením (RVP ZV-LMP, RVP ZV ZŠS). Konkrétně se jedná o cíle:

- pozitivní vztah k hudbě (umění),
- rozvoj tvořivých vlastností a dovedností,
- rozvoj estetického citění a vnímání,
- rozvoj sebedůvěry a schopnosti kultivovaného vystupování.

Tabulka č. 6: Osobní cíle učitelů

Základní škola	Cíl práce jednotlivých učitelů
Základní škola a Praktická škola Slezského odboje, Opava	• vytváření kladného vztahu žáků k hudbě, rozvíjení hudebnosti žáků a jejich hudebních dovedností a sebevědomí.
Základní škola Duha, Orlová – Lutyně	• spokojenost žáků, radost ze školní docházky, ovládnutí základní sebeobsluhy, rozvoj náhradní komunikace (AAK).
Základní škola Ostrava – Mariánské hory, Karasova 6	• estetický zážitek a prožitek, možnost dětí zažít si úspěch.
Základní škola, Ostrava – Zábřeh, Kpt. Vajdy 1a	• co největší rozvoj schopností a dovedností žáků, radost při hudebních činnostech a aktivní zapojení žáků do hudebních činností.
Základní škola logopedická s.r.o. Ostrava	• spokojenost žáků v hodině hudební výchovy, dobrá atmosféra, samostatný projev žáka (odstranění studu, strachu, obav) beze studu i na veřejnosti. • nadále žáky vzdělávat.
Základní škola speciální Diakonie ČCE Ostrava	• příjemná atmosféra ve škole, rozvoj jejich schopností podle jejich možností, přinášet do výuky nové nápady, proškoloval se v nových metodách • rozvíjet žáky tak, aby mohli prožívat hudbu, jako libý smyslový pocit.

8. Analýza druhé etapy šetření

Tato kapitola upřesňuje analytickou část druhé etapy výzkumu. Postupně jsou analyzovány všechny otázky použité ve vytvořeném elektronickém dotazníku. U každé otázky jsou stanoveny nejčastější či naopak nejméně časté odpovědi respondentů, které jsou procentuálně porovnány v jednotlivých grafech. Otázka číslo 3 obsahuje 15 podotázek, u kterých respondenti označovali intenzitu využívání daných činností a obsahů v hudební výchově. Tyto činnosti a obsahy na konci kapitoly analyzujeme také vzhledem ke stupni postižení nebo omezení žáků.

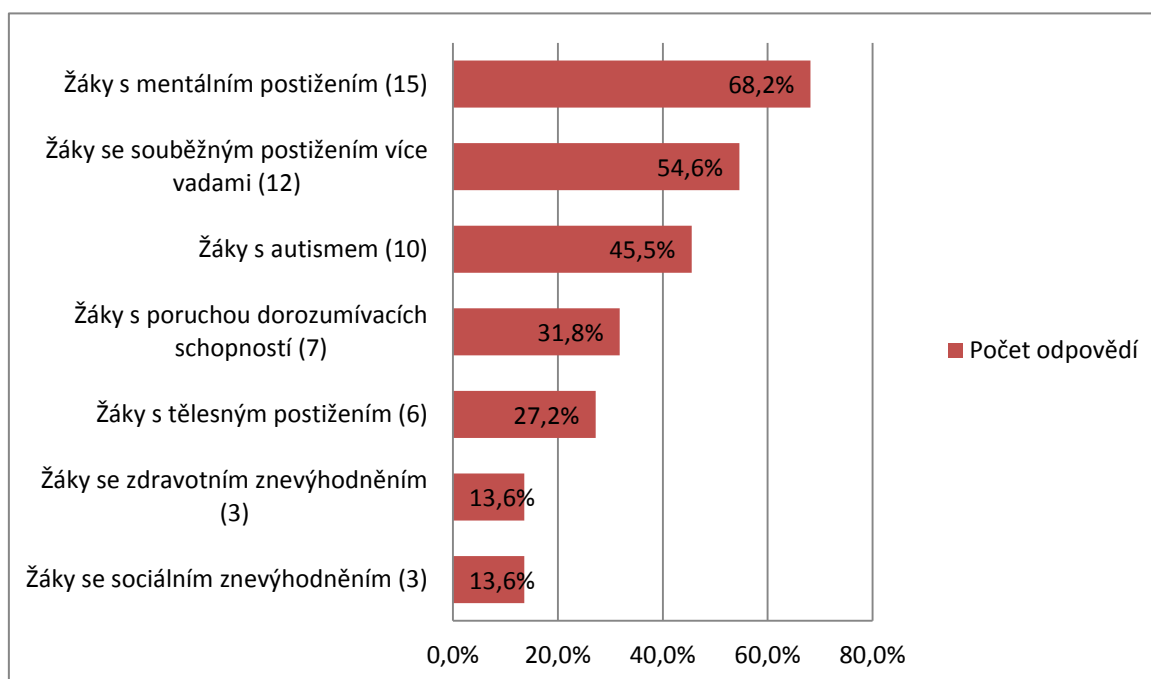
Respondent – dotazovaný, účastník dotazníku, měl možnost vyplnit dotazník vícekrát, podle toho, jestli používal v hudební výchově odlišné metody v různých třídách. Terminologicky budeme používat slovo respondent pro účastníky dotazníku.

Odpověď – díky tomu, že respondenti mohli vyplnit dotazník vícekrát, budeme za výsledek dotazníku považovat počet odpovědí, reakcí, odezev.

Otázka 1. Jaké žáky učíte hudební výchovu?

Označení žáků učiteli hudební výchovy si můžeme zobrazit v následujícím grafu:

Graf č. 1: Žáci respondentů

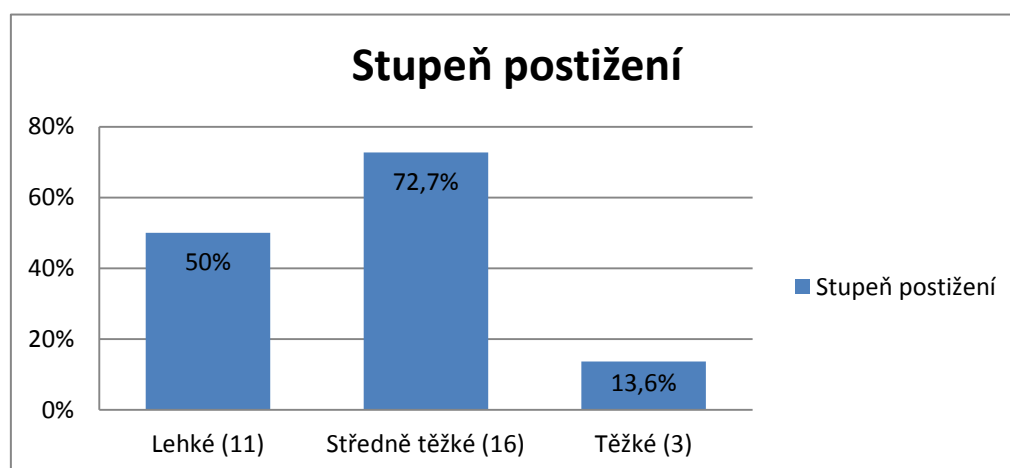


Respondenti mohli vybírat z více možností, protože při vzdělávání osob se zdravotním postižením se v jedné třídě mohou vzdělávat žáci s různým druhem postižení. Nejvíce respondentů označilo, že vyučuje v hudební výchově žáky s mentálním postižením (68,2 %), žáky se souběžným postižením více vadami (54,6%) a autismem (45,5%). Nejméně respondentů vyučovalo žáky se zdravotním a sociálním znevýhodněním (obojí hodnota 13,6%).

Otázka 2. Postižení nebo omezení vašich žáků je?

K zaznačení stupně postižení nebo omezení žáků, které použili oslovení respondenti, použijeme následující graf:

Graf č. 2: Stupeň postižení žáků podle respondentů



U této otázky mohli respondenti volit více možností podle toho, jak velké je omezení nebo postižení žáků.

- Lehký stupeň postižení nebo omezení = 23% odpovědí (5).
- Středně těžký stupeň postižení nebo omezení = 36% odpovědí (8).
- Těžký stupeň postižení nebo omezení = 5 % odpovědí (1).

Respondenti využili možnosti vyplnění kombinace středně těžkého postižení i s jinými stupni postižení. Proto je největší počet odpovědí zaznamenán u středně těžkého postižení nebo omezení žáků.

Kombinace středně těžkého postižení s lehkým postižením byla volena v 27% (šest odpovědí); kombinace středně těžkého postižení a těžkého postižení byla volena v 9 % (dvě odpovědi).

Otázka 3. Jak často v hudební výchově používáte tyto aktivity?

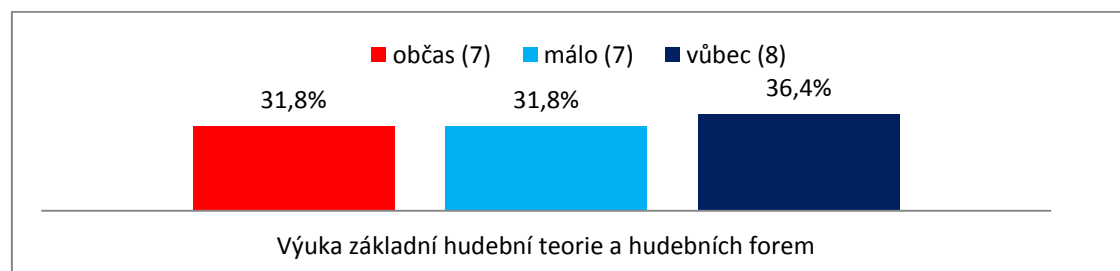
Tato otázka obsahuje 15 podotázek. Dotazovaní mohli u každé podotázky volit jen jednu možnou odpověď, a tou určit intenzitu provozování jednotlivých níže uvedených činností a obsahů hudební výchovy, a to označením odpovědi „velmi často“, „často“, „občas“, „málo“, „vůbec“. Celkový počet zaznamenaných odpovědí bylo 22.

Respondenti odpovídali na těchto 15 podotázek:

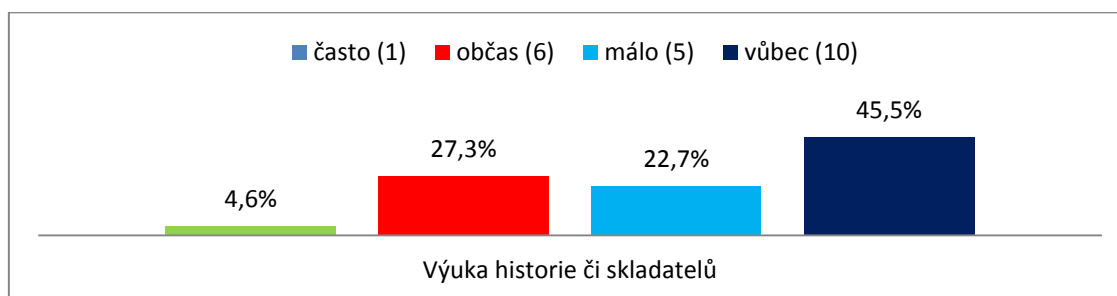
1. výuka základní hudební teorie a hudebních forem;
2. výuka historie či skladatelů;
3. zpěv písní z pohádek a filmů, písní lidových, popř. moderních;
4. vizualizace nebo dramatizace obsahu písně;
5. instrumentální činnosti jako doprovod k písním;
6. instrumentální i rytmické činnosti samotné s Orffovým instrumentářem;
7. instrumentální i rytmické činnosti samotné s Etnickými hud. nástroji;
8. poznávání hudebních nástrojů poslechem;
9. poslech vybraných skladeb skladatelů;
10. poslechová relaxace;
11. kresba/malba podle dojmu z poslechu hudby;
12. doprovod písně pohybem;
13. samotné pohybové činnosti či hry;
14. prvky muzikoterapie;
15. dechové cvičení.

Barevné označení pro všechny odpovědi: velmi často – žlutá barva; často – zelená barva; občas – červená barva; málo – světle modrá barva; vůbec – tmavě modrá barva.

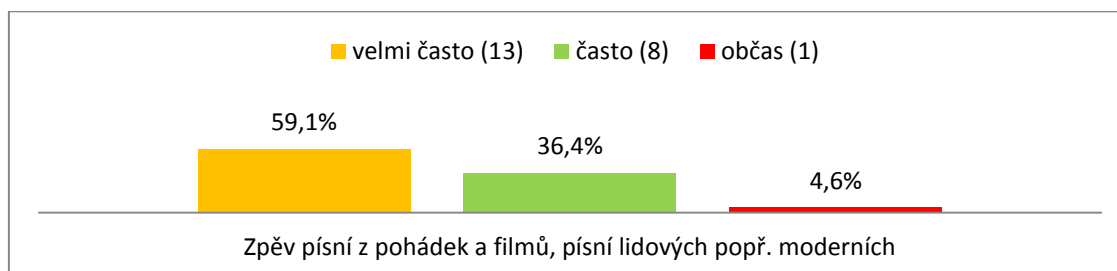
Graf č. 3: Výuka základní hudební teorie a hudebních forem



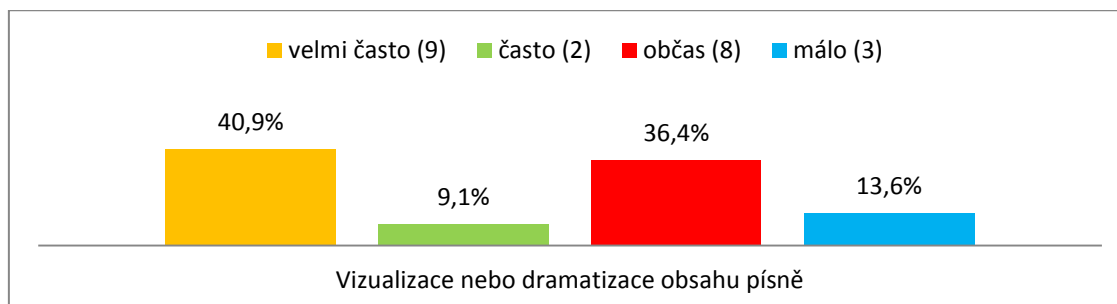
Graf č. 3: Výuka historie skladatelů



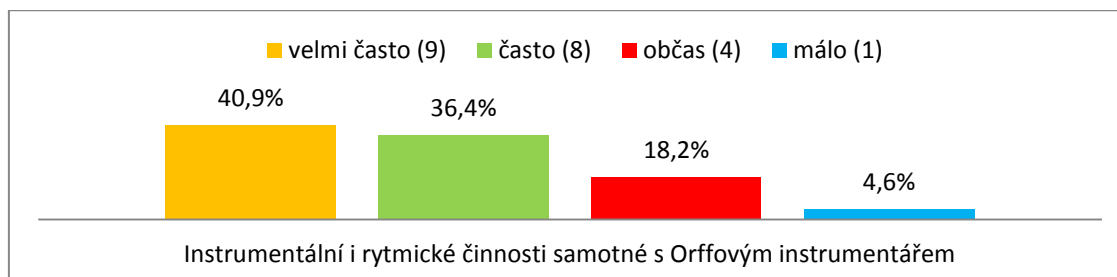
Graf č. 4: Zpěv písní z pohádek a filmů, písní lidových, popř. moderních



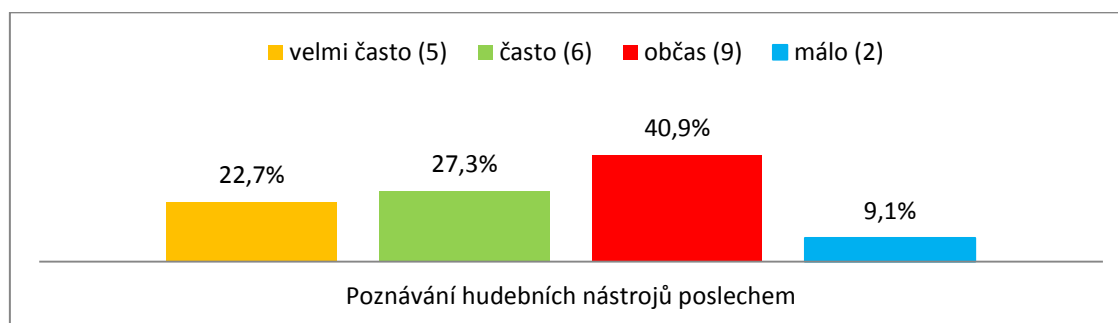
Graf č. 5: Vizualizace nebo dramatizace obsahu písně



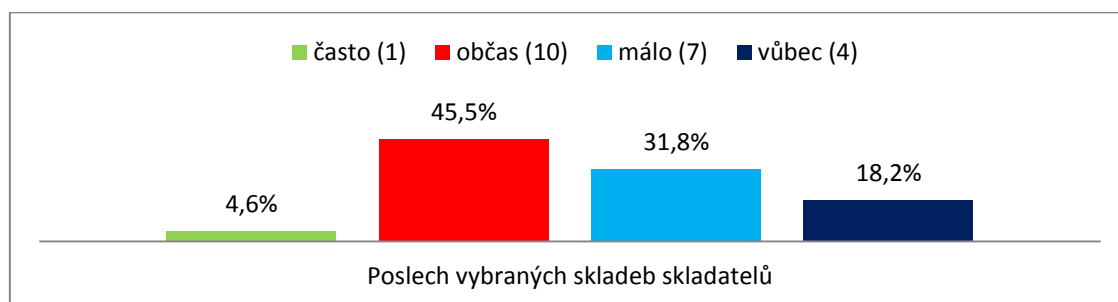
Graf č. 6: Instrumentální i rytmičné činnosti samotné s Orffovým instrumentárem



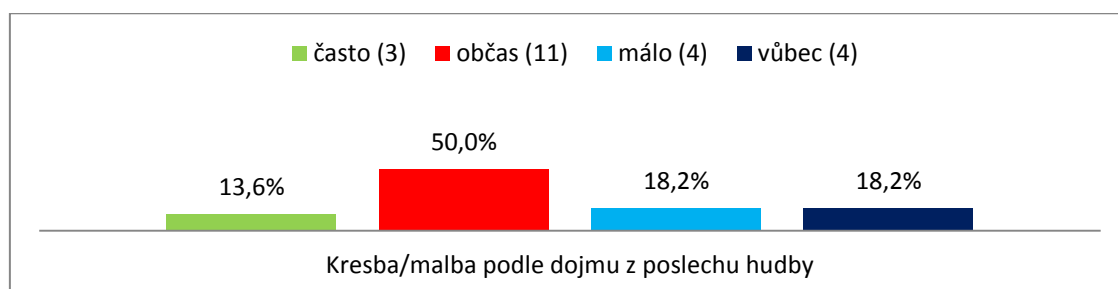
Graf č. 7: Poznávání hudebních nástrojů poslechem



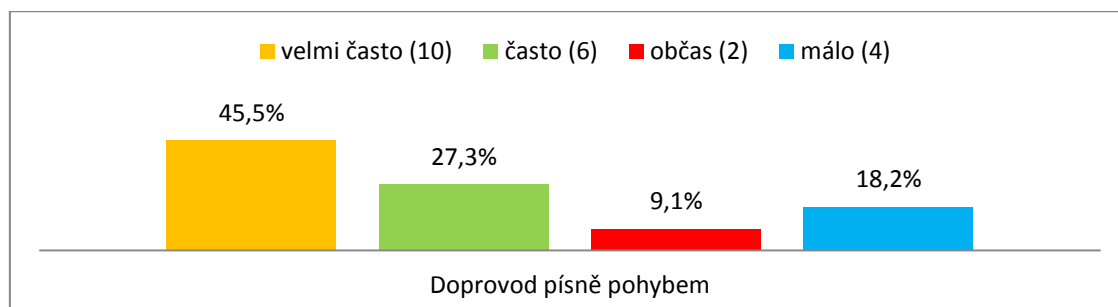
Graf č. 8: Poslech vybraných skladeb skladatelů



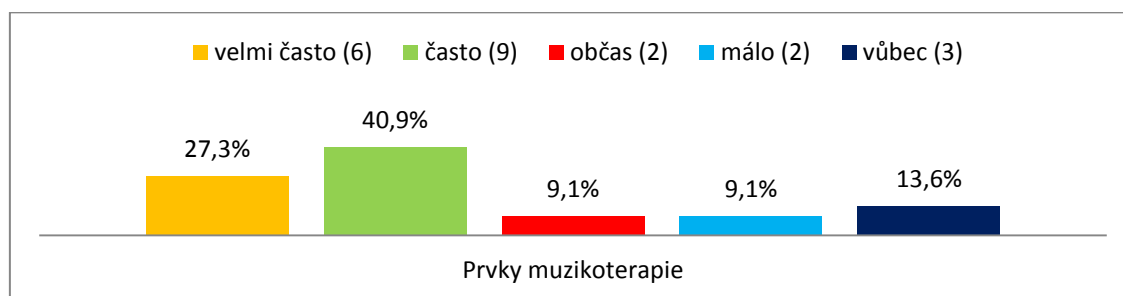
Graf č. 9: Kresba/malba podle dojmu z poslechu hudby



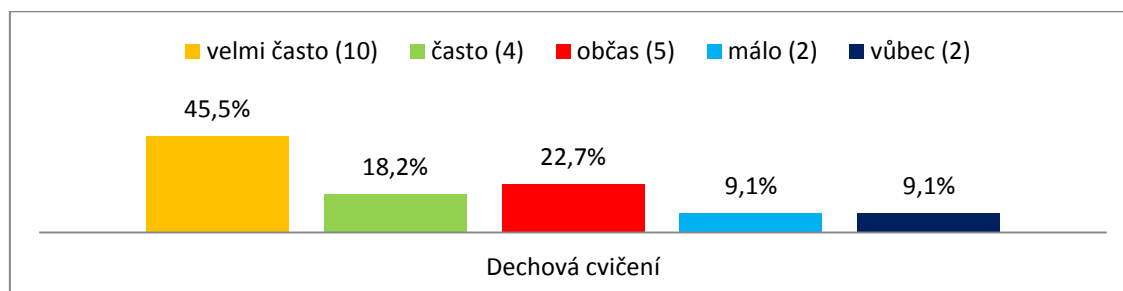
Graf č. 10: Doprovod písničky pohybem



Graf č. 11: Prvky muzikoterapie



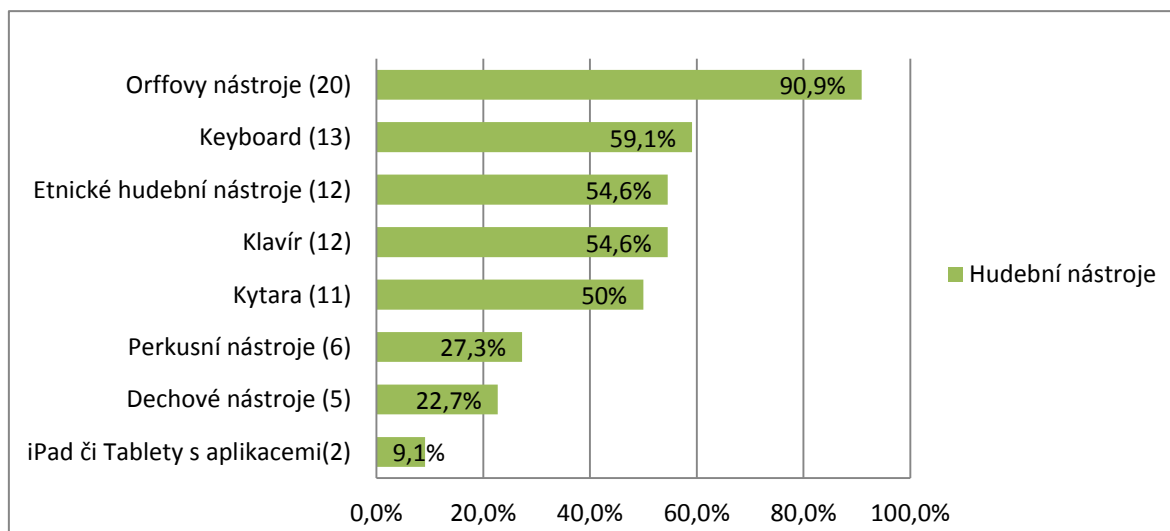
Graf č. 12: Dechová cvičení



Otázka 4. Jaké hudební nástroje používáte v hudební výchově?

Výčet označení hudebních nástrojů používaných učiteli hudební výchovy si můžeme zobrazit v následujícím grafu:

Graf č. 13: Hudební nástroje používané v hudební výchově



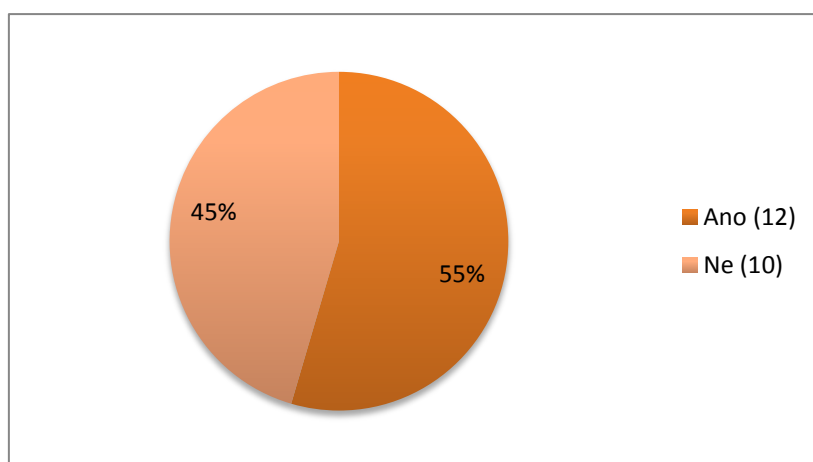
Dotazovaní měli možnost volit z více možností, protože v hudební výchově se používají různé hudební nástroje a v různých kombinacích. Nejvíce se v hudební výchově u žáků se zdravotním postižením používají hudební nástroje Orffova instrumentáře

(90,9%) a keyboard (59,1%). O něco méně je používán klavír (54,6%), etnické hudební nástroje (54,6%) a kytara (50%). Nejméně pak iPad či tablety s různými aplikacemi (9,1%), které napodobují různé zvuky. Tyto technické pomůcky označili respondenti vzdělávající žáky se středně těžkým a těžkým postižením.

Otázka 5. Používáte v hudební výchově zpěvníky?

Zdali oslovení učitelé používají v hudební výchově zpěvníky, můžeme zjistit z grafu č. 14:

Graf č. 14: Používání zpěvníků v hudební výchově



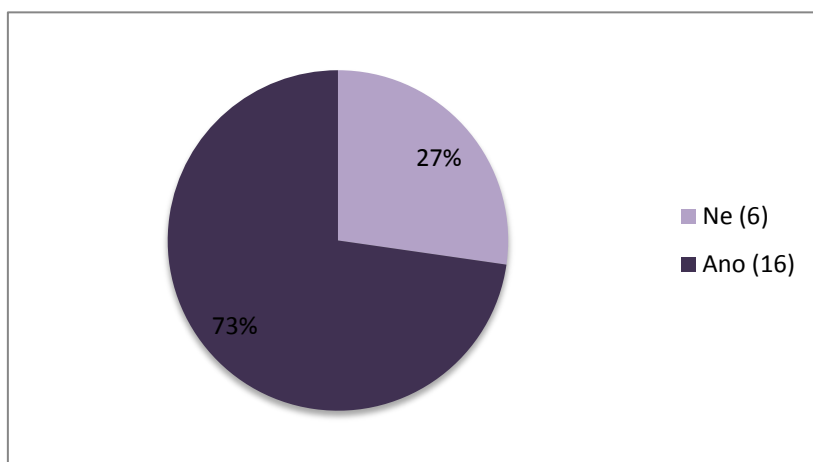
Z uvedeného grafu lze vypočítat, že se zpěvníky pracuje dvanáct respondentů (z dvaadvaceti) čili nadpoloviční většina. Mezi uváděné zpěvníky a písně patří:

- Já písnička 1, 2, 3 (Jánský Petr);
- zpěvníky Zdeňka Svěráka a Jaroslava Uhlíře;
- Zpívánky (Radim Linhart);
- písně Pavla Nováka, Zdeňka Petržely;
- Hudební výchova pro zvláštní školy (Jaroslav Jahoda);
- Hudba v současné škole (Eva Jenčková).

Otázka 6. Aplikujete v hudební výchově muzikoterapii, nebo její prvky?

Jestli oslovení respondenti aplikují v hudební výchově muzikoterapii, nebo její prvky, vhodně zobrazuje graf č. 15.

Graf č. 15: Aplikace muzikoterapie nebo jejích prvků v hudební výchově



Z uvedeného grafu lze konstatovat, že dotazovaní učitelé v hudební výchově používají muzikoterapii nebo prvky muzikoterapie, ovšem každý učitel vnímá muzikoterapii jinak. Pojd'me si ukázat některé odpovědi respondentů.

„Absolvovala jsem lekci muzikoterapie. Aplikuji ji v hodinách formou rytmických cvičení, tanečních a pohybových her, zpěv písní s doprovodem znakování aj.“

„Relaxační činnosti.“

„Aktivní a receptivní forma.“

„Bubny a etnické nástroje.“

„Poslech přírodních zvuků, šumů i ticha. Zpívání, hra na hudební nástroje z Orffova instrumentáře, nebo hra na tělo.“

„Doprovod písní pohybem, rytmické nástroje, dramatizace, dechová cvičení, vlastní vyrobené rytmické nástroje.“

„...nepoužívám žádnou ucelenou muzikoterapeutickou metodu, jedná se pouze o jednotlivé prvky, nejčastěji používám náměty z knihy Z. Šimanovského.“

Oslovení učitelé hudební výchovy aplikují muzikoterapii a její prvky podle:

- Zdeňka Šimanovského – u kterého respondenti čerpali z jeho kurzů, nebo z knihy Hry s hudbou a techniky muzikoterapie;
- Markéty Gerlichové;
- Matěje Lipského;
- Tomáše Procházky;
- Hany Vyhnálkové.

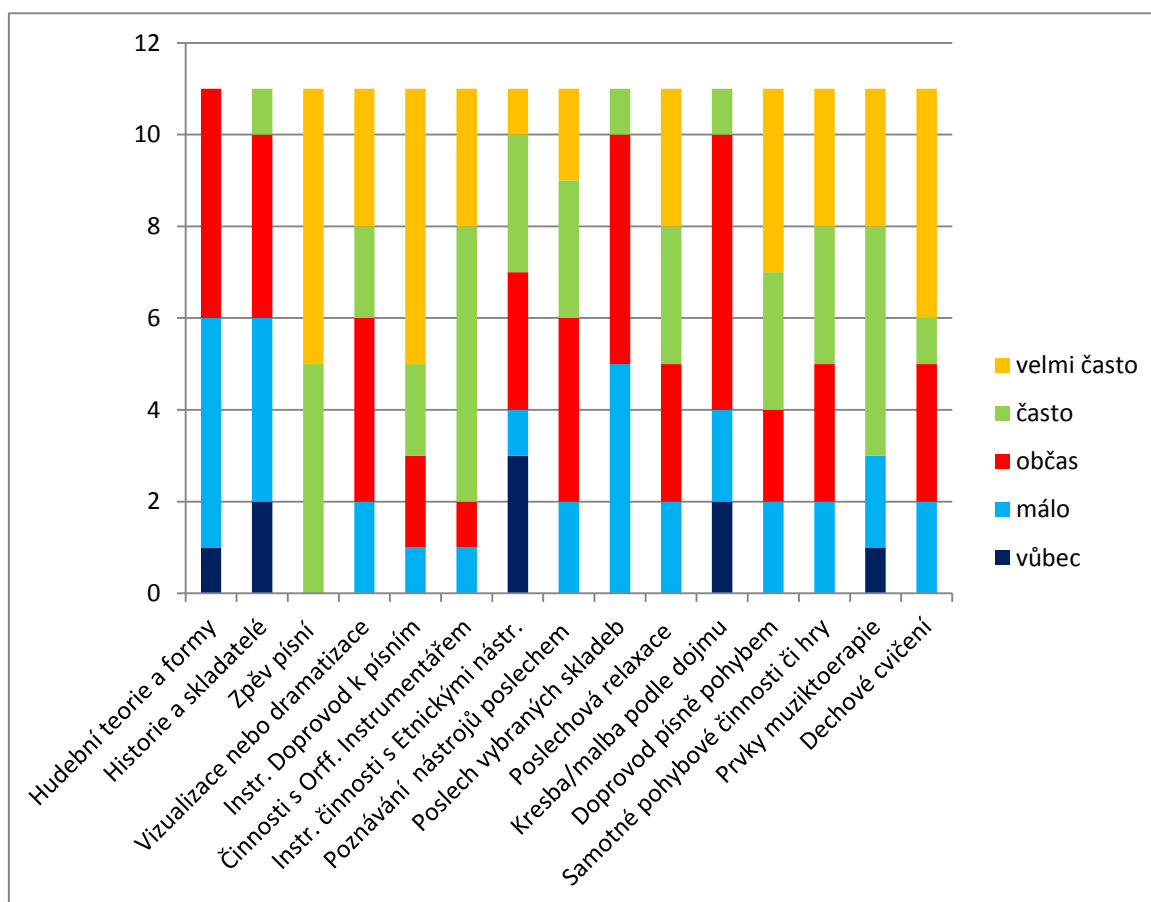
8.1 Hudební výchova podle stupně postižení

Na základě analyzování otázky číslo 3 a 2 jsme našli rozdíl v aplikaci určitých činností a obsahů v hudební výchově vzhledem ke stupni postižení nebo omezení žáků. Proto zde zařazujeme i srovnání a grafovou vizualizaci označených odpovědí respondentů vzhledem ke stupni postižení.

Lehčí stupeň postižení, nebo omezení žáků

Četnost obsahů a činností v hudební výchově u žáků s lehčím stupněm postižení si můžeme vizualizovat prostřednictvím grafu č. 16.

Graf č. 16: Hudební výchova a lehčí stupeň postižení



(Respondenty označené lehké a středně těžké postižení – v kombinaci.)

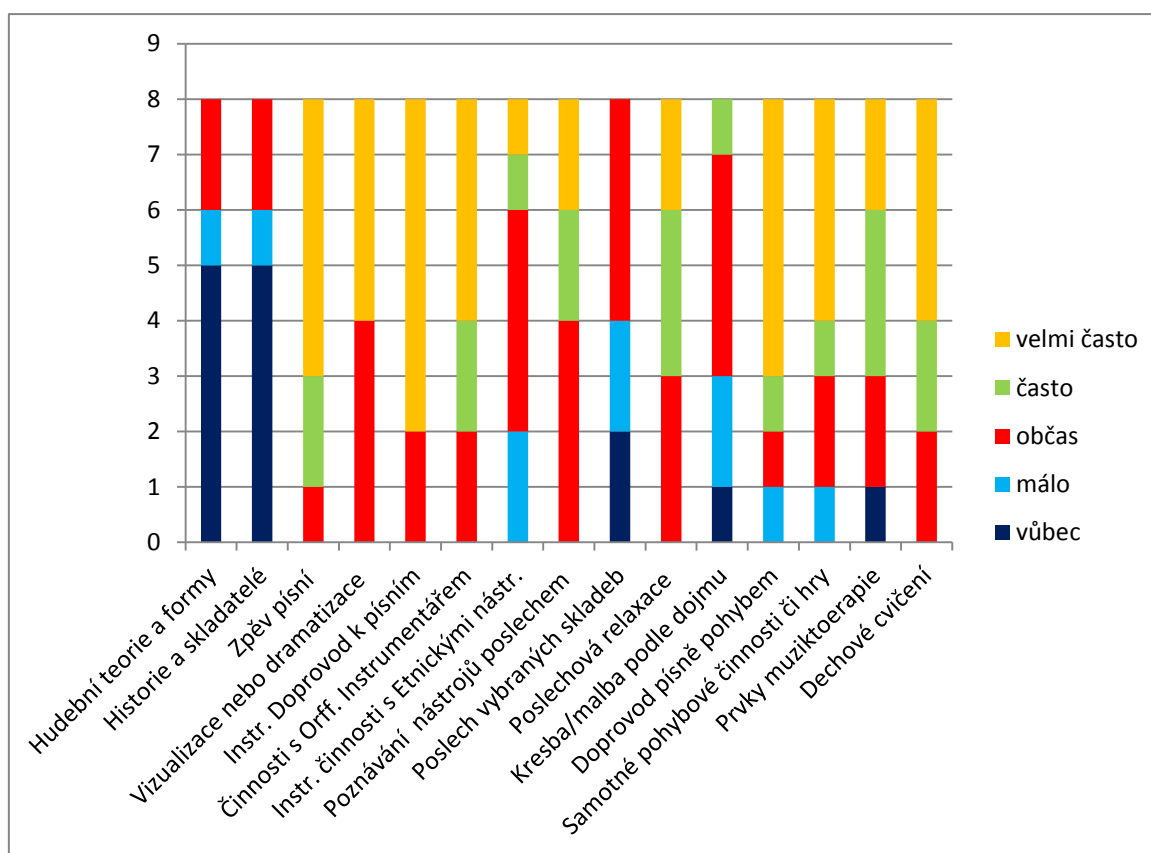
U žáků s lehčím stupněm postižení lze říci, že oblast hudební teorie a hudební historie se vyučuje občas, nebo málo. Za nejpoužívanější činnosti můžeme u této skupiny žáků považovat zpěv písní a instrumentální doprovod při zpěvu písní, dále jsou nejpoužívanější

činnosti samostatné instrumentální a rytmické činnosti s nástroji Orffova instrumentáře. Často se také používá muzikoterapie či její prvky. Dechová cvičení se ale více aplikují u středního stupně postižení.

Střední stupeň postižení, nebo omezení žáků

Četnost obsahů a činností v hudební výchově u žáků se středním stupněm postižení si můžeme vizualizovat prostřednictvím grafu č. 17

Graf č. 17: Hudební výchova a střední stupeň postižení



(Respondenty označené středně těžké postižení.)

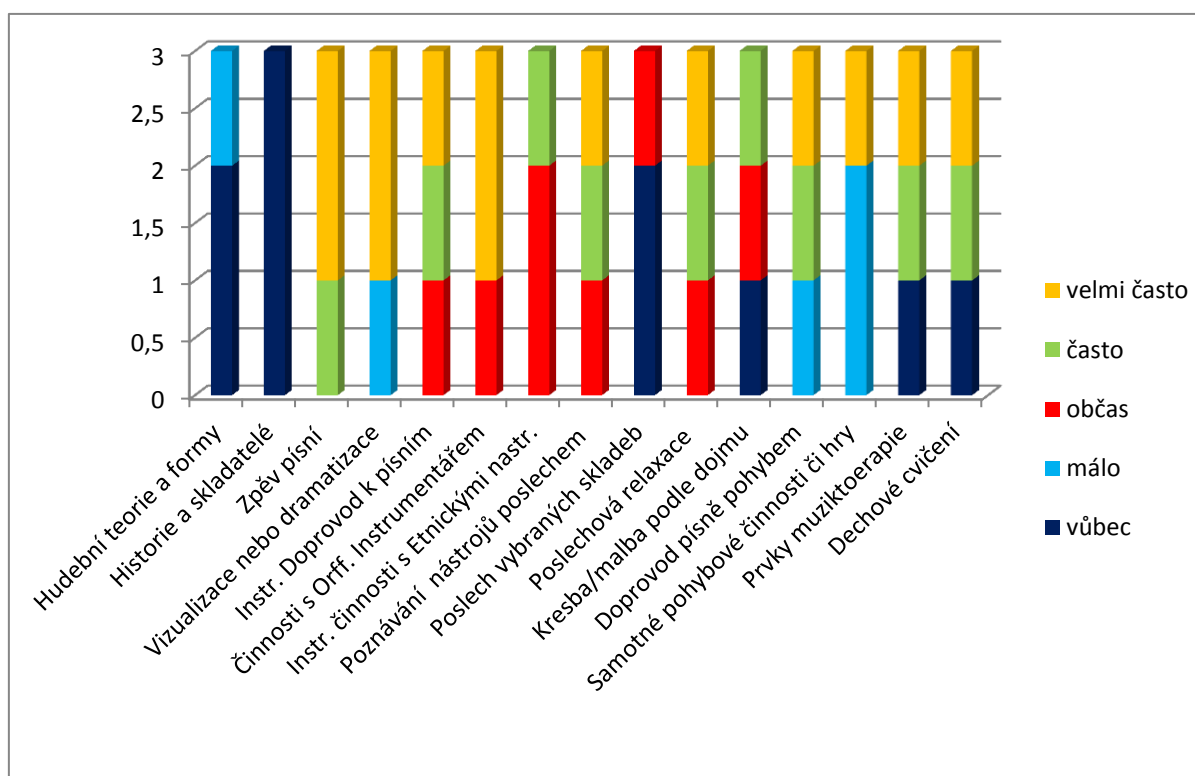
Vyučování hudební výchovy u žáků se středně těžkým postižením, nebo omezením obsahuje především zpěv písní a jejich instrumentální doprovod, vizualizace nebo dramatizace obsahu písni, instrumentální činnosti a rytmické činnosti s nástroji Orffova instrumentáře. Lze říct, že se také doprovází obsah písni pohybem a pohyb samotný se využívá i v pohybových hrách a činnostech. Téměř vůbec (málo, občas) se nevyučuje oblast hudební teorie a historie. Muzikoterapie nebo její prvky se v hudební výchově používají, ale o něco méně než u osob s lehčím stupněm postižení. Kresba a malba se využívá u obou skupin přibližně stejně.

Obecně lze říci, že dochází k větší konkretizaci učiva (více vizualizace a dramatizace obsahu písňe a doprovod písňe pohybem) a k multisenzorickému přístupu ve vzdělávání než u žáků s lehčím stupněm postižení nebo omezení.

Těžší stupeň postižení, nebo omezení žáků:

Četnost obsahů a činností v hudební výchově u žáků s těžším stupněm postižení si můžeme vizualizovat prostřednictvím grafu č. 16.

Graf č. 17: Hudební výchova a těžší stupeň postižení



(Respondenty označené středně těžké postižení a těžké – v kombinaci.)

Počet žáků s těžším typem postižení se nevyrovnává počtu žáků s ostatními stupni postižení, proto chceme uvést tuto tabulku, jako přehled nebo srovnání s ostatními přístupy. Na žáky s těžkým postižením nebyl můj výzkum primárně zaměřen, protože práce učitele je v této oblasti vzdělávání velmi specifická vzhledem k celému způsobu vzdělávání osob s těžkým postižením. Lze jen dodat, že se oproti výše uvedeným stupňům používají málo samostatné pohybové činnosti a hry, téměř se neprovádí poslech skladeb různých skladatelů a výuka hudební teorie a historie.

9. Shrnutí, interpretace získaných údajů a diskuse

V poslední kapitole diplomové práce shrnujeme její praktickou část, a především se věnujeme interpretaci získaných údajů, v rámci které poukazujeme na zjištěné skutečnosti v první a druhé etapě šetření. Všimli jsme si i odlišnosti používání obsahů a činností v hudební výchově vzhledem ke stupni postižení, proto zde uvádíme i tyto zjištěné informace. Poslední část této kapitoly věnujeme diskusi.

Shrnutí

Na základě první etapy šetření (rozhovor s 11 pedagogickými pracovníky), a následného kvantitativního ověření v druhé etapě šetření (22 pedagogických pracovníků) jsme zjistili skutečnosti, které vedou k naplnění hlavního cíle i dílčí cílů práce. Hlavním cílem práce bylo zjistit, jakým způsobem se vyučuje hudební výchova u osob se zdravotním postižením. V první etapě šetření, jsme zjistili činnosti a obsahy vyučování využívané v hudební výchově u těchto osob. U 22 respondentů jsme si kvantitativně ověřili výsledek kvalitativního šetření a zjistili intenzitu využívání jednotlivých činností a obsahů vyučování. Na základě analýzy otázek týkajících se oblasti dílčích cílů výzkumu jsme také vyhodnotili jednotlivé kategorie těchto dílčích cílů (používání muzikoterapie, upřednostněné hudební nástroje a využití zpěvníků).

9.1 Interpretace získaných údajů

První etapa šetření

V rámci první etapy šetření jsme na základě rozhovoru s respondenty zjistili používané činnosti a obsahy v hudební výchově, jejichž četnost jsme v druhé etapě šetření ověřili u více respondentů.

V rámci rozhovorů jsme také zjistili, jaké jsou cíle učitelů vzdělávajících žáky se zdravotním postižením. Zjistili jsme, že osobní cíle pedagogů se ztotožňují s cíli uváděnými ve vzdělávací oblasti Umění a kultura jednotlivých rámcových vzdělávacích programů základního vzdělávání upravené pro žáky s mentálním postižením.

Dále se nám podařilo zjistit vzdělání jednotlivých pedagogů a jimi ovládané hudební nástroje a schematicky je zobrazit v následující tabulce:

Tabulka č. 7: Délka praxe a ovládané hudební nástroje oslovených pedagogů

Název školy	Pedagogický pracovník	Délka pedagogické praxe	Hudební nástroje, které ovládá
Základní škola a Praktická škola Slezského odboje, Opava	žena	14 let	akordeon, klavír.
Základní škola Duha, Orlová – Lutyně	žena	10 let	klavír, kytara.
Základní škola Ostrava – Mariánské hory, Karasova 6	žena	11 let	klavír, keyboard, flétna.
	muž	15 let	flétna, keyboard.
Základní škola, Ostrava – Zábřeh, Kpt. Vajdy 1a	žena	16 let	klavír.
Základní škola logopedická s.r.o. Ostrava	muž	12 let	klavír, akordeon, housle, kytara.
	žena	27 let	keyboard, flétna, housle.
Základní škola pro tělesně postižené, Opava	žena	41 let	kytara, klavír.
Základní škola speciální Diakonie ČCE Ostrava	žena	6 let	klavír, etnické hudební nástroje
	žena	2 roky	kytara

Z uvedené tabulky vyplývá, že jsme oslovili většinou zkušené pedagogické pracovníky s dlouholetou praxí, kteří hrají především na klavír, keyboard, kytaru, flétnu, akordeon a etnické hudební nástroje.

Druhá etapa šetření

Výsledky **druhé etapy šetření** značí, že účastníci dotazníku vyučují hudební výchovu především žáky s mentálním postižením, žáky se souběžným postižením více vadami a žáky s autismem. V hudební výchově pracují učitelé ve třídách především s žáky se středně těžkým stupněm postižení či omezení, s žáky v kombinaci středně těžkého postižení s lehkým

postižením, či s žáky s lehkým stupněm postižení. V hudební výchově je využíváno různých hudebních nástrojů, především jsou to nejvíce hudební nástroje Orffova instrumentáře, keyboard, klavír a etnické hudební nástroje a kytara. V hudební výchově využívá 55% učitelů různé hudební zpěvníky, přičemž mezi nejpoužívanější patří zpěvník Já písnička 1,2,3 Petra Jánského. Druhými nejvíce používanými zpěvníky jsou zpěvníky Zdeňka Svěráka a Jaroslava Uhlíře. Muzikoterapii nebo její prvky aplikuje v hudební výchově 73% oslovených vyučujících, ať už svými vlastními technikami, nebo podle technik lektorovaných muzikoterapeutů.

Konkrétní aktivity využívané v hudební výchově a jejich četnost:

Nejméně jsou užívány tyto dva obsahy vzdělávání:

1. výuka základní hudební teorie a hudebních forem – je využívána občas (7), málo (7) nebo vůbec (8).
2. výuka historie či skladatelů – není využívána vůbec (10) nebo je využívána, ale málo (5), občas (6), nebo často (1).

Nejvíce jsou užívány tyto hudební činnosti a obsahy:

3. zpěv písní z pohádek a filmů, písní lidových, popř. moderních je aplikován velmi často (13), často (8), občas (1).
4. instrumentální činnosti jako doprovod k písním – je aplikován především velmi často (13), často (3), občas (5), málo (1).
5. doprovod písně pohybem – je využíván velmi často (10), často (6), občas (2), málo (4).
6. instrumentální i rytmické činnosti samotné s Orffovým instrumentářem- jsou aplikovány velmi často (9), často (8), občas (4), málo (1).
7. dechová cvičení - jsou užívána velmi často (10), často (4), občas (5), málo (2), vůbec (2).
8. samotné pohybové činnosti a hry - jsou využívány velmi často (8), často (4), občas (5), málo (4), vůbec (1).
9. vizualizace nebo dramatizace obsahu písně- je aplikovaná velmi často (9), často (2), občas (8), málo (3).
10. prvky muzikoterapie – jsou aplikovány velmi často (6), často (9), občas (2), málo (2), vůbec (3).

11. poslechová relaxace – 7 respondentů ji využívá občas, velmi často (6) často (7), málo (2).

Občas jsou využívány tyto hudební činnosti a obsahy:

12. kresba/malba podle dojmu z poslechu hudby – 11 respondentů jej využívá občas, často (3), málo (4), vůbec (4).
13. poslech vybraných skladeb skladatelů – 10 respondentů jej využívá občas, často (1), málo (7), vůbec (4).
14. instrumentální i rytmické činnosti samotné s etnickými hud. nástroji – 9 respondentů jich využívá občas, velmi často (2), často (5), málo (3), vůbec (4).

Z výsledků výzkumu je patrné, že nejoblíbenější činností v hudební výchově žáků se zdravotním postižením je především zpěv písní (vokální činnosti). Zjistili jsme, že jsou velmi oblíbené písně lidové, písně z pohádek a filmů, popřípadě písně moderní. Celá oblast písní se nedotýká jen zpěvu, ale přinejmenším také jednoduchých instrumentálních doprovodů těchto písní (instrumentální činnosti), vizualizací nebo dramatizací jejich obsahu či doprovodů písně pohybem (hudebně pohybové činnosti). A pokud se žák učí novou píseň poslechem, nebo pokud sluchem analyzuje zpěv svůj i spolužáků, (poslechové činnosti) můžeme říci, že píseň má v hudební výchově žáků se zdravotním postižením nezastupitelnou roli, protože pomocí písně můžeme v hudební výchově využívat zároveň čtyři základní hudební činnosti – vokální, instrumentální, hudebně pohybové a poslechové. V hudební výchově jsou samozřejmě výše uvedené činnosti využívány také samostatně, nebo v různých kombinacích s ostatními činnostmi.

Nejméně je pak v hudební výchově žáků se zdravotním postižením využíváno vyučování základní hudební teorie, hudebních forem a výuka historie či skladatelů. Výuka této oblasti závisí na intelektových možnostech a schopnostech žáků s postižením. Vzhledem k tomu, že se jedná především o žáky s mentálním postižením, kombinovaným postižením a autismem, je třeba možnosti vzdělávání v této oblasti zohlednit. Proto také vyplývá z našeho výzkumu, že žáci se středně těžkým stupněm postižení nebo omezení se učí hudební teorii a historii méně, než žáci s lehčím stupněm postižení. Navíc na základních školách praktických a speciálních mohou být vzdělávání pouze žáci se snížením IQ pod 70 bodů, tudíž je nutno jejich inteligenční deficit vždy zohlednit.

Interpretace získaných údajů vzhledem ke stupni zdravotním postižení nebo omezení

Podle zjištěných dat lze konstatovat, že při výuce žáků se zdravotním postižením je přihlíženo ke stupni jejich postižení nebo omezení, a díky tomuto přihlížení se mění i metody, formy a obsahy výuky. U žáků s lehkým stupněm postižení se v hudební výchově vyučuje hudební teorie i hudební historie občas nebo málo, zatímco u žáků se středně těžkým stupněm postižení nebo omezení se neučí hudební teorii nebo historii vůbec (jak udává 5 z 8 respondentů) málo (1 respondent) nebo občas (2 respondenti). Stěžejní činností v hudební výchově je jak u žáků s lehčím stupněm postižením, tak u žáků se středně těžkým stupněm postižení nebo omezení především zpěv písní, instrumentální doprovod k písním a práce s hudebními nástroji Orffova instrumentáře.

U žáků se středně těžkým postižením nebo omezením se velmi často (jak udává 5 respondentů z 8) používá doprovod písně pohybem a častěji než u žáků s lehčím typem postižení nebo omezení se využívá vizualizace nebo dramatizace obsahu písně, naopak oproti žákům s lehčím stupněm postižení se méně využívá poslechu vybraných skladeb různých hudebních skladatelů. Nadpoloviční většina respondentů označila, že u osob s lehčím typem postižení využívají muzikoterapii nebo její prvky velmi často (3) nebo často (5 respondentů), jen o něco méně (10%) se využívá muzikoterapie u žáků se středně těžkým stupněm postižení nebo omezení. U těchto žáků se také častěji v hudební výchově aplikují dechová cvičení.

9.2 Diskuse

Z výsledků výzkumu je patrné, že kromě dvou kategorií jsou všechny výchovně vzdělávací činnosti a obsahy hudební výchovy, které jsme vyzdvihli v závěru kvalitativní části a ověřili kvantifikací, obsaženy v rámcových vzdělávacích programech základního vzdělávání (upravené pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením nebo pro obor vzdělávání základní školy speciální). V těchto rámcových vzdělávacích programech není nikde uveden jako obsah výuky vizualizace nebo dramatizace obsahu písně, ale tuto kategorii můžeme považovat za určitou pomůcku pro nácvik písně. Také kresba nebo malba dojmu z poslechu hudby není obsažena ve vzdělávacím oboru Hudební výchova, ale lze ji přiřadit k výtvarné výchově, kde může hudba pomoci žákům rozvíjet schopnost vyjádření.

Vzhledem k tomu, že respondenti nejvíce vyučují žáky s mentálním postižením, kombinovaným postižením a autismem, můžeme konstatovat, že výuka hudební výchovy

probíhá podle rámcových vzdělávacích programů základního vzdělávání upravených pro vzdělávání žáků s mentálním postižením.

V rámci výzkumu jsme také zjistili jistou paralelu mezi cíli jednotlivých učitelů a cíli rámcových vzdělávacích programů základního vzdělávání. Lze říci, že většina učitelů hudební výchovy žáků se zdravotním postižením ztotožnila své cíle osobní práce s některými cíli uváděnými v rámcových vzdělávacích programech základního vzdělávání upraveného pro vzdělávání žáků s mentálním postižením. Nejvíce se ztotožňují ve snaze rozvoje pozitivního vztahu k hudbě a jejímu vnímání, dále ve snaze rozvoje tvořivých hudebních schopností a dovedností, rozvoje estetického vnímání prostředí, rozvoje sebedůvěry a kultivovaného vystupování.

Tato diplomová práce jako jedna z mála prací mapuje způsob výuky hudební výchovy především u žáků s mentálním postižením, kombinovaným postižením, s autismem a tělesným postižením, a tím získáváme jakýsi praktický odraz nastavený teorií rámcových vzdělávacích programů.

ZÁVĚR

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou, která je podkladem pro část praktickou. V teoretické části vymezujeme legislativní rámec vzdělávání žáků se zdravotním postižením, dále přibližujeme výuku hudební výchovy podle konkrétních rámcových vzdělávacích programů, definujeme také zdravotní postižení, jeho druhy a stupně a v neposlední řadě se věnujeme metodice a didaktice hudební výchovy, jejím jednotlivým složkám a muzikoterapii.

V praktické části jsme zjišťovali hlavní i dílčí cíle práce. Hlavním cílem bylo stanovit, jakým způsobem se vyučuje hudební výchova u osob se zdravotním postižením. Zmapovali jsme tedy nejpoužívanější výchovně-vzdělávací činnosti a obsahy v hudební výchově žáků s postižením, a zdůraznili intenzitu využívání jednotlivých činností. Splnili jsme také stanovené dílčí cíle výzkumu, kterými bylo zjištění možného využívání muzikoterapie či jejích prvků, dále zmapování využívání hudebních zpěvníků a jejich jmenování, a stanovení nejpoužívanějších hudebních nástrojů v hudební výchově.

Praktický dopad zjišťování vyučování hudební výchovy osob se zdravotním postižením v podstatě zadává základní otázku, jestli učitelé hudební výchovy pracují podle jednotlivých rámcových vzdělávacích programů, které reprezentují státní úroveň kurikula. Tímto danou otázku potvrzujeme, a dále uvádíme, že některé osobní cíle oslovených pedagogů se dokonce ztotožňují se zadanými cíli rámcových vzdělávacích programů základního vzdělávání upraveného pro vzdělávání žáků s mentálním postižením v oblasti Umění a kultura.

SEZNAM POUŽITÉ A PROSTUDOVANÉ LITERATURY

BIGGE, June L. *Teaching individuals with physical and multiple disabilities*. 3rd ed. New York: Merrill, 1990. ISBN 06-752-1017-8.

BLAŽKOVÁ, Olga a Yvona LIŠKOVÁ. *Metodika výuky hudební výchovy na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínající učitele* [online]. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 91 s. [cit. 2013-02-07]. ISBN 978-80-7368-893-6. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/metodika-vyuky-hudebni-vychovy-na-2-stupni-zakladnich-skol-a-strednich-skolach-z-pohledu-pedagogicke-praxe-namety-pro-zacinajici-ucitele.pdf>.

BRUSCIA, Kenneth E. *Defining music therapy*. 2nd ed. Gilsum, NH: Barcelona Publishers, c1998, xiv, 300 p. ISBN 18-912-7807-X.

BRYCHNÁČOVÁ, Eva a Marie MÁLKOVÁ. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální: RVP ZŠS* [online]. 1. vyd. Praha: VÚP, 2008, 110 s. [cit. 2013-02-03]. ISBN 978-80-87000-25-0. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Česká republika. Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů č. 73/2005*. 2005, roč. 2005, č. 73, 20. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

Česká republika. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů č. 147/2011*. 2011, 56. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/16097>

Česká republika. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů č. 561/2004*. 2004, roč. 2004, č. 561, 190. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

DANIEL, Ladislav. *Metodika hudební výchovy*. Vyd. 3., dopl. Ostrava: Montanex, 2010, 95 s. ISBN 978-80-7225-329-6.

Diakonie českobratrské církve evangelické: Základní škola speciální Ostrava [online]. c2012 [cit. 2013-02-17]. Základní škola speciální Diakonie ČCE Ostrava. Dostupné z: <http://www.specialniskola.eu/ZSspecialni/>.

Diakonie českobratrské církve evangelické: Základní škola speciální Ostrava [online]. c2012 [cit. 2013-02-17]. Výuka a vzdělávání. Dostupné z: <http://www.specialniskola.eu/ZSspecialni/vyuka-a-vzdelavani/>.

HÄUSEROVÁ, Silvie a Vanda TOMOVÁ. *Pět terapií pro šťastný život s handicapem (5T)* [online]. [cit. 2012-06-21]. Muzikoterapie. Dostupné z: <http://5t.skolaprotp.cz/muzikoterapie.php>

HOLZER, Lubomír a Svatava DRLÍČKOVÁ. *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově: metoda Lubomíra Holzera : expresivní terapeutické metody - cesta ke změně v institucionální výchově : učební texty*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 235 s. ISBN 978-80-244-3323-3.

JEŘÁBEK, Jaroslav a Jan TUPÝ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005 [cit. 2013-02-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

JEŘÁBEK, Jaroslav a Marie MÁLKOVÁ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* [online]. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005, 126, 92 s. [cit. 2013-02-03]. ISBN 80-870-0002-1. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 295 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4728-469.

LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitórium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1990, 278 s. ISBN 80-080-0447-9.

MÁTEJOVÁ, Zlatica a Silvestr MAŠURA. *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1992, 202 s. ISBN 80-080-0315-4.

Mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize: duševní poruchy a poruchy chování : popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka. Praha: Psychiatrické centrum, 1992, 282 s. ISBN 80-851-2137-9.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. c2006-2012 [cit. 02.02.2013]. Harmonogram. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/harmonogram>

Muzikoterapeutická asociace ČR [online]. c2013 [cit. 2013-02-25]. Světová federace muzikoterapie. Dostupné z: <http://www.musictherapy.cz/index.php/spoluprace-a-clenstvi-asociace/clenstvi-ve-wfmt/17-svetova-federace-muzikoterapie>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. [cit. 2013-02-02]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

PAHLEN, Kurt. *Musik-Therapie: [Behandlung u. Heilungsgeistiger u. seel. Störungen durch Musik]*. München: W. Heyne, 1973, 192 p. ISBN 34-538-1001-5.

RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, Učebnice (UP Olomouc). ISBN 80-244-1475-9.

SEDLÁK, František a kol. *Didaktika hudební výchovy 2: na druhém stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 349 s.

SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy 1: na prvním stupni základní školy*. 2. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 311 s.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-333.

SYNEK, Jaromír. *Didaktika hudební výchovy I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, 68 s. ISBN 80-244-0972-0.

VALENTA, Milan a Olga KREJČÍŘOVÁ. *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Vyd. 1. Olomouc: Netopejr, 1997, 193 p. ISBN 80-902-0579-8.

VALENTA, Milan. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009, 366 s. ISBN 978-807-3201-371.

VAŠEK, Štefan. *Špeciálna pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN 1994

VAŠEK, Štefan. *Základy špeciálnej pedagogiky*. 1. vyd. Bratislava: Sapientia, 2003. 210 s. ISBN 80-968797-0-7.

VAŠEK, Štefan. *Špeciálna pedagogika*. 1. vyd. Bratislava: Sapientia, 1996, 178 s. ISBN 80-967-1803-7.

Základní škola a Praktická škola, Opava, Slezského odboje 5, příspěvková organizace [online]. [cit. 2012-09-20]. O zařízení. Dostupné z: [http://zsps-opava.skolanawebu.cz/o-zarizeni-/](http://zsps-opava.skolanawebu.cz/o-zarizeni/)

Základní škola Duha [online]. [cit. 2012-11-28]. O nás. Dostupné z: <http://www.mszs-duha.unas.cz/zs/indexzs.html>

Základní škola Duha [online]. [cit. 2013-02-17]. Třídy. Dostupné z: <http://www.mszs-duha.unas.cz/zs/indexzs.html>

Základní škola Ostrava - Mariánské hory, Karasova 6, příspěvková organizace [online]. c2008 [cit. 2013-02-17]. O nás. Dostupné z: <http://zskarasova.webnode.cz/o-nas/>

Základní škola pro tělesně postižené [online]. [cit. 2012-06-21]. O škole. Dostupné z <http://www.skolaprotp.cz/skola/index.php>

Základní škola pro tělesně postižené [online]. [cit. 2012-06-21]. Rehabilitace. Dostupné z <http://www.skolaprotp.cz/rehabilitace/index.php>

ZŠ Ostrava - Zábřeh, Kpt. Vajdy 1a, příspěvková organizace [online]. [cit. 2013-02-17]. Zájmové činnosti. Dostupné z: <http://zskptvajdy.cz/novy/index.php/2-uncategorised/19-o-skole>

ZŠ Ostrava - Zábřeh, Kpt. Vajdy 1a, příspěvková organizace [online]. [cit. 2013-02-17]. Základní škola. Dostupné z: <http://zskptvajdy.cz/novy/index.php/zakladni-skola>

ZŠ Ostrava - Zábřeh, Kpt. Vajdy 1a, příspěvková organizace [online]. [cit. 2013-02-17]. Úvod. Dostupné z: <http://zskptvajdy.cz/novy/>

ZŠ Ostrava - Zábřeh, Kpt. Vajdy 1a, příspěvková organizace [online]. [cit. 2013-02-17]. Vybavení školy. Dostupné z: <http://zskptvajdy.cz/novy/index.php/zakladni-skola/20-vybaveni-skoly>

ZŠ Ostrava - Zábřeh, Kpt. Vajdy 1a, příspěvková [online]. [cit. 2013-02-17]. Základní škola speciální. Dostupné z: <http://zskptvajdy.cz/novy/index.php/zakladni-skola/specialni>

SEZNAM ZKRATEK

ADHD – Hyperkinetická porucha

ADD – Porucha pozornosti

CNS – Centrální nervová soustava

HV – Hudební výchova

LMP – Lehké mentální postižení

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální

RVP ZV- LMP - Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání s přílohou, upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ – Základní škola

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Michaela Matulíková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Jiří Kantor
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Výuka hudební výchovy žáků se zdravotním postižením
Název v angličtině:	Teaching music education of students with disabilities
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o Výuce hudební výchovy především u žáků s mentálním postižením, kombinovaným postižením, autismem, dále u žáků s tělesným postižením, s poruchami dorozumívacích schopností a u žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním. Diplomová práce je rozdělená na část teoretickou a praktickou. V teoretické části popisujeme oblast legislativy vzdělávání žáků se zdravotním postižením, oblast zdravotního postižení a oblast hudební výchovy. V praktické části práce popisujeme výzkumné šetření první a druhé etapy výzkumu. Naše šetření mělo jeden cíl hlavní a tři cíle dílčí. Hlavním cílem práce bylo zjistit, jakým způsobem se vyučuje hudební výchova u žáků se zdravotním postižením.
Klíčová slova:	hudební výchova, zdravotní postižení, hudební výchova žáků se zdravotním postižením, hudba, výuka,
Anotace v angličtině:	The thesis deals about the teaching of music education especially for students with mental disability, multiple disability, autism, students with physical disability, communication disorder, and students with social and health handicaps. It is divided into theoretical and practical part. The theoretical part describes the area of legislation education of students with disabilities, disability, and music education. The practical part describes the research work the first and second stages of the research. Our survey had one main goal, and three sub-goals. The main goal was to explore how to teach music education for students with disabilities.
Klíčová slova v angličtině:	music education, disability, music education of students with disabilities, music, education,
Přílohy vázané v práci:	žádné
Rozsah práce:	102 stran
Jazyk práce:	český