

Hudební výchova – možnosti v edukaci sociálně znevýhodněných dětí

PhDr. Alois Daněk, Ph.D.

Univerzita Karlova

Abstrakt

Hudební výchova má nezastupitelné místo v edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V kontextu této cílové skupiny ale bývá zaměňována za muzikoterapii. Cílem příspěvku je seznámit odbornou veřejnost s výsledky hudebně výchovného projektu, v kterém jsme pracovali se skupinou sociálně znevýhodněných dětí. Zvolili jsme kvalitativní výzkumný design, který nám umožnil důkladný vhled do zkoumaného prostředí. Informace jsme získávali za pomoci rozhovorů, data jsme zpracovali za pomoci zakotvené teorie a fenomenologické interpretativní analýzy. Získané výsledky poukazují na potřebu modifikace hudební výchovy, jež by reagovala na specifika této cílové skupiny. Na výstupech výzkumu budeme demonstrovat jednotlivé rozdíly a styčné body mezi hudební výchovou, muzikoterapií a muzikofiletikou. V diskusi se zamyslíme nad potřebou důkladné přípravy pedagogů a poukážeme na nevyužitý mezioborový potenciál moderní hudební výchovy.

Klíčová slova

speciální hudební výchova, muzikoterapie, muzikofiletika, speciální vzdělávací potřeby

Abstract

Music education has an irreplaceable position in the education of children with special educational needs. However, in the context of this target group, it is often confused with music therapy. The aim of this paper is to present to the professional public the results of a music education project in which we worked with a group of socially disadvantaged

children. We chose a qualitative research design which allowed us to gain a thorough insight into the research setting. We gathered information using interviews and processed the data using grounded theory and phenomenological interpretive analysis. The results obtained point to the need for a modification of music education that would respond to the specificities of this target group. We will use the research outcomes to demonstrate the individual differences and points of contact between music education, music therapy, and music philletics. In the discussion, we will reflect on the need for thorough teacher training and highlight the untapped interdisciplinary potential of modern music education.

Keywords

special music education, music therapy, music philletics, special educational needs

Úvod

Edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami postupně získává pozornost, která jí bezesporu patří. Inkluzivní paradigma otevírá všem dětem přístup k odpovídajícímu vzdělání, jehož nedílnou součástí je i vzdělání hudební. A hudba, jako již od počátku věků, nezklamává. Opět prokazuje svoji sílu, hloubku, komplexnost a pomáhá. Pomáhá všem bez rozdílu věku, sociálního statusu, rasy nebo národnosti. Můžeme se setkat s celou řadou forem využití hudby jako nástroje ve výchově a vzdělávání těch, kteří pro dosažení svých cílů a potřeb vyžadují specifický přístup, jako je muzikoterapie, muzikofiletika, speciální hudební výchova. Hlavním cílem tohoto příspěvku je seznámit odbornou veřejnost s dílčími výsledky dlouhodobého výzkumu, ve kterém zkoumáme vliv hudby na sociálně znevýhodněné děti, a zároveň demonstrovat na výzkumných zjištěních rozdíly mezi různými formami využití hudby. Často se totiž můžeme setkat se zaměňováním nebo se zcela chybným označováním jednotlivých přístupů.

Současný stav poznání

Otázkou využití hudby v edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá souběžně několik samostatných oborů. Hudební výchova, muzikoterapie, muzikofiletika. Což by se mohlo zdát jako pozitivní, nicméně je třeba upozornit na nebezpečí vzájemného odcizení jednotlivých příbuzných oborů. Je známo, že výsledkem větvení vědeckých oborů je ztenčení spojení nové specializace s původní oblastí zkoumání. Odborníci původní oblasti bádání se příliš o novou příbuznou vědní oblast nezajímají a velice brzy si kolegové de facto přestávají rozumět (Bauman, 2003). Přílišná specializace tedy může vést k odtržení jedné edukační reality od ostatních, což v konečném důsledku bude mít negativní dopad na žáka.

Hudební výchova dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Pokud jde o hudební vzdělávání dětí se speciálními potřebami, převážná část odborné literatury pochází ze zahraničí. Skvělé publikace vyšly z pera Mary Adamek, Alice Hammel a Ryana Hourigana. I u nás se začínají odborníci hlouběji této problematice věnovat, jmenujme Olenu Yanochkovu nebo Milenu Kmentovou. Však mají na co navázat, tradice hudby a hudební výchovy pro všechny děti bez rozdílu byla položena již před více než sto lety Ferdinandem Krchem a Josefem Kříčkou, kteří razili cestu hudební výchovy dostupné každému dítěti, ne pouze těm talentovaným (Kříčka & Krch, 1918). V našich realizovaných projektech se jednoznačně podařilo prokázat pozitivní vliv na rozvoj edukačních a sociálních kompetencí sociálně znevýhodněných dětí (Daněk, 2018, 2019). Někteří hudební pedagogové však mají jisté potíže v přizpůsobení hudební výchovy dětem se speciálními potřebami (Merck & Johnson, 2017). To můžeme přičíst celé řadě faktorů. Nedostatečné seznámení s problematikou speciálních potřeb během studia neumožňuje budoucím odborníkům se kvalitně připravit na kontakt s dětmi, které vyžadují modifikované hudebně výchovné přístupy.¹ K složité situaci také přispívá skutečnost, že hudební výchova probíhá ve dvou víceméně samostatných směrech. Na běžných školách jako samostatný předmět vyučovaný kvalifikovanými hudebními pedagogy, zatímco v základních uměleckých školách výuka leží převážně na bedrech

¹ Nicméně je třeba jasně zdůraznit, že se situace zlepšuje.

absolventů konzervatoří a akademií múzických umění. Zatímco student/ka katedry hudební výchovy bude mít alespoň rámcovou představu o existenci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, absolvent hudební vysoké školy přichází z prostředí, které je maximálně zaměřené na instrumentální hru. Na druhou stranu, v základních uměleckých školách má pedagog větší možnost pracovat s jedinečnostími žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což je umožněno modelem výuky, kdy se pedagog věnuje v jedné vyučovací hodině jednomu žákovi.

Muzikoterapie

Muzikoterapie je poměrně mladou, dynamicky se rozvíjející disciplínou. V různých zemích najdeme rozdílné muzikoterapeutické tradice založené na místních zvycích a sociálně-kulturním prostředí. Každá země přispívá muzikoterapii svým jedinečným chápáním postavení hudby ve společnosti. Z celé řady významných muzikoterapeutů jmenujme například australské muzikoterapeutky Ruth Bright a Denise Grocke, Normu Sharpe z Kanady, představitele německé muzikoterapie Christopha Schwabeho či Marii Schüppel. Česká muzikoterapie se postupně zařazuje mezi světovou špičku, z našich předních muzikoterapeutů zmiňme Ferdinanda Knoblocha, Jitku Vodňanskou, Janu Procházkovou, Jiřího Kantora, Zdeňka Šimanovského a další. Jednotliví autoři, instituce zabývající se muzikoterapií a samotní muzikoterapeuti definují muzikoterapii z různých úhlů pohledu. Pro tento příspěvek použijeme všeobecně akceptovanou definici Americké muzikoterapeutické asociace:

Muzikoterapie je klinické a na důkazech založené využití hudebních intervencí k dosažení individuálních cílů v rámci terapeutického vztahu, které provádí pověřený odborník, který absolvoval schválený muzikoterapeutický program. Muzikoterapeutické intervence mohou být zaměřeny na různé zdravotní a vzdělávací cíle. Jmenujme například podporu zdravotního stavu, zvládnání stresu, zmírňování bolesti, schopnost vyjadřovat pocity, zlepšování paměti, zlepšování komunikace, fyzickou rehabilitaci a mnoho dalších oblastí. (AMTA, 2005)

Jak můžeme jasně vidět z definice muzikoterapie, jedná se především o speciálně pedagogickou disciplínu se svým vlastním paradigmatem. Důraz je kladen na osobnost terapeuta a hudba je chápána jako prostředek k nápravě zdravotního nebo speciálně pedagogického problému. Hudebními prostředky sledujeme primárně nehudební cíle. Pokud tedy v hudebně výchovném a vzdělávacím procesu není přítomen muzikoterapeut a není navázán terapeutický kontakt, nelze hovořit o muzikoterapii, ale o hudební výchově s muzikoterapeutickými prvky. Řada různých hudebně výchovných projektů se označuje za muzikoterapeutické, což je však chybné a zavádějící.

Muzikofiletika

V posledním desetiletí se začínáme setkávat s novou disciplínou, s muzikofiletikou. Termín začaly v roce 2007 používat Svatava Drlíčková nebo Jana Weber. Muzikofiletiku můžeme stručně charakterizovat jako:

Tvořivé a reflektivní pojetí hudby a uměleckých hudebních činností ve vzdělávání, které směřuje k poznávání sebe, druhých a světa v kontextu umění a kultury a jehož základem je využití kvalit zvuku, hudby a vztahu člověka k nim. Muzikofiletika směřuje k poznání i sebepoznání prostřednictvím reflektivního dialogu. (Friedlová, 2020, s. 11)

K rozšíření muzikofiletiky přispěl zájem hudebních pedagogů o muzikoterapii a následné implementování muzikoterapeutických prvků do hudební výchovy. Snahy o obohacení hudební výchovy jsou bezesporu cenné. Bude otázkou času, nakolik si muzikofiletika vybuduje svoje místo a jestli se vyprofiluje jako zcela samostatný obor. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami by muzikofiletika mohla být cestou, jak by mohly lépe profitovat z možností hudební výchovy. Potenciál je zřejmý, bude však zajímavé sledovat, jak se muzikofiletika vypořádá například s vyšším počtem žáků ve třídě nebo s jasně určenou časovou dotací vyučovací hodiny.

Metodologie a zkoumané prostředí

Přiklonili jsme se ke kvalitativnímu designu, který se nám osvědčil v předešlých výzkumech. Výzkumný design je postaven na intenzivních rozhovorech a pozorováních, které dlouhodobě probíhají ve zkoumaném prostředí (Daněk, 2021).² Velký důraz je kladen na rozhovory, které jsou považovány za jednu z nejnáročnějších výzkumných činností (Švaříček & Šed'ová, 2014). Důležitou součástí výzkumného designu jsou také pozorování. Ačkoli jsou pozorování náročná na přípravu, umožňují získat data, která nelze získat jinou technikou (Maněnová & Skutil, 2012). Vytěžená data jsou následně zpracována za pomoci metod zakotvené teorie a fenomenologické analýzy. Zakotvená teorie nám umožňuje komplexní pochopení zkoumaného jevu. Na začátku výzkumu neformulujeme teorie, které bychom dále potvrdzovali nebo hledali.³ Tak jako zakotvená teorie, tak i interpretativní fenomenologická analýza⁴ je vhodná pro výzkum v oblastech, kde je třeba získat hluboký vhled do světa zkoumaných jedinců (Řiháček, 2004). Autor je ve zkoumaném prostředí přítomen nikoli jako externí výzkumník, ale jako součást edukační reality. Tato interakce výzkumníka se zkoumaným prostředím umožňuje získat zcela jedinečných informací. Velký důraz je však kladen na objektivitu výzkumu. Kontinuálně pracujeme s eliminováním konfirmačního zkreslení. Konfirmační zkreslení je důsledkem skutečnosti, že naše mysl má tendenci si přizpůsobovat realitu podle našich očekávání (Koslowski & Maqueda, 1993). Naše výzkumné strategie cílící k výzkumné objektivitě se opírají o triangulaci, tedy o využívání několika zdrojů dat (Hendl, 2005). Data vytěžená z pozorování a rozhovorů konfrontujeme s údaji z pedagogické dokumentace a průběžně je po celou dobu výzkumu konzultujeme s odborníky z celé řady vědních oblastí.⁵ A ačkoli výsledky výzkumu jsou neustále podrobovány revizi a doposud se nepodařilo je vyvrátit, jsme si plně vědomi omezené platnosti a obtížné zobecnitelnosti našich výstupů. Naše výsledky však umožňují

² V průměru trávíme sběrem dat tři hodiny týdně během celého kalendářního roku. Výzkum započal v roce 2014, za sedm let se nám podařilo věnovat přímé interakci s cílovou skupinou masivní časovou dotací. Negativní externalita je realistická skutečnost, že podobný hloubkový výzkum již nebude v našich silách realizovat.

³ Zakotvená teorie (grounded theory) pracuje na třech úrovních kódování – otevřeném, axiálním a selektivním.

⁴ Interpretativní fenomenologická analýza si postupně získává v pedagogických výzkumech pevné postavení, má však i mnoho odpůrců. Tato metoda pracuje na dvoustupňové analýze. Respondent označuje chápání své zkušenosti, výzkumník se snaží pochopit respondenta.

⁵ Jako nejefektivnější forma revize výsledků se nám osvědčila konfrontace výsledků s kolegy, kteří nemají jakoukoli osobní a profesní vazbu ke zkoumanému prostředí.

inspiraci kolegům, kteří nemají možnost důkladného ponoření do námi zkoumaného prostředí, do světa dětí žijících v dětském domově.

Zkoumáme vliv hudby na děti žijící v Dětském domově Klánovice. Dětský domov Klánovice je školské zařízení pro výkon ústavní výchovy. Ústavní výchova je nařizována soudem v situaci, kdy je ohrožena výchova a zdravý rozvoj dítěte. Dětský domov Klánovice poskytuje bezpečné prostředí 54 dětem ve věku od 5 let až do jejich odchodu, což může být v okamžiku dosažení plnoletosti, popřípadě po ukončení jejich vzdělávání.⁶ Veřejnost nemá o dětských domovech jasnou představu. Název dětský domov s sebou nese kód dítě, což vyvolává představu, že v dětském domově žijí malé děti. Vzhledem k podpoře náhradní rodinné péče se v posledních letech zvyšuje průměrný věk dětí, v Dětském domově Klánovice převažují žáci druhého stupně základní školy, středoškolští studenti, uční a vysokoškoláci.⁷ Další nepřesnou představou je výskyt poruch chování a chabého školního prospěchu. Děti s poruchami chování jsou umisťovány do dětských domovů se školou, nebo do výchovných ústavů (Zákon č. 109/2002 Sb., 2002, § 12, odst. 2). Všechny naše děti je možno považovat za sociálně ohrožené a jsou negativně ovlivněny svým původním rodinným prostředím (Stárek, 2021). Pokud jde o edukační kompetence, naše děti k nám přicházejí z natolik patologických prostředí, že povětšinou edukační kompetence vybudovány nemají. Nicméně za pomoci intenzivní speciálně pedagogické práce jsme schopni sanovat škody vzniklé hanebným vlivem původních patologických rodin a naše děti dosahují skvělých výsledků. Opření o naše předešlá bádání jsme přesvědčeni, že hudba a hudební výchova mají potenciál pomoci našim dětem překonat deficity vzniklé v původních rodinách a alespoň částečně zacelit rány způsobené separací dětí od jejich rodin.⁸

Výzkumné otázky a průběh výzkumu

Pro tento výzkum jsme jasně definovali oblast bádání a vymezili jsme mantinely, mezi kterými jsme se pohybovali, vyslovením dvou výzkumných otázek:

⁶ Což může být až do věku 26 let.

⁷ Ačkoli se v posledních letech začíná prosazovat termín „mladý dospělý“, my se přikláníme k ustálenému označení obyvatele dětského domova „dítě“.

⁸ Ať jsou původní rodinná prostředí z našeho pohledu sebevíce patologická, všechny děti bez rozdílu jsou oddělením od rodin hluboce deprivovány.

- Jaká je nejvhodnější forma distribuce hudební výchovy v prostředí dětského domova?
- Jaké požadavky jsou kladeny na realizátora hudebně výchovného procesu v dětském domově?

Vyartikulováním těchto otázek jsme jasně stanovili směr bádání a umožnili si tak být velice specifictí. Nebylo třeba se zdržovat hledáním v minulosti již prokazaného. Věděli jsme, že hudba obohacuje, že hudebnost je v každém z nás (Helfert, 1930). Zaměřili jsme se na jemné nuance v přijímání hudební výchovy našich dětí. Původně plánovaný harmonogram výzkumu byl narušen epidemií Covid-19. Výzkum měl probíhat na jednotlivých rodinných skupinkách, a především při realizaci nově založeného hudebního kroužku. Vedoucí kroužku však onemocněl a do pracovního procesu se vrátil na začátku školního roku 2021/22. Pracovali jsme tedy s našimi záznamy pozorování z prvního pololetí kalendářního roku 2021, dále jsme provedli řadu rozhovorů se samotnými dětmi, které se hudebního kroužku zúčastnily. Doplňující informace jsme získali od vychovatelů dětského domova. Do výzkumu se nám podařilo zapojit i pedagoga ze základní umělecké školy, který obohatil naše zjištění svými bohatými zkušenostmi se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Významná zjištění

I přes ztížené podmínky se nám podařilo získat celou řadu podnětných informací, které jsme rozdělili do několika kategorií.

Hudební výchova ve školách

Bylo zjištěno, že oslovené děti nepřikládají předmětu hudební výchovy ve svých školách význam. Situaci nepřispělo distanční vzdělávání, kdy hudební výchova byla zcela prokazatelně odsunuta nikoli na, ale zcela mimo vedlejší kolej. V rámci dalšího zkoumání budeme sledovat, jestli se postavení hudební výchovy ve školách našich dětí konsoliduje.

Hudební aktivity nabízené Dětským domovem Klánovice

Zatímco naše výsledky ze škol nebyly potěšitelné, situace v Dětském domově Klánovice byla znatelně lepší. Přispěla k tomu personální obměna vychovatelů. Do týmu byl přijat již zmíněný vedoucí hudebního kroužku a také nový kolega vychovatel, který se dlouhodobě na svém bývalém působišti intenzivně věnoval uměleckým aktivitám.⁹ Hudební kroužek probíhal jednou týdně po dobu čtyř měsíců, než byla jeho činnost přerušena kolegovým onemocněním. Přes počáteční nezájem se podařilo zapojit do kroužku pět dětí, ve věku od 6 do 17 let. Primárním nástrojem byly elektrické klávesy, které byly doplňovány nástroji podle dispozic jednotlivých zapojených dětí. Osvědčila se zobcová flétna a rytmické nástroje z Orffova instrumentáře. Onemocnění kolegy vedlo k přerušení hudebního kroužku, nicméně získané informace potvrdily pozitivní vliv na sociální kompetence zúčastněných dětí. V současnosti probíhají přípravy ke znovuotevření kroužku.

Další aktivitou byly návštěvy dobrovolníků, kteří dětskému domovu nabízeli spolupráci formou muzikoterapeutických setkání. Ačkoli dobrovolníci byli velice entuziastičtí, nebyli schopni děti zaujmout a spolupráce nebyla navázána. Aktuálně jednáme s neziskovou organizací, která má zkušenosti s prezentací artificiální hudby dětem ze sociálně ohrožených prostředí.

Hudební aktivity nabízené mimo Dětský domov Klánovice

Na začátku projektu žádné z dětí nenavštěvovalo externí hudební kroužky nebo základní uměleckou školu. Během projektu však do Dětského domova Klánovice přišla dvě děvčata. Jedna z nich navštěvuje uměleckou střední školu a druhá je členkou pěveckého sdružení. Obě vnesly do zkoumaného prostředí pro nás zcela nový prvek, a to hudební výchovu na té nejvyšší úrovni. Bude zajímavé pozorovat, nakolik nové dívky ovlivní hudebně výchovnou trajektorii našeho domova. Už nyní můžeme sledovat, jak se na jejich rodinných skupinkách zlepšuje vztah ostatních dětí k hudbě jako takové. Podobné zlepšení jsme zaznamenali při minulých hudebně výchovných projektech. Tím, že dítě je

⁹ Kolegové spolu působili ve výchovném ústavu, své společné umělecké výstupy prezentovali na řadě celorepublikových setkání dětských domovů Můj nejmilejší koncert.

pouze zapojené do hudební aktivity, v očích ostatních dětí se tato aktivita stává zajímavější. To potvrzuje důležitou roli vrstevníků v nazírání dítěte na nabízenou aktivitu.

Změna preferované formy konzumace hudby

Děti v Dětském domově Klánovice hudbu přijímají především pasivní formou. Díky dostupnosti mobilních telefonů má každé dítě možnost poslouchat svoji oblíbenou hudbu. Všechny dotazované děti potvrdily, že hudbu pravidelně poslouchají. Zaznamenali jsme skutečnost, že oproti minulosti děti začínají preferovat krátká hudební videa oproti poslechu jednotlivých písní. Je zřetelný přesun zájmu dětí k sociálním sítím, zejména Facebook, YouTube a TikTok. Při pozorováních bylo evidentní, jak pozorované děti nedoposlouchají písničku a listují playlistem bez hlubšího zájmu. Jinými slovy, zaznamenali jsme nivelizaci hudební vkusu a tendenci konzumovat takovou hudbu, kterou doporučí sociální síť. Děti si pamatovaly reklamu, nikoli píseň. Hudební zážitek se upozaďuje, na důležitosti získává reklamní sdělení (Adorno, 2009).

Děti s odlišným mateřským jazykem

Posledních několik let v našem dětském domově konstantně stoupá počet dětí, které pocházejí z odlišného jazykového prostředí. Předpokládali jsme, že budeme moci zaznamenat značnou kulturní různorodost preferované hudby. Zjistili jsme však, že děti převážně upřednostňují globální pop music. U romských dětí jsme vyzorovali, že sice deklarují preferenci romské hudby, ale nejsou schopny jasně říct, v čem je pro ně romská hudba specifická. Znají některé romské interprety, ale neupřednostňují je před ostatními. Výrazné rozdíly jsme zaznamenali u našich arabských dětí. Bylo nám sděleno, že jim jejich populární hudba zprostředkovává pouto s dalekou, a především nedobrovolně opuštěnou vlastí. Hudební výchova by mohla být pro děti s odlišným mateřským jazykem efektivním nástrojem v osvojení češtiny (Kmentová, 2018). Provedli jsme malý experiment, kdy jsme za pomoci jednoduché české lidové písně dětem z arabsky mluvících zemí pomáhali překonat obtíže s výslovností českého jazyka.

Prokázalo se, že píseň může být významným prvkem v logopedické prevenci a v budování komunikačních kompetencí.

Závěr a doporučení pro praxi

Na základě našich dosavadních výsledků si dovoluujeme tvrdit, že děti v Dětském domově Klánovice nejlépe reagují na modifikovanou hudební výchovu, která je jim nabízena podle jejich individuálních potřeb. Děti na muzikoterapii nezareagovaly vstřícně, muzikofiletické aktivity jsou v našem domově na samém počátku. Co je zcela zřejmé, klíčovou roli v hudebně výchovném procesu hraje realizátor hudební aktivity, v našem případě vychovatel. Musí být schopen flexibilně reagovat na aktuální potřeby dítěte, což u našich dětí může být značnou výzvou. Jejich speciální vzdělávací potřeby neumožňují aplikovat na jednotlivé děti univerzální hudebně výchovný přístup. Hudební vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje značnou erudici hudebních pedagogů (Kružíková, 2020). Tímto se sice podařilo odpovědět na stanovené výzkumné otázky, ale z dosažených výsledků vystoupila řada dalších témat.

Ačkoli hudební výchova má posilující efekt v celé řadě oblastí, jako například v matematice, pohybové výchově, sociálních vědách (Sobol, 2008), její význam stále není v současném školství doceněn. Nejen v mainstreamovém školství, ale ani ve školství speciálním. Zároveň současný systém hudební výchovy není přizpůsoben dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Například základní umělecké školství vlastně nepracuje s doporučeními školských poradenských zařízení (Lisner, 2010), která zároveň oblast hudební výchovy nevidí jako prioritní. A přitom hudební výchova by mohla být mostem, který by dětem se speciálními vzdělávacími potřebami umožnil plnohodnotné zapojení do edukačního procesu. Tím mostem, který by propojil všechny účastníky edukačního procesu a umožnil naplnění ideálů inkluzivního paradigmatu. Zaměřme se na naše silné stránky, přestaňme se omezovat těmi slabými. Využijme aktivizační potenciál hudební výchovy, přestaňme se obávat otevření bran hudební výchovy všem dětem bez rozdílu!

Grantová podpora

Příspěvek vznikl v rámci projektu GAUK 121/2021 s názvem Speciálně pedagogický potenciál hudební výchovy pro prostředí dětských domovů. Projekt je spolufinancován finančními prostředky poskytovanými MŠMT na účelovou podporu Specifického vysokoškolského výzkumu, tedy ze soutěží SVV a GA UK, Výzva č. 02_19_073 Zvyšování kvality interních grantových schémat na VŠ.

Zdroje

Adorno, T. W. (2009). *Schéma masové kultury*. Oikoymenh.

American Music Therapy Association (AMTA). (2005). *What is Music Therapy?*

<https://www.musictherapy.org/about/musictherapy/>

Bauman, Z. (2003). *Modernita a holocaust*. Sociologické nakladatelství.

Daněk, A. (2018). Potřebujeme speciální hudební výchovu? In P. Hala (Ed.), *Musica viva in schola XXVI* (s. 74–83). Masarykova univerzita.

<https://munispace.muni.cz/public/flipbooks/munispace/1149/>

Daněk, A. (2019). Potenciál hudební výchovy pro rozvoj edukačních kompetencí. *Aura Musica*, 11, 20–23.

Daněk, A. (2021). Možnosti kvalitativního výzkumu pro speciální pedagogiku. In A. Rajský (Ed.), *Juvenilia Paedagogica 2021: Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov* (s. 26–29). Trnavská univerzita.

<https://pdf.truni.sk/katedry/kps/veda-vyskum?juvenilia-paedagogica#2021-zbornik>

<https://doi.org/10.5817/SP2021-3-2>

Friedlová, M., Drlíčková, S., Kružíková L., Počtová L., & Ye, L. (2020). *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce*. Univerzita Palackého v Olomouci.

<https://doi.org/10.5507/pdf.20.24456720>

Helfert, V. (1930). *Základy hudební výchovy na nehudebních školách*. Státní nakladatelství v Praze.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.

Kmentová, M. (2018). *Slovo, slůvko, slovíčko, honem poběž, písničko! Hudební činnosti v logopedické prevenci*. Portál.

Krch, F., & Kříčka, J. (1917). *Dítě a hudba: nové cesty v hudební výchově dětské*. Grégr a syn.

Kružíková, L. (Ed.). (2020). *Hudba v inkluzivním vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/pdf.20.24456638>

Koslowski, B., & Maqueda, M. (1993). What Is Confirmation Bias and When Do People Actually Have It? *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 104–130.

<https://www.jstor.org/stable/23087302>

Lisner, L. (2010). *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním uměleckém vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický.

Maněnová, M., & Skutil, M. (2012). *Metodologie pedagogického výzkumu*. Gaudeamus.

Merck, K., & Johnson, R. (2017). Music Education for Students with Disabilities: A Guide for Teachers, Parents, and Students. *The Corinthian*, 18(1).

<https://kb.gcsu.edu/thecorinthian/vol18/iss1/6>

Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Masarykova univerzita.

Sobol, E. S. (2008). *An attitude and approach for teaching music to special learners*. Rowman & Littlefield Education.

Stárek, L. (2021). Social disadvantage from the perspective of a teacher in preschool education. *Perspectives of Science and Education*, 49(1), 338–356.

<https://doi.org/10.32744/pse.2021.1.24>

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních (2002).

<https://www.msmt.cz/file/38848/>