

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra hudební výchovy

Bakalářská práce

Lucie Zahradová

**Hudební podpora a rozvoj žáka se speciálními vzdělávacími potřebami
v rámci volnočasových aktivit**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, pouze na základě uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 31. 3. 2023

.....

Lucie Zahradová

Poděkování

Děkuji Mgr. Lence Kružikové, Ph.D. za její odborné vedení, poskytnutí literatury, rady, vstřícnost, trpělivost a cenné rady při konzultacích a za pomoc při celkovém zpracování mé bakalářské práce.

OBSAH

| | |
|--|----|
| Úvod | 6 |
| 1. Charakteristika speciálních vzdělávacích potřeb..... | 8 |
| 1.1. Klasifikace žáků se SVP | 8 |
| 1.2. Kombinované postižení | 10 |
| 1.2.1. Worster-Droughtův syndrom | 11 |
| 1.2.2. Mentální retardace..... | 11 |
| 1.2.3. Syndrom ADHD..... | 12 |
| 1.3. Podpůrná opatření | 12 |
| 1.3.1. Podpůrná opatření pro žáky se SVP ve výuce hudby..... | 13 |
| 2. Hudebně-expresivní podpůrné metody u žáků se SVP | 15 |
| 2.1. Typy hudebně-podpůrných zkušeností | 15 |
| 2.2. Muzikoterapie | 16 |
| 2.3. Muzikofiletika..... | 17 |
| 3. Úloha hudby u žáků se SVP v rámci volnočasových aktivit..... | 20 |
| 3.1. Volnočasové aktivity | 20 |
| 3.2. Specifika hudebních přístupů u vybraných skupin žáků se SVP | 20 |
| 3.2.1. Žáci s mentálním postižením | 21 |
| 3.2.2. Žáci s narušenou komunikační schopností..... | 21 |
| 3.2.3. Žáci s poruchami učení a pozornosti..... | 22 |
| 4. Metodologie..... | 23 |
| 4.1. Rozhovor..... | 23 |
| 4.2. Analýza dokumentů | 23 |
| 4.3. Pozorování | 24 |
| 4.4. Případová studie..... | 24 |

| | |
|--|----|
| 4.5. Návodné otázky | 24 |
| 4.6. Cíle..... | 25 |
| 4.6.1. Hudební cíle | 25 |
| 4.6.2. Nehudební cíle..... | 25 |
| 5. Případová studie - Zuzka | 26 |
| 6. Hudební činnosti..... | 31 |
| 6.1. Zvukové divadlo koaláka Moona..... | 31 |
| 6.2. Výroba kouzelného bubínku | 32 |
| 6.3. Rozhovor myšáka Mike a paní Myšákové..... | 33 |
| 6.4. Johnnyho klávesy..... | 34 |
| 6.5. Slonice Meena a její stádo | 35 |
| 6.6. Popletená pohádka | 36 |
| Závěr | 38 |
| Seznam použité literatury | 40 |
| Seznam zkratek..... | 44 |
| Seznam tabulek..... | 45 |

Úvod

„Léčba hudbou je založena na dvojím předpokladu, a to že schopnost reagovat na hudbu je vrozená každému z nás a že tato schopnost nezmizí ani v důsledku tělesného nebo duševního postižení, poranění nebo psychologické poruchy; může naopak existovat i v její přítomnosti.“

(B. Inglis, R. West in Linka 1997)

Hudba je součástí života každého z nás už od nepaměti. Ovlivňuje spoustu aspektů naší osobnosti, může sloužit k relaxaci, přinášet radost, motivovat nás a dokonce i léčit naše tělo a duši. Již v historii byla hudba hojně využívána pro různé účely, příkladem mohou být písně pracovní či válečné. Stejně tak i dnes je hudba využívána v mnoha sférách, ať už se jedná o její uplatnění v rámci terapie, výchovy, trávení volného času nebo zájmového vzdělávání.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) se v životě setkávají s mnohými výzvami, které mohou ovlivňovat jejich celkový rozvoj i kvalitu života. Hudba v jejich případě může být médiem k vyjádření, posílení a zlepšení komunikace, rozvoji sociálních dovedností a celkově ke zlepšení kvality jejich života. Co se však týká hudební podpory pro žáka se SVP, stále jí není věnováno tolik pozornosti, kolik by bylo potřeba.

Jednou z motivací autorky pro výběr tohoto tématu je její blízký vztah k hudbě již od dětství, stejně tak jako fakt, že součástí její rodiny je osoba, které spadá do kategorie SVP. Konkrétně se jedná o dívku s kombinovaným postižením. Tato dívka má k hudbě také velice pozitivní vztah, často společně s autorkou tančí a zpívá. Autorka již delší dobu pozoruje benefity, které hudební činnosti do života dívky přináší v oblastech rozvoje kognitivních funkcí, motorických a komunikačních dovedností.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část se v první kapitole zaměřuje na podrobnější vysvětlení a charakteristiku speciálních vzdělávacích potřeb, klasifikaci žáka se SVP a podpůrná opatření pro žáky se SVP obecně i z hlediska výuky hudby.

Druhá kapitola popisuje hudebně-expresivní podpůrné metody, jejich využití, typy hudebně-podpůrných zkušeností. Dále také vysvětluje rozdíl jednotlivých přístupů v rámci hudební výchovy, muzikoterapie a muzikofiletiky.

Třetí kapitola se věnuje významu hudby pro žáky se SVP v rámci volnočasových aktivit. Popisuje specifika hudebních přístupů v závislosti na konkrétním zdravotním postižení.

Praktická část obsahuje metodologii práce, v rámci které jsou popsány metody, které byly při zpracovávání použity. Dále zde nalezneme vypracovanou případovou studii a soubor hudebních aktivit pro žáka s kombinovaným postižením.

Cílem této práce je zkoumat, jaký vliv může mít hudba na žáky se SVP, jaké jsou vhodné metody a přístupy k využití hudby v rámci volnočasových aktivit a jak může být hudba účinně začleněna do plánu výchovy a vzdělávání pro žáky se SVP.

Dílčím cílem je vypracovat vhodné hudební činnosti pro žáka se SVP uzpůsobené pro potřeby konkrétního objektu zkoumání a aplikovat je v praxi. Tyto činnosti poté mohou sloužit jako východiska pro plánování hudebních aktivit s žáky se stejným či podobným postižením.

1. Charakteristika speciálních vzdělávacích potřeb

„Dítětem, žákem či studentem se SVP je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění, § 16, odst. 1)

V roce 2016 byla zavedena novela zákona, která změnila legislativní přístup k žákům se SVP. V minulosti na ně bylo pohlíženo z hlediska přítomnosti postižení. Novela přinesla nový přístup a tito žáci začali být charakterizováni potřebou podpůrných opatření. Výsledkem je posun ve vnímání potřeb žáků s postižením, kdy se pohlíží více na nenarušené schopnosti a na míru podpory, kterou žák potřebuje. Dříve se zaměřovalo naopak spíše na žákovo omezení. (Zilcher, 2019)

1.1. Klasifikace žáků se SVP

Klasifikačních systémů, dle kterých můžeme rozdělit žáky se SVP je celá řada. Autorka níže předkládá několik klasifikací, ve kterých se snaží poukázat na jejich jednotlivé výhody i úskalí. Kdybychom vycházeli z již zmíněné novely zákona, nabízelo by se členění dle stanovení stupňů podpůrných opatření, které ve své publikaci uvádí Michalík (2015). Viz následující tabulka.

Tabulka č.1 – Stupně podpůrných opatření v závislosti na selhávání žáka ve výuce.

| Stupeň podpůrných opatření | Selhávání žáka ve výuce z důvodu: |
|----------------------------|--|
| 1 | Pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, problémy se zapomínáním, drobné obtíže v koncentraci |
| 2 | Oslabení kognitivního výkonu (žáci s „hraniční“ inteligencí), oslabení sluchových a zrakových funkcí, onemocnění, které nemá závažnější dopady na vzdělávání, nedostatečné znalosti jazyka, oslabení dorozumívacích dovedností |
| 3 | Lehké mentální postižení, zrakového či sluchového postižení (slabozrakost, nedoslýchavost), narušená komunikační schopnost, tělesné postižení či onemocnění se závažnějšími dopady do vzdělání, neznalost jazyka, syndrom CAN |
| 4 | Středně těžké či těžké mentálního postižení, těžké zrakové či těžké sluchové postižení, poruchy autistického spektra, neschopnost komunikovat prostřednictvím mluveného či psaného slova |
| 5 | Hluboká mentální retardace, kombinace těžkého zdravotního postižení |

Dle internetových stránek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy spadají do kategorie žáků se SVP tyto skupiny:

- žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu (tělesné, zrakové či sluchové postižení, lehké mentální postižení, kombinované postižení, zdravotní oslabení);
- žáci s vadami řeči (například: afázie, dysfázie, dysartrie, dyslalie, mutismus);
- žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování (poruchy učení jako: dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dysmúzie; poruchy pozornosti: ADD, ADHD; poruchy chování: chování nerespektující sociální normy, neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy, agresivita jako rys osobnosti či chování);
- žáci z odlišných kulturních a životních podmínek;
- žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština;
- žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby (například nadání a Aspergerův syndrom). (MŠMT, [b.r.]

Další možnou klasifikaci žáků se SVP přináší Katalog podpůrných opatření. Toto členění vychází z původního znění zákona, kdy je na žáka se SVP nahlíženo jako na osobu se zdravotním postižením, znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Jedná se však nejspíše o nejvhodnější členění z hlediska žáků se SVP, protože popisuje pravděpodobně nejpočetnější skupinu těchto žáků, se kterými se při vzdělávání můžeme setkat. Je členěn na devět částí, z toho sedm z nich věnuje konkrétním typům postižení či znevýhodnění:

- mentální postižení nebo oslabení kognitivního výkonu;
- tělesné postižení a závažné onemocnění;
- zrakové postižení nebo oslabení zrakového vnímání;
- sluchové postižení nebo oslabení sluchového vnímání;
- poruchy autistického spektra nebo vybraná psychická onemocnění;
- narušení komunikačních schopností;
- vývojové poruchy učení a poruchy chování.

V obecné části katalogu je pozornost věnována také podpůrným opatřením pro žáky s kombinovaným postižením. (Baslerová, 2020)

1.2. Kombinované postižení

Z důvodu zaměření praktické části této práce, specifikuje a vysvětluje autorka v následující podkapitole pojem kombinované postižení a uvádí specifické vady a poruchy.

Kombinované či sdružené vady představují taková postižení, která jsou kombinací dvou a více různých vad či poruch u jednoho člověka. Jedná se o různorodou skupinu znevýhodnění, u které není prakticky možné vytvořit jednotný klasifikační systém. (Slowík, 2007)

Pro potřeby resortu ministerstva školství se žáci s více vadami člení do tří skupin. První skupinou jsou žáci, jejichž společným znakem je mentální retardace, která je determinujícím faktorem pro nejvýše dosažitelný stupeň vzdělávání. Tito žáci často vykazují poruchy motoriky, komunikačních schopností a jiná zdravotní onemocnění. Druhou skupinu tvoří kombinace vad tělesných, smyslových a vad řeči. U těchto žáků vzdělávání ovlivňuje nízká míra rozvinutí psychických funkcí, zejména pozornosti či paměti. Třetí skupinou jsou žáci s poruchami autistického spektra. (Pipeková, 2010)

Kozáková (in Ludvíková, 2005) uvádí, že v rámci kombinovaného postižení se nejvíce vyskytuje postižení mentální, na které je nahlíženo jako na primární či dominantní symptom postižení. Kombinované postižení je nejčastěji navázáno na poškození mozku a centrálního systému. Mentální postižení může být v kombinaci s narušenou komunikační schopností, se somatickým postižením, smyslovým postižením a podobně.

Často se v klasické a ve speciální pedagogice používá dělení na skupiny s lehkým a těžkým stupněm postižení u kombinovaného postižení, které se však velmi špatně uplatňuje, protože jej nelze jednoznačně určit. Do skupiny s lehkým stupněm kombinovaného postižení jsou zařazováni jedinci, kteří jsou schopni relativně sami zvládat běžný život, integrovat se do společnosti a dosáhnout průměrné kvality života. Do kategorie s těžkým stupněm kombinovaného postižení jsou začleňováni jedinci, kteří jsou schopni zvládat základní nebo elementární praktické životní situace a neobejdou se bez cizí pomoci. (Ludvíková, 2005)

1.2.1. Worster-Droughtův syndrom

Worster-Droughtův syndrom je mírná forma dětské mozkové obrny. Příznaky je možno pozorovat již od prvního roku života, ale stanovení diagnózy bývá většinou až v pozdějším věku. Základními znaky tohoto syndromu mohou být poruchy řečové, nervové, psychické a hybné. K přidruženým projevům dále patří také epilepsie, poruchy řeči a poruchy kognice či chování. Prvními projevy jsou většinou spojeny s obtížemi při krmení, polykání a později i s problémy řeči. (Clark a kol., 2000)

Příčinou Worster-Droughtova syndromu je abnormalita v části mozku, která řídí svaly úst a hltanu. Tato abnormalita má vztah k časně fázi těhotenství mezi 12. a 16. týdnem. Jedním z faktorů jsou obtíže s krevním zásobením této oblasti mozku. Tento syndrom není vzácný a lze jej snadno diagnostikovat.

Jedinci postižení Worster-Droughtovým syndromem mají problémy při sání, polykání, žvýkání a kousání. Mezi další projevy spadá permanentní slinění, které vychází z obtížné kontroly polykání slin. Někteří jedinci mohou mít problémy s pohyby jazyka a rtů a v některých případech nezvládají orální komunikaci. Přidruženými projevy jsou poté poruchy pozornosti a hyperaktivita a epilepsie. (Tomanová, Kraus a Brožová, 2011)

1.2.2. Mentální retardace

„Mentální retardace je stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností, které v sobě zahrnují schopnost myslet, schopnost učit se a schopnost přizpůsobovat se svému okolí. Jde o stav trvalý, vrozený nebo časně získaný, který je třeba odlišovat od defektů získaných po druhém roce života, označovaných jako demence.“ (Pipeková, 1998)

Podle stupně postižení můžeme mentální retardaci rozdělit na lehkou, středně těžkou, těžkou a hlubokou mentální retardaci.

U jedinců, kteří spadají do kategorie středně těžké mentální retardace (IQ 35 -49), mentální věk odpovídá v dospělém věku úrovni 6 – 9 let. Pomalu se rozvíjí chápání a užívání řeči a jejich konečné schopnosti jsou omezené. Také motorický vývoj je značně opožděn a objevují se poruchy citů a vůle, které mají za následek nestálost nálady a impulzivitu. Někteří jedinci dokáží dosáhnout určité hranice nezávislosti a soběstačnosti, ale zpravidla jsou na pomoci druhých osob závislí po

celý život. U podstatné části jedinců spadajících do této kategorie jsou přítomny další vývojové poruchy, může se vyskytovat také epilepsie či neurologické a tělesné handicapy. (Teplá, 2003)

1.2.3. Syndrom ADHD

Syndrom ADHD spadá do specifických poruch chování. Představuje kombinaci poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou a impulzivitou. Tyto projevy se vyskytují dlouhodobě a v abnormální míře, která je nepřiměřená věku a intelektu jedince. Intenzita projevů však není konzistentní, nerovnoměrně kolísá a příznaky se často objevují nepředvídatelně. (Goetz, Uhlíková, 2009)

ADHD patří mezi poruchy, které se mohou projevovat různě a v různé intenzitě. Tyto rozdílné projevy mohou být diagnostickou překážkou. Projevy se mění v závislosti na aktuálních podmínkách, náladě, věku a dalších vlivů, které mohou být zcela individuální. Některé jiné poruchy mohou projevy ADHD zakrýt a naopak projevy ADHD se mohou objevit i u jiných poruch. (Munden, 2008)

Drtílková (2007) tvrdí, že první projevy ADHD lze pozorovat již v kojenecké věku, může se jednat o neklidnost a nadměrný pláč. V předškolním věku jsou jedinci popisováni jako neukáznění, divocí, mimořádně živí, podráždění až agresivní. Mimo to se neradi podřizují a těžce přijímají názor druhých.

1.3. Podpůrná opatření

Jde o soubor organizačních, personálních a vzdělávacích opatření, která jsou poskytována žákům, kteří na ně ze zákona mají nárok a potřebují je (Michalík, 2015). Žákům jsou tato opatření poskytována bezplatně školou či školským zařízením. (Zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění, § 16, odst. 1)

Dle Národního ústavu pro vzdělávání slouží podpůrná opatření jako opora pro práci pedagoga se žákem, za účelem úpravy průběhu jeho vzdělávání v různé míře. Účelem těchto úprav je zejména vyrovnání podmínek ke vzdělávání žáka, které mohou být způsobeny nepříznivým zdravotním stavem nebo zdravotním postižením žáka, nepřipraveností na edukaci či odlišnými životními podmínkami a kulturním prostředím. (NÚV, 2018)

Jak již bylo zmíněno, existuje pět stupňů podpůrných opatření. První stupeň může poskytovat škola i bez konzultace a rozhodnutí pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra. Jsou poskytována žákům, kteří mají mírné obtíže ve vzdělávání. Pakliže jsou tato opatření dostatečná a efektivní, je jich využíváno, dokud nenastane očekávané zlepšení. Pro druhý až pátý stupeň podpory platí, že je stanovuje vždy a pouze školské poradenské zařízení. Podnět může vznést rodič či zletilý žák, případně orgán sociálně-právní ochrany dětí. Obecně platí, že školské poradenské zařízení navrhuje vyšší stupně podpůrných opatření v případech, kde jsou jejich nižší stupně neefektivní. (Michalík, 2015)

1.3.1. Podpůrná opatření pro žáky se SVP ve výuce hudby

Ouředníčková (in Kružíková 2020a) uvádí výčet některých opatření a forem podpory přispívající k optimalizaci vzdělávacího procesu, které lze vnímat jako obecně platné.

Spolupráce s rodiči je základním východiskem, ať už pro vzdělávání ve škole, tak i pro zájmové vzdělávání. Rozhovor s rodiči či jiným zákonným zástupcem slouží k určení aktuálních schopností a dovedností ve všech oblastech života žáka. Na základě těchto zjištění je pedagog schopen určit cíle, způsoby výuky a také adekvátní hodnocení, které by mělo být individualizované, dále může být vnímáno z hlediska pokroků žáka či nově získaných poznatků a zkušeností. Ve většině případů, kdy je hodnocení laděno do pozitivní roviny, přispívá k motivaci žáka podávat dobré výkony.

Spolupráce s dalšími odborníky je oblast, do které lze zařadit spolupráci mezi pedagogy na jednom pracovišti i kooperaci s odborníky ze školských poradenských pracovišť. Tato spolupráce je u žáků se SVP velice důležitá. Dalším podstatným bodem je využití některých již existujících metod a přístupů z oblasti hudby i mimo rámec tzv. speciálního školství, tedy v běžné praxi. Mluvíme například o uplatnění konceptu *snoezelen*, který se zaměřuje zejména na žáky s těžším či kombinovaným postižením. Práce v tomto konceptu podporuje u těchto žáků smyslové vnímání a obsahuje stimulační, vzdělávací i relaxační prvky. Pakliže pedagog pracuje s žákem s těžším stupněm postižení a nemá dostatek teoretických materiálů, forma stáže či náslechu pro něj může být efektivním zdrojem čerpání podpory a informací.

Využití podpůrné dokumentace a materiálů je klíčové v případě, že obsah těchto dokumentů a seznámení se s obsaženými podpůrnými opatřeními. Slouží k příznivému ovlivnění kvality výukového procesu.

2. Hudebně-expresivní podpůrné metody u žáků se SVP

Hudebně-podpůrné metody využívají hudbu, rytmus, zvuk, tóny, zpěv, případně i návaznost na pohyb či výtvarnou tvorbu. Podpůrná metoda není pouze o vytváření hudby a podílení se na ní, ale také o jejím poslechu a vnímání nebo na jejím základě využití další metody jiné kreativní exprese. V rámci expresivních metod se používají prostředky verbální i prostředky neverbální. Verbalizace je uskutečňována zpěvem, rytmizací slov, výkřiky či šepotem. Mezi neverbální patří práce s hudbou, rytmem či zvuky. Různé části těla rezonují s jinými zvuky a tóny. Díky těmto tónům lze pracovat na uvolňování napětí v těchto částech těla či na jejich stimulaci. Zpěv a práce s dechem má velký vliv na další tělesné i psychické procesy. Hudba může účinkovat relaxačně, dráždivě či stimulovat energii. Především jsou pak hudba, rytmus a zvuky prostředkem vzájemné komunikace a exprese vnitřních světů. (Vymětal, 2007)

2.1. Typy hudebně-podpůrných zkušeností

Bruscia (1998) poukazuje na rozmanité způsoby, jakými lze hudbu využít k podpoře jednotlivců v různých prostředích a kontextech, od vytváření uklidňujícího prostředí až po podporu emočního vyjadřování a komunikace v rámci terapeutického vztahu. Muzikoterapie jako obor využívá různé typy hudebně-podpůrných zkušeností k řešení široké škály fyzických, emocionálních, kognitivních a sociálních potřeb jedinců v průběhu celého života.

Čtyři základní zkušenosti vycházející ze základních hudebně-edukačních činností definoval tentýž autor.

Tabulka č.2 – Typy hudebně-podpůrných zkušeností dle Bruscii (1998).

| Typ činnosti | Možnosti podpory | Výhody |
|----------------------|--|--|
| Hudební improvizace | Začlenění žáka se SVP v rámci proinkluzivního vzdělávání, potírání rozdílů, rovnost ve skupině, diagnostický materiál, rozvoj komunikace | Podpora inkluzivního prostředí a rozvoj komunikačních dovedností, může vyvolat reakci i u žáků s těžkým postižením |
| Hudební interpretace | Posilování adaptivního chování, podpora schopnosti empatie a identifikace s druhými, osvojování specifických rolí | Podpora sociálního učení a rozvoj empatie |
| Hudební kompozice | Kreativní řešení problémů, schopnost organizace a plánování, kooperativní učení a schopnost sdílení pocitů, myšlenek a zkušeností | Podpora kreativity, rozvoj organizačních dovedností a schopnosti spolupráce |
| Poslech hudby | Spojení posluchače s komunitou, navázání kontaktu, navození nálady, pocit jistoty, snížení stresu a napětí, pocit sounáležitosti se skupinou | Podpora emočního výrazu, redukce stresu a vytváření pocitu sounáležitosti |

2.2. Muzikoterapie

Muzikoterapie je terapeutický obor, který se prostřednictvím hudby či hudebních prvků snaží dosáhnout nehudebních cílů. Nejčastěji se jedná o cíle léčebné, ale můžeme zde zahrnout i osobní rozvoj, zlepšení kvality života či mezilidských vztahů. (Gerlichová, 2014)

Jedná se o dlouhodobý, systematický a cílený proces. Účelem muzikoterapie je podpora žáka. Jde o proces řízený terapeutem, případně pedagogem, pakliže mluvíme o školním prostředí. Muzikoterapie patří do oblasti tzv. expresivních terapií, což znamená, že v rámci terapie jsou využívány výrazové umělecké prostředky. Tyto prostředky se dále dají rozdělit dle své povahy na hudební, dramatické, literární, výtvarné či pohybové. (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009)

Muzikoterapeuti využívají poslechu hudby, psaní písní, improvizaci a analýzy textů k naplnění cílů v oblastech poznávání, řeči, pohybu, jazyka a duševního zdraví. Muzikoterapie je profese spřízněná se zdravotnictvím, která poskytuje zdravotní služby, které jsou mimo rámec zdravotních služeb tradičních. Hudba je vnímána jako známé a silné médium, proto je vhodné ji využívat jako prostředek terapie po celý život. Od intenzivní péče pro novorozence až po pečovatelské domy či hospice, ale také nápravné ústavy, psychiatrické léčebny a mnoho dalších, toto vše jsou místa, kde muzikoterapie může nalézt své uplatnění. (Howland, 2016)

Kenneth E. Bruscia (1998) ve své knize uvádí následující: „*Muzikoterapie je cílevědomý proces, během kterého muzikoterapeut pomáhá klientovi zlepšit, udržet nebo obnovit pocit duševní pohody. Využívá k tomu hudební prožitky a jako dynamická hnací síla slouží vztahy, které se vytvoří skrze tyto hudební prožitky.*“

Muzikoterapii je prakticky nemožné jednotně vymezit, setkáváme se totiž s velkou škálou různých muzikoterapeutických přístupů, které pramení z toho, že každý vnímá postavení člověka v terapii různě. Liší se výklad pojmů nemoc a zdraví a také smysl hudby či terapie obecně. (Zelevá, 2007)

Definice muzikoterapie existuje velká řada, není však důležité, která z nich je nejvhodnější. V praxi je podstatné to, jak jsou terapeuti schopni muzikoterapie využívat, aby dokázali pomoci lidem s konkrétními problémy, přičemž je třeba dbát na dodržování etických a terapeutických pravidel. Důležité je stanovit krátkodobý i dlouhodobý terapeutický cíl, během celého procesu

objektivně hodnotit vliv, který proces na jedince má a po ukončení tohoto procesu je nutno umět jej zhodnotit jako celek. Vždy je potřeba mít na paměti, že pomoc nabízíme, nikoliv nutíme, a že v muzikoterapii je zapotřebí citlivého a rozvážlivého přístupu, neboť necitlivým přístupem bychom mohli danému jedinci spíše ublížit a jeho situaci zhoršit. (Gerlichová, 2014)

Muzikoterapie se v praxi často využívá jako podpůrná metoda pro žáky se SVP. Podle Linky (1997) může muzikoterapie těmto žákům pomoci zlepšit jejich emoční stabilitu, zvyšovat jejich sebevědomí a sebedůvěru a pomáhat jim zvládat stresové situace. Navíc může mít pozitivní vliv na rozvoj řeči a komunikace.

2.3. Muzikofiletika

Pojem muzikofiletika použila poprvé Svatava Drličková v roce 2006. Richard Jedlička (2015) uvádí o muzikofiletice následující: „*Muzikofiletiku můžeme definovat jako umělecko-pedagogickou disciplínu, která se zaměřuje na výchovné využití hudby pro osobnostní a sociální rozvoj a pomáhá tak žákům předcházet duševním poruchám nebo problémům v sociálních vztazích.*“

Na rozdíl od muzikoterapie se u muzikofiletiky nejedná primárně o proces terapeutický, nýbrž o proces zážitkový a tvořivý, při kterém se aplikují základní muzikoterapeutické techniky. Cílem tedy není primárně terapie a diagnostika, ale rozvoj psycho-emočního, intelektuálního a uměleckého potenciálu žáků skrze hudební prožitek. (Drličková, 2014)

Jedná se o konstruktivisticky zaměřený přístup v rámci hudební výchovy, který umožňuje propojení principů více uměleckých disciplín. Muzikofiletika využívá zásad exprese. Vzhledem k tomu, že je zaměřená na osobnost žáka a vychází z jeho zkušeností a možností, má předpoklady k tomu, aby v žácích vzbuzovala přirozený zájem o hudbu. Prvotním cílem není zbavit se potíží, ale žák hledá cestu k sebepoznání za účelem prohloubení chápání různých aspektů své osobnosti, do které se řadí také sociální vztahy, hodnoty a jeho role ve společnosti. (Jedlička, 2015)

Hranice mezi muzikofiletikou a muzikoterapií jsou velmi tenké a individuální. Záleží na zkušenostech a znalostech jednotlivých terapeutů a zároveň na jejich vedení a schopnosti udržet tyto hranice. Muzikofiletika má sice základy v muzikoterapii, při jejím využívání se však vyžaduje zcela odlišný přístup, neboť vytváří zcela vlastní a nové pedagogické a výchovné postupy

(Kružíková a kol., 2020b). Pojetí muzikofiletiky se odvíjí především od následné reflexe, která je vždy laděná do pozitivního duchu a je optimistická. (Drlíčková, 2014)

Muzikofiletika může pomoci žákům se SVP rozvíjet nejen hudební dovednosti, ale i komunikační a sociální schopnosti. Díky společnému hudebnímu prožitku mohou žáci se SVP zlepšit vnímání druhých osob, rozvíjet empatii a zlepšovat svou schopnost vyjádřit své myšlenky a emoce. Využití hudebních aktivit může být také efektivní při rozvíjení jemné motoriky a koordinace pohybu. (Friedlová a kol., 2020)

Tatáž autorka uvádí ve své knize, že na muzikofiletiku lze nahlížet jako na obor, který stojí někde mezi hudební výchovou a muzikoterapií. Všechny tři obory spojuje hudba, hudební činnost a hudební exprese, rozdíl je však v tom, jak k daným aktivitám v rámci jednotlivých oborů přistupujeme. V níže přiložené tabulce lze nalézt přehledné srovnání jednotlivých přístupů v rámci všech tří zmíněných oblastí.

Tabulka č.3 – Rozdíly mezi hudební výchovou, muzikofiletikou a muzikoterapií. (Počtová in Friedlová, 2020)

| | Hudební výchova | Muzikofiletika | Muzikoterapie |
|----------------------------------|---|--|--|
| Proces / metodický postup | vzdělávací (orientace spíše na produkt, na znalost, případně dovednost) | zážitkový, tvůrčí (orientace spíše na proces s ohledem na osobně angažované poznávání jeho principů a jeho smyslu) | terapeutický (orientace spíše na proces s ohledem na překonávání klientových potíží podle zakázky klienta) |
| Vztah | výchovný vztah | výchovný vztah | terapeutický vztah |
| Cíle | výchovné a vzdělávací cíle (poznávání principů hudebnosti) | výchovné a vzdělávací cíle spíše obecnější – humánní (poznávání principů hudebnosti a osobnostní a sociální rozvoj prostřednictvím hudby) | terapeutické cíle nehudební povahy |
| Učivo/obsah | učivem je spíše hudba v kulturně-historických kontextech, hudební gramotnost, znalosti, dovednosti) | učivem je spíše žák jako kulturní osobnost, jeho život ve světě a jeho vztahy (hudba, znalost hudby a hudební techniky jsou prostředkem k jeho poznávání a rozvoji) | specifické potřeby klienta |
| Hlavní prostředky | hudební prostředky a techniky zprostředkující hudební prožitek, vyučovací metody jako výklad atd. | hudební prostředky a techniky zprostředkující hudební prožitek (exprese -zahrnující vyjadřování i vnímání), reflektující dialog rozvíjený dalším studiem nebo výkladem | hudební prostředky a techniky zprostředkující hudební prožitek, terapeutický vztah |
| Struktura | spíše naplnění předem dané struktury | prostor pro individuálně vytvářenou strukturu | prostor pro individuálně vytvářenou strukturu |
| Hudba | výchovné a vzdělávací funkce hudby | výchovné, vzdělávací a preventivní (harmonizující, zrcadlící atd.) funkce hudby | terapeutické funkce hudby |
| Odborné kompetence | požadavky na přípravu učitele | požadavky na přípravu učitele rozšířené o osobnostní a sociální výcvik s ohledem na osobnostní a sociální rozměr výchovy | požadavky na přípravu (muziko)terapeuta (práce pod supervizí) |

3. Úloha hudby u žáků se SVP v rámci volnočasových aktivit

Hudební výchova představuje důležitou složku estetické výchovy, kterou můžeme podle míry specializace, obsahu, forem a cílů výuky rozdělit na všeobecnou výuku, která se odehrává na základních školách, speciální výchovu pro děti, které potřebují speciální péči, kam spadají především děti se SVP, specializovanou výchovu, která probíhá na základních uměleckých školách a profesionální výchovu, zde mluvíme o konzervatořích. (Holas, 2004)

Hudba ovlivňuje lidské chování, myšlení, city a prožívání a to ať pozitivním či negativním způsobem. Obecně pak hudba plní v životě člověka spoustu funkcí. Může se jednat o funkci estetickou, výchovnou, vzdělávací, terapeutickou či zábavnou. (Slowík a kol., 2020)

3.1. Volnočasové aktivity

Volnočasové aktivity bychom mohli charakterizovat jako činnosti, které lidé vykonávají na základě své svobodné vůle, přináší jim příjemné zážitky a uspokojení. Mezi hlavní cíle volnočasových aktivit spadá relaxace, zábava a rozvoj osobnosti. (Hofbauer, 2004)

U dětí se SVP můžou volnočasové aktivity plnit mimo jiné jistou kompenzační funkcí. Děti mají možnost rozvíjet své kompetence v přirozeném sociálním prostředí a zařazovat se do kolektivů s ostatními dětmi. V rámci těchto aktivit pak žáci mají možnost rozvíjet své komunikační dovednosti, samostatnost či seberealizaci. Při výběru aktivit je třeba dbát pozornosti na různá specifika postižení jednotlivých dětí tak, aby při jejich plnění nebyly zhoršeny projevy daného postižení. (Opatřilová, 2011)

Při práci s dětmi se SVP bychom měli také zvážit a mít na paměti kontraindikace, tedy dbát především na zachování bezpečného prostředí. Je potřeba spíše individuálně zvolit dané přístupy v závislosti na celkové situaci žáka. Přičemž mluvíme o diagnóze a hudební i nehudební zkušenosti žáka. (Müller, 2001)

3.2. Specifika hudebních přístupů u vybraných skupin žáků se SVP

U žáků s postižením je velká část z těchto postižení primárně neléčitelná. Hudba je zde tedy prostředkem ke zlepšení celkové kvality života a schopností žáka. Důraz je kladen na podporující cíle a na to, co je pro daného žáka důležité. Z těchto potřeb vychází specifika hudebních přístupů. (Kružíková a kol., 2020b)

3.2.1. Žáci s mentálním postižením

Při práci se žákem s mentálním postižením je potřeba brát v úvahu jeho mentální věk. Vybrané hudební aktivity by měly odpovídat jeho mentální úrovni a zároveň by jej neměly podceňovat. Schopnosti a možnosti žáků s tímto typem postižení závisí na jeho hloubce. Ovšem i lidé s hlubokou mentální retardací dokáží na hudbu reagovat, může mít tedy v životě těchto osob velký význam.

Mentální postižení ovlivňuje celkový proces učení. Žáci tedy mohou mít problém v oblastech komunikace, pozornosti, kognitivních funkcí, paměti, porozumění, ale také v oblasti emoční či sociální. Právě na tyto kategorie je potřeba se v rámci práce s hudbou zaměřit a podpořit jejich rozvoj.

Hudba má několik vlastností, které mohou žáka v tomto rozvoji podpořit. Jedná se například o:

- Emoční složku hudby, která působí přímo na složku osobnosti, může rychle ovlivnit emoce, pomáhá snížit stres.
- Tělesné procesy, které hudba ovlivňuje, může přispět k rozvoji vnímání tělesného schématu, zlepšit motorické schopnosti a získat nové hudební i nehudební dovednosti.
- Rozvoj komunikace a podporu sociální interakce.
- Podporu kognitivních funkcí a aktivaci paměti. Mozek si spojuje dané hudební prožitky s prožitky emočními a ve výsledku je schopen si tuto informaci rychleji vybavit.

Při práci s hudbou je vždy potřeba brát zřetel i na její možné negativní vlivy, zvláště u žáků, kteří nemohou sami běžným způsobem komunikovat. (Kružíková a kol., 2020a a 2020b)

3.2.2. Žáci s narušenou komunikační schopností

Řeč i zpěv mají spoustu společných aspektů. Jedná se o prostředky sebevyjádření, mají podobnou dynamiku, rytmus, melodii, hlasitost či tempo. U této skupiny žáků se hudba využívá především k podpoře rozvoje řeči a jejímu porozumění. (Matějová a Mašura, 1980)

Obě tyto oblasti mohou být rozvíjeny za pomoci stimulace sluchové percepce. Stimulace může probíhat aktivitami zaměřenými na poslech hudby, na zapamatování a rozpoznávání zvuků hudebních nástrojů a podobně. Další složky jako je rytmizace či verbální plynulost je možno rozvíjet zpěvem písní. (Gerlichová, 2014)

3.2.3. Žáci s poruchami učení a pozornosti

Poruchy učení jsou často spjaté s poruchami pozornosti a naopak, mohou se však vyskytovat i samostatně. Poruchy pozornosti mohou být diagnostikovány společně s jiným typem postižení. Při tvorbě aktivit pro tuto skupinu žáků může být východiskem, že žáci s poruchou pozornosti potřebují časté střídání činností a rozložení celkové zátěže. Zaměření pozornosti je také spjata s emoční složkou, zájmu a celkového prožitku z dané činnosti. Je tedy vhodné vytvářet takové aktivity, kdy žák může svou energii v případě potřeby vybit. (Kružíková a kol., 2020a)

U této kategorie dětí se dle Beníčkové (2011) při práci s hudbou zaměřujeme především na tyto cíle:

- rozvoj motoriky;
- vnímání tělového schématu;
- sluchová, zraková a vestibulární percepce;
- komunikační dovednosti a schopnosti;
- rozvoj paměti;
- nácvik dlouhodobé pozornosti;
- relaxace;
- zvládání stresových situací;
- kompenzace nevhodného chování.

4. Metodologie

Metodologie je jednou z klíčových kapitol vědecké práce, která popisuje postup, jakým byl výzkum proveden. V této kapitole je popsán způsob, jakým byly získávány a zpracovávány data a jakým byly vyvozovány závěry a také omezení a předpoklady, které jsou s výzkumem spojeny.

4.1. Rozhovor

Rozhovor neboli interview je metoda sběru dat, která se používá v mnoha oblastech výzkumu. Cílem rozhovoru je získání informací od jednotlivců či skupin, jeho výhodou je osobní kontakt s respondenty, který umožňuje hlubší prostoupení do postojů a motivů dotazovaných jedinců. Rozhovor může být strukturovaný, polostrukturovaný či nestrukturovaný (Chráška, 2016). Při děláni rozhovoru je podstatné dodržet srozumitelnou strukturu otázek, jejich formu a pořadí (Hendl, 2016). Velkou výhodou rozhovoru je fakt, že se otázky mohou v průběhu uzpůsobit, případně máme možnost položit otázky doplňující, čímž jsme schopni směr rozhovoru řídit (Chráška, 2016).

V rámci praktické části bakalářské práce bylo využito polostrukturovaných rozhovorů, které byly následně zpracovány a použity při tvorbě případové studie. Jednalo se o rozhovor s matkou a babičkou žáka, jeho třídní učitelkou a vychovatelkou.

Dalo by se říci, že polostrukturovaný rozhovor je jistým kompromisem mezi dalšími dvěma formami interview (Chráška, 2016). Z části je předem připravený, tazatel disponuje rámcovými otázkami, ale není potřeba se jich striktně držet. V průběhu rozhovoru otázky přizpůsobuje jeho průběhu. (Gavora, 2010)

4.2. Analýza dokumentů

Jako dokument je bráno vše, co je zaznamenané či zapsané. Jedná se o nepostradatelnou součást výzkumu, která cílí na skutečnosti a jevy vztahující se k minulosti. Analýza dokumentů umožňuje přístup k informacím o jedinci bez zkreslení a chyb, které mohou vznikat při jiných metodologických přístupech. Získáváme z nich tedy informace, jež by byly za jiných okolností těžko zjistitelné. (Hendl, 2016)

V praktické části byla analýza dokumentů rovněž využita při zpracovávání případové studie. Matka žáka mi poskytla přístup k lékařským zprávám a dokumentům vypracovaným školským poradenským zařízením.

4.3. Pozorování

Jedná se o nejstarší a nejběžnější metodu získávání dat v různých oblastech výzkumu. Výhodou pozorování je možnost zkoumání chování v reálném čase a kontextu a také zachycení detailů o chování daného jedince, které by mohly být při jiném výzkumném přístupu ztraceny. Pozorování je systematický a záměrný proces, při kterém je zaznamenáváno chování a události daného jedince v určitém prostředí či v různých situacích. (Chráska, 2016)

Při jednotlivých hudebních aktivitách jsem využívala přímého a především krátkodobého pozorování. Jednalo se o individuální pozorování dívky z hlediska jejích reakcí, soustředěnosti a vnímání. Tato metoda mi pomohla vysledovat jisté opakující se vzorce chování. Výsledky pozorování jsem poté využila při úpravě jednotlivých hudebních činností a při závěrečné reflexi. V průběhu práce s dívkou jsem se snažila zaměřit na její vnější i vnitřní projevy emocí.

4.4. Případová studie

Případová studie neboli kazuistika je výzkumná metoda zahrnující velice podrobnou analýzu konkrétního jedince či malé skupiny. Vzhledem k tomu, že kazuistika obsahuje informace o historii, vlivu okolí a všech ovlivňujících determinantech, umožňuje komplexně pochopit objekt zkoumání. Zároveň je však toto detailní zkoumání nevýhodou této metody, protože ve většině případů nelze její výsledky aplikovat na jiné, i když podobné případy. (Yin, 2019)

4.5. Návodné otázky

Návodné otázky bychom mohli přirovnat k jisté formě dotazníku. Je třeba brát zřetel na to, aby otázky byly formulovány a pokládány neutrálně, srozumitelně a s ohledem na znalosti žáka, jeho věk či úroveň vzdělání (Pelikán, 2011). V této práci byly otázky použity především při závěrečné reflexi jednotlivých hudebních aktivit. Cílem bylo zjistit především prožitek, vnímání a působení těchto aktivit na samotného žáka.

4.6. Cíle

Hlavním cílem kvalifikační práce je analýza hudební podpory u žáků se SVP v rámci volnočasových aktivit.

Dílčí cíle kvalifikační práce stanovila autorka následovně: tvorba a souhrn hudebně-podpůrných činností u cílové skupiny. A dále provedení a evaluace navržených hudebně-podpůrných činností v praxi.

4.6.1. Hudební cíle

Sedlák a Váňová (2013) poukazují na hudební cíle z hlediska rozvoje celkové hudebnosti jedince, jeho hudebních dovedností a znalostí. Cíle by měly být uzpůsobeny individuálním potřebám a schopnostem žáků.

Přehled hudebních cílů:

- rozvoj hudebního sluchu;
- rozvoj pěveckých dovedností;
- rytmické cítění;
- hudební cítění;
- hudební tvořivost.

4.6.2. Nehudební cíle

Při práci s dětmi se SVP hrají nehudební cíle důležitější roli než cíle hudební. Nehudební cíle charakterizuje Beníčková (2017) jako cíle, které jsou zaměřeny na rozvoj a podporu žáka z různých hledisek. Přičemž těchto cílů je dosahováno skrze hudební aktivity. Může se jednat například o tyto cíle:

- zlepšení komunikace a rozvoj sociálních dovedností;
- zlepšení paměti, posílení motoriky a kognitivních funkcí;
- podpora a rozvoj emočního prožívání;
- podpora a rozvoj sociální komunikace;
- podpora relaxace, snížení stresu.

5. Případová studie - Zuzka

Případová studie se zabývá patnáctiletou dívkou jménem Zuzka. Jedná se o dívku, která má diagnostikovaný Worster-Droughtův syndrom, středně těžkou mentální retardaci, fokální kortikální dysplazii a ADHD. Autorka vycházela především z informací, které jí poskytla matka dívky, dále pak babička, která s výchovou Zuzky podstatně pomáhá, a také z rozhovorů s třídním učitelem a vychovatelkou základní školy, kterou dívka v současnosti navštěvuje. Se Zuzkou samotnou se autorka pravidelně scházela a pracovala s ní. Hudba hraje v životě dívky velkou roli, zpívání, tanec a další hudební aktivity jsou jednou z jejich nejoblíbenějších činností ve volném čase.

Cílem této případové studie bylo zjistit, jaká jsou specifika při práci a komunikaci s dívkou se zmíněným typem kombinovaného postižení v rámci hudební podpory. Na základě těchto zjištění byl vytvořen plán hudebních aktivit, které byly těmto specifickým příznakům přizpůsobeny. Aktivity byly připraveny především za účelem osobnostního a sociálního rozvoje dívky. Plán činností byl vytvořen a konkrétně zaměřen na specifické potřeby Zuzky. Nejedná se tedy o soubor aktivit, které by bylo možno využít u všech dětí s kombinovaným postižením. Jeho obecné principy a jednotlivé přístupy však mohou sloužit jako výchozí body pro přípravu takovýchto souborů aktivit, které budou pozměněny a upraveny v závislosti na potřebách jiných žáků s tímto typem postižení.

Nukleární rodina

Zuzka žije většinu svého života pouze se svou matkou. V rodině je také asistenční pes, na kterého je dívka velice fixovaná. Zuzka nemá žádné sourozence a se svým otcem se nestýká od svých tří let, kdy od nich odešel a s její matkou se rozvedl. O dívku zájem nejeví v žádném směru. Když bylo Zuzce 6 let, matka si našla partnera, se kterým sice již nežije, ale tento člověk měl na výchovu Zuzky v mladším věku také velký vliv. S její výchovou vypomáhá především babička z matčiny strany a občasně se dívka vídá také s babičkou z otcovy strany. Obě babičky má moc ráda a má s nimi velice dobrý vztah. Matka miluje svou dceru nadevše, snaží se s ní podnikat různé výlety, vést ji k samostatnosti a podporovat ji v jejích zálibách. Finanční situace v rodině není úplně nejlepší, neboť matka musela být kvůli péči o Zuzku většinu času v domácnosti. V současné době Zuzka však přes týden přebývá na internátu, tudíž matka může pracovat na částečný úvazek ve firmě s plyšovými hračkami. Ve volném čase si také přivydělává výrobou háčkových hraček,

náušnic a dalších. Výchovné problémy se snaží matka s dcerou většinou vyřešit v klidu a vysvětlením situací, ke kterým došlo. Vzhledem k tomu, že je Zuzka velice živá dívka, často je zapotřebí autoritativnějšího přístupu a přísnosti, obzvláště co se týče základních potřeb, které by dívka měla zvládat ve svém věku samostatně. V tomto směru babička z matčiny strany Zuzku dost rozmazluje a podkopává tak matčinu výchovu a překračuje nastavené hranice, kvůli kterým je pak dívka v některých situacích nevladatelná. Z tohoto důvodu jsou vztahy mezi matkou a babičkou poslední dobou velice napjaté, zároveň však matka nechce dívce kontakt s babičkou úplně zakázat, protože je na ni fixovaná. V současnosti navštěvují společně psychiatra, který se snaží tento problém řešit.

Prenatální období, porod a raný vývoj

Zuzka byla plánovaným a vymodleným dítětem. Matka před tímto těhotenstvím dvakrát potratila. Těhotenství probíhalo bez komplikací. Zuzka se narodila ve 38. týdnu těhotenství, vážila 4250 g a měřila 51 cm. Porod proběhl bez komplikací a až do jednoho roku života nic nenasvědčovalo tomu, že by dívka nebyla zcela zdravé dítě. Postupně si matka začala všimnout toho, že dívka více slintá, byla opožděná ve vývoji motorických funkcí a řeči. Do dívčiných tří let však lékaři tvrdili, že je dívka zcela zdravá, i když situace nasvědčovala opaku. Nakonec byla Zuzce ve třech letech diagnostikována dětská mozková obrna. Při vyšetření v Motolské nemocnici bylo zjištěno, že se jedná o Worster-Droughtův syndrom, tedy lehčí formu dětské mozkové obrny, která se projevuje nadměrným sliněním, špatným polykáním, nedokonalým kousáním a také problémy s řečí. Mimo jiné bylo u dívky diagnostikováno také ADHD.

Další vývoj

Kvůli svému zdravotnímu stavu Zuzka nenavštěvovala mateřskou školu. V průběhu několika dalších let byla prakticky neustále hospitalizována v nemocnici. Matka toto období popsala jako jedno z nejhorších v životě, kdy se z její holčičky plně života stala doslova „hadrová panenka“. Zuzce byla diagnostikována fokální kortikální dysplazie, projevem bývají epileptické záchvaty. Lékaři dlouhou dobu nemohli přijít na správnou medikaci, proto byla Zuzka prakticky neustále v nemocnici, buď se zmítala v záchvatech, nebo byla uspaná léky. Zhruba do doby, než bylo dívce osm let, se neustále střídala období, kdy byla v relativním pořádku s obdobími, kdy záchvaty přicházely jeden za druhým. Poté se její stav stabilizoval, byla nasazena správná

medikace a od té doby je Zuzka prakticky bez záchvatů. Mimo jiné v průběhu těchto let byla dívce diagnostikována středně těžká mentální retardace.

Školní docházka

Základní školu začala Zuzka navštěvovat ve svých devíti letech, kdy to její zdravotní stav konečně umožňoval. Jednalo se o základní školu speciální v Ostravě-Porubě. V této době se dívka učí kreslit základní geometrické tvary, psaní písmen a skládání jednoduchých slov jako je její jméno. Ve třídě je celkem pět dětí různého věku, které mají obdobná postižení a mentálně jsou přibližně na stejné úrovni. Zuzka se snaží, ve škole s ní nejsou problémy. Pokroky jsou sice minimální, ale z každého dalšího naučeného písmenka či slova má matka obrovskou radost. V dalším ročníku se mění vedení školy a třídní učitelka, která žákům nevěnuje příliš pozornosti a se Zuzkou začínají být ve škole problémy. Matka se po několika rozhovorech ve škole rozhodne pro změnu školy a Zuzka přechází do školy v Ludgeřovicích, kde situace není o moc lepší. Nakonec dívka přestupuje ještě jednou, a to do základní školy speciální ve Slezské Ostravě, kterou navštěvuje do teď. Zuzka je ve škole spokojená, momentálně zvládá psát jednoduchá slova, provádět jednoduché početní operace a číst. Dívka komunikuje, ale jejím slovům je těžké porozumět, jelikož kvůli svému postižení velice špatně artikuluje. Od loňského roku je Zuzka přes školní týden ubytována na internátu, který je součástí školy a vychovatelka i třídní učitelka ji velice chválí.

Sociální vztahy

Zuzka je velice přátelská dívka, s navázáním kamarádských vztahů nemá ve většině případů problém. Vzhledem k tomu, že je dívka mentálně na úrovni 7-8 letého dítěte, většinou se baví s mladšími dětmi, než je ona sama. Nejvíce času tráví se svým osmiletým bratrancem a to hlavně, když je na návštěvě u babičky. Ve škole má také pár přátel, nejvíce si rozumí se spolužákem Honzou, se kterým se vídá díky matce i mimo školu. Když je Zuzka ve skupině dětí bez postižení, často se stává, že jí ostatní děti vyřazují z kolektivu, protože nechápou, že je dívka jiná. Naopak Zuzka nechápe, že i ostatní děti si občas chtějí hrát jen spolu a bývá často uražená a našťvaná, když nemá pozornost. Blízký vztah má dívka také s čtyřřadvacetiletou letou dcerou matčina strýce, se kterou se také několikrát do roka pravidelně schází. S matkou měla vždy velice blízký vztah, v poslední době je však na matku v jistých situacích agresivní a vzteká se, když nejsou věci tak, jak by chtěla ona. Není schopna pochopit jisté zákazy a věci, které po ní matka požaduje.

Momentálně má lepší vztah s babičkou, především kvůli tomu, že babička Zuzce nic nezakazuje, rozmazluje ji a neumí nastavit hranice. Toto je aktuálně velký problém, protože matka neví, kam až se může agrese dívky vystupňovat. Z tohoto důvodu začala se Zuzkou a svou matkou navštěvovat psychiatra, který se snaží rodině pomoci.

Emocionální vývoj

Zuzka je velice živá dívka, které potřebuje již od malička neustálou pozornost. Kvůli jejímu postižení je emocionální vývoj dívky dosti zaostalý. V jistých situacích reaguje naprosto neadekvátně, bývá výbušná a neumí své emoce moc dobře ovládat. Stejně tak nedokáže zcela předvídat reakce druhých a občas není schopna rozpoznat rozdíl mezi dobrem a zlem. Chápe podstatu emoce mít a nemít rád, ale při konfliktech neumí porozumět tomu, že se nejedná o projev toho, že by ji daná osoba neměla ráda. Matka se snaží Zuzku vést k samostatnosti při běžných každodenních činnostech jako je čištění zubů a obecně základní hygiena. V těchto situacích narušuje výchovu babička, která za dívku tyto věci vykonává. I kvůli tomuto rozporu je dívka momentálně přes týden ubytována na internátu, aby si zvykla na to, že toto jsou povinnosti, které musí plnit sama. Při mé práci se Zuzkou jsem vyzorovala, že pakliže nastane situace, kdy se naštvě nebo je až moc rozjívená, stačí zapnout jednu z jejích oblíbených písní a velice rychle se uklidní.

Zájmy

Převážnou výplní volného času dívky je poslech hudby, zpěv a tanec, případně „hra“ na dětský keyboard. Nejraději má písničky z různých pohádek a dětské písničky obecně. Při práci s dívkou jsem si všimla, že při zpěvu docela dobře intonuje a má lepší výslovnost, než při běžném mluveném slovu. Tento rozdíl je ale velice nepatrný. Dalším zájmem Zuzky jsou zvířata, jak už bylo zmíněno, doma mají asistenčního psa, se kterým chodí pravidelně na procházky. Spoustu času v poslední době tráví Zuzka u telefonu, na kterém sleduje své oblíbené pohádky či hudební klipy. Případně na telefonu hraje hry.

Hudební historie zkoumaného žáka

Zuzka má hudbu ráda už od mala, nikdy však nenavštěvovala žádný hudební kroužek, jelikož k tomu neměla příležitost. S hudební výchovou se setkala až ve škole, kde každoročně připravují školní představení pro rodiče. Na těchto představeních vždy pedagog s žáky natrénuje několik jednoduchých, především dětských písniček. Jedná se většinou o pohybová či taneční vystoupení doprovozená zpěvem jednotlivých žáků. Mimo školní vyučování se Zuzka s hudbou setkává nejčastěji ve formě poslechu písní jejich oblíbených interpretů, mezi které patří především autoři písní pro děti, například Míša Růžičková. Při poslechu písní se snaží naučit jejich slova či taneční choreografie. Dívka neumí přečíst noty, ani se v nich orientovat, neumí správně udržet složitější rytmy, neumí hrát na žádný hudební nástroj a obecně jsou její hudební dovednosti velice omezené. Má však poměrně dobře rozvinutý hudební sluch a při zpěvu písní o něco lépe intonuje než při běžném mluveném slovu.

Funkce hudby v životě zkoumaného žáka

Hlavní funkcí hudby v životě dívky je především funkce relaxační. I když dívka nenavštěvuje žádný hudební kroužek a většina hudebních činností, které vykonává nejsou řízenou činností zaměřenou na konkrétní cíle, Zuzka stráví poslechem hudby skoro každý den. Především když má dívka špatnou náladu nebo je podrážděná, velice rychle se uklidní, když si pustí jednu ze svých oblíbených písní. Hudby dívka využívá jako formu zábavy ve svém volném čase, ať už ve formě rozvoje pohybových dovedností, které jsou výsledkem nacvičování různých tanečních choreografií či rozvoje vlastní představivosti při tvorbě vystoupení s dalšími členy rodiny. V rámci těchto vystoupení si dívka většinou hraje na slavnou zpěvačku.

Shrnutí

Zuzka je dívka, která má poměrně dobře rozvinutý hudební sluch. Vzhledem ke svému postižení není schopna hrát na hudební nástroj, zvládá však zopakovat jednoduché tóny a rytmy. Největším problémem při práci je dívčina rychlá ztráta pozornosti, pokud se nejedná o činnost, která by ji opravdu bavila. Ve volném čase nemá možnost navštěvovat hudební kroužek či cokoli podobného, její hudební dovednosti nejsou tedy příliš rozvinuté. Prvotními cíli hudebních aktivit jsou u Zuzky cíle nehudební, ať už se jedná o snahu podpořit rozvoj komunikačních a artikulačních schopností, relaxaci, rozvoj motoriky či další.

6. Hudební činnosti

Při tvorbě plánu hudebních aktivit se autorka snažila vycházet z potřeb a specifík dívčina postižení. V souboru her lze nalézt různorodé aktivity, jejichž snahou bylo zaměřit se vždy na podporu a rozvoj jiné oblasti. Všechny aktivity jsou inspirovány americkou animovanou pohádkou Zpívej režiséra Gartha Jenningse z roku 2016. Tato pohádka spojuje dva hlavní volnočasové zájmy Zuzky – zvířata a hudbu. Navíc má tuto pohádku velice ráda a dobře ji zná. Při realizaci aktivit vyžadující skupinu se k dívce a autorce ve většině případu přidala matka dívky a její bratranec.

6.1. Zvukové divadlo koaláka Moona

Cíle: rozvoj představitivosti a kreativity, rozvoj rozhodovacích kompetencí, rozvoj improvizace na dané téma, reakce na projevy ostatních, sebevyjádření za pomoci zvuku, spolupráce, zvuková orientace, sluchová percepce

Kontraindikace: -

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: -

Forma: skupina

Motivace: Krátké povídání o konkrétním tématu, v tomto případě tedy o zmíněné pohádce. Následuje představa, že jsou účastníci pohádkovými postavami, každý z nich se stává jedním ze zvířat, které vydává specifické zvuky či zpívá své písně.

Průběh: Účastníci sedí v kruhu a natáhnou nohy tak, aby se jejich nohy uvnitř kruhu dotýkali. Následně zavírají oči. Jeden člověk si stoupne doprostřed a určí téma zvukového divadla – v tomto případě šlo tedy o pohádková zvířátka. Každý si vymyslí nějaký zvuk, větu či úryvek písně, který ho napadne a přijde mu typický pro dané téma. Poté člověk, který je uprostřed postupně začne mačkat nohy ostatních a ti po doteku vydají svůj zvuk, slovo nebo úryvek. Mačkáním noh vzniká efekt, že se účastníci ocitají opravdu uprostřed daného prostředí.

Doporučení: Při realizaci této aktivit je vhodné volit větší a prázdnější prostor, díky němuž se docílí lepší akustiky. Aktivitu je lepší provádět ve větším počtu osob, aby byl zážitek opravdu

autentický. Člověk, který stojí uprostřed, by měl mačkat nohy v menších časových intervalech, tím se efekt a intenzita prožitku zvětší.

Variace hry: Témata divadla je možno libovolně měnit dle potřeby, dají se přizpůsobit věku a omezením skupiny. Místo vlastního hlasu lze využít také různých hudebních nástrojů.

Reflexe: U této aktivity se autorka obávala, že dívka nebude schopna udržet pozornost a že ji hra nebude bavit. Další obava pramenila ze zavřených očí v průběhu aktivity z důvodu možnosti způsobení nějaké negativního pocitu. Na začátku bylo trochu těžší vysvětlit pravidla, po několika opakováních s různými zvuky však všechny moc bavila. K autorčinu překvapení se pak tato aktivita stala tou nejoblíbenějších a Zuzka ji chtěla opakovat při každém dalším setkání.

6.2. Výroba kouzelného bubínku

Cíle: rozvíjení jemné motoriky, rozvoj kreativity, rozvoj představivosti, spolupráce, sebevyjádření, soustředění se na činnost

Kontraindikace: -

Časová dotace: 40 minut

Pomůcky: květináče různých velikostí, škrobové lepidlo na tapety, pečicí papír, nůžky, fixy či barvy

Forma: individuální i skupinová

Motivace: Vymyšlení příběhu na základě daného tématu. V tomto případě se jednalo o příběh, kdy kouzelné bubínky slouží k ochraně všech hodných zvířátek vystupujících v divadle pana Moona.

Průběh: Vedoucí aktivity rozdá dětem vše potřebné. Pečicí papír nastříháme na 5 kusů. Musí být o něco větší, než je otvor květináče. Jednotlivé vrstvy postupně napínáme na květináč a přilepujeme škrobovým lepidlem. Poté necháme lepidlo zaschnout a žáci si své bubínky libovolně pomalují akrylovými barvami. Necháme zaschnout a poté už se žáci mohou vesele pustit do bubnování.

Doporučení: Je potřeba žákům pomoci při natahování jednotlivých vrstev papíru a dbát bezpečnosti při práci s nůžkami. Při práci s květináčem, je potřeba dbát na opatrnost a pozornost,

aby náhodou nespádnul. Bubínky je poté možno využít v rámci nějaké aktivity. Čím větší je květináč, tím hlubší tón bude vydávat.

Variace hry: Bubínky lze vytvořit i z jiných materiálů jako jsou plechovky, kartonové krabice a podobně. Žáci by si také mohli vyrobit tamburínu či rumbakoule.

Reflexe: Při této aktivitě nenastal žádný větší problém. Při lepení pečícího papíru bylo potřeba Zuzce trochu pomoci. Nejvíce se dívce líbila část, kdy si mohla bubínek svévolně pomalovat. Byly malovány neurčité tvory, obtiskovány ruce a další části těla. Nakonec byla jednotlivé díla zhodnocena, účastníci aktivity vybrali bubínky, které se jim líbily nejvíce. V různých abstraktních vzorech se snažili všichni zúčastnění při zapojení představivosti nacházet podobnost s různými zvířátky.

6.3. Rozhovor myšáka Mike a paní Myšákové

Cíle: dodržování rytmu, nenásilné dodržování pravidel, navázání a udržení spolupráce, koordinace pohybu, rozvoj sluchové percepce, soustředění se na činnost, naslouchání ostatním, prodlužování koncentrace

Kontraindikace: děti, které nejsou schopné ani částečně dodržovat nastavená pravidla

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: bubínek

Forma: skupina 2 a více dětí

Motivace: Myšák Mike se zamiloval do paní myšákové, ale moc si nerozumí za pomoci řeči. Protože je Mike chytrý, vymyslel jiný způsob, jak mezi sebou můžou komunikovat. Takovou konverzaci si teď vyzkoušíme.

Průběh: Nejprve si každý vezme svůj bubínek a pedagog žákům zahraje několik jednoduchých rytmů, žáci po něm budou opakovat. Vyzkoušíme si, že každý bubínek zní trochu jinak. Poté se žáci rozdělí na dvě poloviny a postaví se do dvou zástupů. Stojí naproti sobě a uprostřed mezi nimi je bubínek. Vždy jeden žák z jednoho týmu zahraje něco na buben a žák z druhého týmu musí zvuk zopakovat a poté přidá svůj zvuk, na které odpovídá další žák v pořadí. Tímto způsobem se všichni

žáci postupně vystřídají a tvoří „konverzaci“. V případě dvojice se stále střídá jeden a pak druhý člověk.

Doporučení: Na začátku této aktivity je vhodné zvolit si nějaký signál pro start a konec aktivity. Žák začíná bubnovat až po signalizování startu. Při pravidelném opakování této činnosti je vidět, že se žáci dokáží soustředit daleko více a delší dobu. Je důležité také sledovat, zda žáci nejsou z aktivity unavení, případně hru proložit aktivitami spojenými s relaxací. Na bubínky je vhodné hrát opravdu jednoduché rytmy, tak aby si je žák zapamatoval. Po bubnování následuje protažení rukou.

Variace hry: Místo bubínku lze napodobovat zvuky vydávané ústy, hrou na tělo apod. Kružíková a kol. (2020b) uvádí ve své publikaci podobnou aktivitu za použití bubnů djembe.

Reflexe: Samotná realizace této hry nebyla moc vydařená. Pokud se jednalo o jeden či dva údery na bubínek a následné opakování po autorce, dívka to zvládala bez obtíží. Problém nastal při samotné „konverzaci“ skrze bubínek, kdy měla problém vytvořit svůj vlastní rytmus nebo se ztrácela v častějších změnách z druhé strany. Hra ji navíc moc nebavila a rychle se přestala soustředit.

6.4. Johnnyho klávesy

Cíle: rozvoj hudebních dovedností, orientace v netradičním notovém zápisu, orientace na klávesách, rozvoj motoriky, rozvoj sluchové percepce

Kontraindikace: -

Časová dotace: více dní

Pomůcky: dětský keyboard

Forma: individuální

Motivace: Motivací pro uskutečnění této aktivity bylo přání dívky naučit se nějakou skladbu na klávesy, které má doma. Činnost autorka propojila s postavou gorily Johnnyho, který v pohádce při svém vystoupení hraje na klavír.

Průběh: Pro hru byla vybrána dětská píseň "Kočka leze dírou, pes oknem". Notová osnova byla vytvořena bez not, aby se dívka mohla orientovat. Z důvodu, že dívka nezvládla zahrát melodii písně, byly použity zjednodušené akordy nahrazené jednotlivými tóny. Například akord C dur byl nahrazen tónem C a ten byl poté nahrazen obrázkem zvířete v notové osnově a nalepen na jednotlivé klávesy. Píseň byla následně několikrát přezpívána nejprve bez doprovodu, poté s doprovodem a v poslední fázi byla dívce daná část přehrána a ona ji zopakovala. Tento proces byl opakován pravidelně na všech setkáních.

Doporučení: Zjednodušit hudební doprovod na maximum. Pokusit se najít vhodný způsob, aby žák pochopil a byl schopen se orientovat v zápisu. Ujistit se, že žák píseň opravdu dobře zná.

Variace hry: Obrázky zvířátek by se daly nahradit barvičkami, či čímkoli podobným, co žákovi více vyhovuje.

Reflexe: Tato aktivita byla během na dlouhou trať. Autorka dlouhou dobu přemýšlela, jak noty dívce přizpůsobit, aby je ze zápisu pochopila a byla schopna se zorientovat i v klávesách. Nakonec se tento způsob ukázal jako docela efektivní pro tuto relativně jednoduchou píseň. Autorka byla překvapená, že dívka se dokázala koncentrovat a udržet pozornost delší dobu, než tomu bylo u aktivit jiných. Největším úskalím však bylo, když setkání neproběhlo delší dobu se, protože Zuzka pak zapomněla, co už uměla a muselo se začít v podstatě od začátku. Nakonec se však tato metoda setkala s úspěchem, dívka byla schopna doprovod s menšími chybami a nepřesně rytmicky zahrát a ostatní účastníci ji doprovodili zpěvem.

6.5. Slonice Meena a její stádo

Cíle: vybití energie, zpracování negativních emocí, uvolnění, vnímání rytmu

Kontraindikace: -

Časová dotace: 5 – 10 minut

Pomůcky: hudba

Forma: individuální i skupinová

Motivace: Slonice Meena se rozhodla, že se ona a její rodina naučí tancovat a my se to naučíme s nimi.

Průběh: „*Intenzivně začni dupat v rytmu zvolené hudby. Vyber si takovou hudbu, která je rytmická a pro tebe příjemná – ať je to třeba pochodová melodie, rytmické tango či nějaká moderní skladba. Najdi si ve vybrané hudbě své vlastní tempo a způsob dupání. Můžeš vydupat všechny nepříjemné pocity, které jsi neměl možnost jinak či jinde vyjádřit. Dupej, tleskej, tancuj. Nehodnot' a neanalyzuj své pohyby. Raduj se z pohybu a rytmu, uvolni se, vydupej vše, co se potřebuje dostat ven. S dupáním můžeš propojit pohyby celého těla.*“ (Gerlichová, 2017)

Doporučení: Tuto aktivitu lze vhodně využít po činnostech, které vyžadují větší míru pozornosti a soustředění. Je vhodné zvolit píseň s jasným rytmem.

Reflexe: Pro tuto aktivitu byla využita píseň „Shake it off“ zpěvačky Taylor Swift, která se v pohádce také vyskytuje. Píseň autorka zvolila proto, že na ni Zuzka chtěla pořád tancovat a pro tuto aktivitu se tak velice hodila. Hra byla využívána před koncem každého setkání, dívka se vždy vybíla a uklidnila.

6.6. Popletená pohádka

Cíle: aktivizace mozkové činnosti, zapojení paměti, soustředění se na činnost, prodloužení koncentrace, vybavení si informací, vnímání správných a špatných informací

Kontraindikace: -

Časová dotace: 20 minut

Pomůcky: obrázky pohádky, připravený pohádkový text/text písně

Forma: individuální i skupinová

Motivace: Protože pan Moon nezaplátil včas vše, co měl, Judith z banky se rozhodla, že mu bude škodit. Vzala tedy celou pohádku a zamíchala ji dohromady.

Průběh: Každý žák či skupina žáků dostane sadu obrázků, které zachycují celý příběh dané pohádky či písničky. Pedagog předčítá nebo zpívá děj daného díla tak, jak má správně být. Úkolem dětí je obrázky seřadit ve správném pořadí. Na konci si společně jednotlivé obrázky všichni popíší, zkontrolují případné chyby a případně si vysvětlí, proč a kde se stala chyba.

Doporučení: Hru lze pojmut jako soutěž mezi jednotlivci či skupinami. Pokud někdo udělá v průběhu činnosti chybu, i tak ho pochválíme za snahu a nevyčítáme mu jeho chyby.

Variace hry: Tato aktivita je vhodná pro všechny věkové skupiny, vždy stačí obsah obrázků a jejich obtížnost přizpůsobit dle kategorie, pro kterou je hra plánována.

Reflexe: Při realizaci této činnosti byla opět problematickým faktorem dívčina koncentrace. Respektive, u hry byl přítomen její bratranec, kterého hra moc nebavila a tudíž začal vymýšlet a dělat různé věci, kterými průběh aktivity narušoval. Nakonec byla hra předčasně ukončena a místo toho bylo navázáno na další aktivitu.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala tématem hudebního rozvoje a podpory dětí se SVP v rámci volnočasových aktivit.

Teoretická práce byla rozdělena do tří kapitol, které měly za úkol podrobněji vysvětlit problematiku a charakteristiku dětí se SVP. Mimo jiné byly v první kapitole popsána podpůrná opatření z hlediska obecného i hudebního.

Druhá kapitola se věnovala jednotlivým hudebně-expressivním podpůrným metodám a jejich využití. Byly vysvětleny také rozdílné přístupy v rámci muzikoterapie, muzikofiletiky a hudební výchovy. Popsány byly také typy hudebně-podpůrných zkušeností.

Třetí kapitola se věnovala volnočasovým aktivitám a významu hudby v rámci těchto aktivit z hlediska dětí se SVP. Dále byly vysvětleny specifika hudebních přístupů pro vybrané skupiny dětí se SVP a popsány hlavní cíle, na které je potřeba se v rámci těchto přístupů zaměřit.

Praktická část v úvodu obsahovala metodologii práce. Další částí byla vypracovaná podrobná případová studie dívky s kombinovaným postižením. V rámci této kazuistiky byly uskutečněny rozhovory s blízkými a pedagogy. Informace z nich pak byly zpracovány a interpretovány.

Na základě této studie byl vytvořen soubor hudebních aktivit, které měly za úkol podpořit dívku především v jejím osobním rozvoji. Jednalo se tedy především o zaměření na nehudební cíle jako je rozvoj komunikace, koordinace pohybu, relaxace, uvolnění, vnímání vlastního těla, rozvoj sluchové percepce či spolupráce. Každá hudební činnost obsahovala popis, formu, pomůcky, doporučení, variace hry, návodné otázky a následné zhodnocení.

I když se ne všechny aktivity podařilo realizovat dle autorčiných představ, dovoluje si tvrdit, že jejich cíle byly z větší části naplněny. Autorku překvapila velká spolupráce ze strany dívky, oproti očekáváním, že v domácím prostředí bude více rozpustilá. Pakliže by autorka něco při realizaci jednotlivých činností změnila, bylo by to samotná forma provedení. Zaměřila by se na větší skupinu dětí a ne pouze na jednotlivce, jelikož u některých her byla cítit absence větší skupiny.

Celá práce autorku utvrdila v tom, že tématu vzdělávání žáků se SVP, ať už z hlediska hudebního či jiného, je potřeba věnovat větší pozornost a že by se těmto aktivitám a podpoře této

skupiny dětí chtěla věnovat i v budoucnosti. Dalším pozitivním přínosem pro autorku osobně bylo vidět, jaký má hudba reálný přínos pro zlepšování kvality života člověka obecně a jak jej dokáže ovlivnit.

Výsledkem práce je soubor aktivit, které se po lehké úpravě dají aplikovat pro skupinu žáků se stejným či podobným typem postižení.

Seznam použité literatury

BASLEROVÁ, Pavlína a kol. *Katalog podpůrných opatření obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání. 2., přepracované a rozšířené vydání.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5717-8.

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3520-7.

BRUSCIA, Kenneth, E.: *Defining Music Therapy.* Barcelona: Pathway Book Service, 1998. ISBN 1-891278-07-X.

CLARK, M. *Worster-Drought syndrome, a mild tetraplegic perisylvian cerebral palsy.* Brain, 2000.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání.* Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

DRLÍČKOVÁ, Svatava. Muzikofiletika. In: *M. Friedlová & M. Lečbych (eds), Společný prostor, Common Space 2014.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4416-1

DRTÍLKOVÁ, Ivana a Otmar ŠERÝ. *Hyperkinetická porucha / ADHD.* Praha: Galén, 2007. ISBN 978-80-7262-419-5.

FRIEDLOVÁ, Martina. *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5750-5.

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

GERLICOVÁ, Markéta. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest.* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-802-4745-817.

GERLICOVÁ, Markéta. *Hudba léčí: muzikoterapie pro každého.* Praha, 2017. Knižnice Metodického centra HAMU. ISBN 978-80-270-2843-6.

GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ. *ADHD: porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele.* Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-630-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOLAS, Milan. *Hudební pedagogika*. Praha: Nakladatelství AMU, 2004. Knižnice Metodického centra HAMU. ISBN 80-733-1018-X.

JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.

KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.

KRUŽÍKOVÁ, Lenka. *Hudba v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020a. ISBN 978-80-244-5663-8.

KRUŽÍKOVÁ, Lenka. *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020b. ISBN 978-80-244-5670-6.

LINKA, Arne: *Kapitoly z muzikoterapie*. 1. vyd. Rosice u Brna: Gloria, 1997. ISBN 80-901834-4-1.

LUDÍKOVÁ, Libuše. *Kombinované vady*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1154-7.

MÁTEJOVÁ, Zlatica a Silvester MAŠURA. *Muzikoterapia pri zajakavosti*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980.

MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001.

MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008, 119 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-430-4.

OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Volnočasová výchova pro děti a mládež s postižením a znevýhodněním*. In: *Speciálně pedagogická podpora dětí a mládeže se speciálními 102 vzdělávacími potřebami mimo školu*. Brno: MUNI PRESS, 2011. ISBN 978-80-210-5693-0.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3.vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN: 978-80-7315-198-0.

SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Karolinum, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-246-2060-2.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1733-3.

SLOWÍK, Josef, Šárka KÁŇOVÁ, Marie SLAVÍKOVÁ, Irena MEDŇANSKÁ a Štěpánka LIŠKOVÁ, Štěpánka. *Metodické materiály pro práci s žáky se SVP v uměleckém vzdělávání: hudební obor*. 1.vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2020. ISBN 978-80-261-0914-3.

TEPLÁ, M. a kolektiv autorů: *Speciálně pedagogická čítanka*. Praha: PedfUK 2003. ISBN 80-7290-109-5.

VYMĚTAL, Jan. *Speciální psychoterapie*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1315-1.

Yin, Robert. *Case study research. Design and methods (4th ed.)*. Los Angeles, California: Sage, 2009.

ZELEIOVÁ, Jaroslava. *Muzikoterapie: východiska, koncepty, principy a praxe*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-237-9.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

Internetové zdroje

HOWLAND, Kathleen M. Music Therapy. In: *britannica.com* [online]. 2016, [cit. 2023-3-26].

Dostupné z: www.britannica.com/topic/music-therapy.

NÚV. 2018. *Podpůrná opatření*. [online]. [cit. 2023-03-27]. Dostupné z:

<http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190, [cit. 2023-3-26].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

TOMANOVÁ, E, J KRAUS a M BROŽOVÁ. Worster-Droughtův syndrom – starý známý?. *Neurologia pre prax* [online]. 2011, roč. 12, vol. 4, s. 249–250, [cit. 2023-4-18].

Dostupné z: http://www.solen.sk/index.php?page=pdf_view&pdf_id=5209

Seznam zkratk

SVP Speciální vzdělávací potřeby

ADHD Attention deficit hyperactivity disorder

Seznam tabulek

| | |
|---|----|
| Tabulka č.1: <i>Stupně podpůrných opatření v závislosti na selhávání žáka ve výuce</i> | 8 |
| Tabulka č.2: <i>Typy hudebně-podpůrných zkušeností dle Bruscii</i> | 12 |
| Tabulka č.3: <i>Rozdíly mezi hudební výchovou, muzikofiletikou a muzikoterapií</i> | 15 |