

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

**Využití Orffova instrumentáře formou hudebně- tanečních aktivit u
děti se středně těžkým mentálním postižením v edukačním procesu**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor: Kristýna Stránská
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce: doc. PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.

Hradec Králové

2019



Zadání bakalářské práce

Autor: Kristýna Stránská

Studium: P15P0665

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Název bakalářské práce: **Využití Orffova instrumentáře formou hudebně-tanečních aktivit u dětí se středně těžkým mentálním postižením v edukačním procesu**

Název bakalářské práce AJ: Use of Orff instrumentation in the form of music and dance activities for children with moderate mental disabilities in the educational process

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se bude zabývat rozvojem smyslových, komunikačních, pohybových a rozumových znalostí u dětí se středně těžkým mentálním postižením pomocí Orffova instrumentáře nástrojů a hudebně-tanečních aktivit v procesu edukace. V teoretické části se budu věnovat edukačním zvláštěm dětí se středně těžkým mentálním postižením, Orffovým nástrojům, hudební výchově a edukaci mentálně postižených. V praktické části bude přiblížen proces edukace mentálně postižených pomocí využití souboru hudebně-tanečních aktivit pro osvojení komunikačních a pohybových dovedností a osvojení znalostí na různá témata.

BENDOVÁ, Petra (ed.). Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-422-9. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 2003. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-821-X.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.

Oponent: PhDr. Lenka Neubauerová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 12.12.2016

Poděkování:

Ráda bych poděkovala panu doc. PhDr. Tiboru Vojtkovi, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnoval.

Anotace:

STRÁNSKÁ, Kristýna. *Využití Orffova instrumentáře formou hudebně-tanečních u dětí se středně těžkým mentálním postižením v edukačním procesu*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. 2019. 50 - stran. Bakalářská práce.

V mé bakalářské práci se budu zabývat rozvojem smyslových, komunikačních, pohybových a rozumových znalostí u dětí se středně těžkým mentálním postižením pomocí Orffova instrumentáře a hudebně-tanečních aktivit v procesu edukace. V teoretické části se budu věnovat edukačním zvláštnostem dětí se středně těžkým mentálním postižením, Orffovým nástrojům, hudební výchově a edukaci mentálně postižených. V praktické části bude přiblížen proces edukace mentálně postižených pomocí využití souboru hudebně-tanečních aktivit pro osvojení komunikačních a pohybových dovedností a osvojení znalostí na různá témata.

Klíčová slova: Středně těžká mentální retardace, Orffův instrumentář, hudebně-taneční aktivity, edukace

Anotation:

STRÁNSKÁ, Kristýna. *Use of Orff instrumentation in the form of music and dance activities for children with moderate mental disabilities in the educational process.* Hradec Králové: Faculty of Education, The Univerzity of Hradec Králové. 2019. 50 pp. Bachelor degree Thesis.

Bachelor thesis will address the development of the sensorial, communication, motoric, as well as the intellectual skills of children with moderate intellectual disability, especially by using the Orff's instruments and the music-dance activities during the education process. The theoretical part is concerned with the characteristics related to the education of children with moderate intellectual disability, a description of the Orff's instruments and musical education, and, lastly, it discusses the education of people with general learning disability in overall. The practical part of the thesis reflects the educating process of people with intellectual disability by using the set of music-dance activities in order to approve the ability of communication, locomotion as well as further knowledge development.

Key words: General learning disability, Orff's instruments, music-dance activities, education

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny prameny a literaturu, kterou jsem použila.

V Jaroměři 15.5. 2019

Kristýna Stránská

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 1 |
| 1. Mentální retardace | 2 |
| 1.1 Etiologie mentální retardace | 4 |
| 1.2 Klasifikace mentální retardace..... | 5 |
| 1.2.1 Lehká mentální retardace..... | 5 |
| 1.2.2 Středně těžká mentální retardace | 6 |
| 1.2.3 Těžká mentální retardace | 7 |
| 1.2.4 Hluboká mentální retardace | 7 |
| 1.2.5 Jiná mentální retardace | 7 |
| 1.2.6 Nespecifikovaná mentální retardace | 8 |
| 2. Typické znaky Mentální retardace | 9 |
| 2.1 Myšlení | 9 |
| 2.2 Řeč | 9 |
| 2.3 Učení..... | 9 |
| 2.4 Emoce a motivace..... | 10 |
| 2.5 Chování..... | 10 |
| 3. Edukace | 11 |
| 3.1 Základní znaky edukace | 11 |
| 3.2 Typy edukačních procesů | 12 |
| 3.3 Edukační realita | 12 |
| 3.4 Edukační procesy..... | 12 |
| 3.5 Edukační prostředí | 13 |
| 3.6 Edukační konstrukty | 13 |
| 3.7 Edukační cíle | 14 |
| 4. Edukátor | 16 |

| | | |
|-----|---|----|
| 5. | Edukant..... | 17 |
| 6. | Orffův Instrumentář..... | 18 |
| 6.1 | Carl Orff..... | 18 |
| 6.2 | Orffův Schulwerk | 18 |
| 7. | Praktická část..... | 20 |
| 7.1 | Cíle praktické části, metodologie..... | 20 |
| 7.2 | Metodologie..... | 20 |
| 7.4 | Charakteristika výzkumného vzorku | 22 |
| 7.5 | Charakteristika dívek | 22 |
| 7.6 | Vlastní šetření | 27 |
| 7.7 | Celkové zhodnocení žáků a výuky | 42 |
| 7.8 | Závěr z praktické části | 43 |
| | Závěr | 45 |

Úvod

Již od útlého věku jsem měla blízko k lidem s různým mentálním postižením. A to díky své babičce, která pracovala v místním dětském domově, základní škole speciální a praktické. Ale také i mamince, která zde také pracuje. Díky nim jsem se často vídávala a také hrála s dětmi s mentálním postižením. Jelikož jsem k těmto lidem měla velice blízko, rozhodla jsem se studovat i tento obor. Během celého studia jsem měla možnost absolvovat velký počet praxí, které mi byly bezpochyby velmi užitečné a přínosné. Nejen kvůli tomu, že jsem mohla nahlédnout i do jiných zařízení, než psychopedických, ale i kvůli tomu, že jsem se přesvědčila o tom, jak náročná a zároveň přínosná, může být práce s lidmi, kteří jsou různě handicapováni. Mojí obrovskou inspirací pro tuto bakalářskou práci mi byl právě Dětský domov, Základní škola speciální a Praktická škola. Toto zařízení směřuje vzdělávání ale i výchovu k maximální možné podpoře a rozvoje soběstačnosti klienta. Velký důraz je zde kladen na základní znalosti, dovednosti, ale i na vytváření hygienických a sociálních návyků, které jsou důležité pro uplatnění v praktickém životě.

Tato bakalářská práce je zaměřena na hodiny hudební výchovy u dětí se středně těžkou mentální retardací, kde pomocí Orffových hudebních nástrojů a písní si děti osvojují základní poznatky z oblasti ročních období. V rámci rozvoje mezipředmětových vztahů bude učivo vycházející ze stejného tématu souběžně probíráno i v hodinách čtení, psaní, člověk a společnost a člověk a příroda.

V teoretické části bude vymezena etiologie a klasifikace mentální retardace a specifické znaky jedince s mentální retardací. Teoretická část se dále bude zabývat vymezením pojmu edukace, edukátor a edukant. Její další součástí budou i poznatky o Orffově hudebním instrumentáři. Cílem bakalářské práce bude popsat proces edukace za doprovodu různých Orffových nástrojů k písním o jednotlivých ročních obdobích a tím podpořit myšlení a zapamatování si stávajících i nových poznatků z výuky u dětí se středně těžkou mentální retardací.

1. Mentální retardace

Tento termín pochází ze dvou latinských slov „mens“ (mysl, duše) a „retarde“ (zpomalit, opozdit). Přesný překlad by tedy byl „opoždění mysli“. Mentální retardace nemá jednotnou definici, každý odborník ji definuje trochu jinak, ale vždy je princip stejný (Švarcová, 2001). Dle Vágnerové je mentální retardace souhrnné označení vrozeného defektu rozumových schopností. Postižení je definováno jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován (Fischer, Škoda, 2008). Dále Vojtko (2001) definuje mentální retardaci jako stav zastaveného či neúplného duševního vývoje v prvních letech života dítěte. Pokud dojde k narušení intelektových funkcí až po třetím roce věku, stanoví se jiná diagnóza. A podle Mezinárodní klasifikace nemocí můžeme mentální retardaci definovat jako stav související s opožděným nebo omezeným vývojem myšlení, charakteristický zejména snížením schopností, jež se projevuje během vývoje, a to schopností, které vytvářejí celkovou úroveň inteligence - tedy schopností poznávacích, komunikačních, motorických a sociálních. Mentální retardace se může a nemusí vyskytovat ve spojení s jinými psychickými nebo tělesnými obtížemi (Slowík, 2008).

Jedinci s mentální retardací jsou tedy takoví jedinci, kteří mají zaostalý vývoj rozumových schopností, rozdílný vývoj některých psychických vlastností a dochází i k poruchám adaptačního chování. U jednotlivých funkcí je míra a hloubka postižení individuální. Každý jedinec s mentální retardací je odlišný a zároveň jedinečný (Švarcová, 2011). *„Příčinou mentální retardace je organické poškození mozku, které vzniká v důsledku strukturálního poškození mozkových buněk nebo abnormálního vývoje mozku. Podle vývojového období, v němž k mentálnímu postižení dochází, se rozlišuje oligofrenie, která se považuje za opoždění duševního vývoje v období prenatálním, perinatálním nebo časně postnatálním, a demence, jež se chápe jako důsledek poškození mozku různého druhu již v průběhu života jedince, zpravidla po dovršení druhého roku věku“* (Švarcová, 201, s. 28). Demence může nastat v důsledku onemocnění a úrazu mozku, což vede k narušení dosavadního vývoje jedince. Vývoj může být, buď narušen, zastaven nebo úplně zvrácen. U demence v dětském věku používáme termín deteriorace rozumových schopností. V této oblasti se můžeme setkat i s termínem pseudooligofrenie. Tento termín označuje jedince, kteří mají opožděný vývoj

rozumových schopností z jiných důvodů, než je poškození mozku. Ale zároveň jejich psychický vývoj probíhá normálním způsobem. Jsou to jedinci, kteří mohou trpět závažnými emocionálními poruchami, zanedbávané děti ve výchově nebo také děti, které mají těžké smyslové postižení, to není včas odhaleno a může vést k opoždění psychického vývoje (Fischer, Škoda, 2008). *„Zkušenosti ukazují, že při vhodném výchovném působení se takové děti mohou později vyvíjet zcela normálně“* (Švarcová, 2011, s. 29). Jedním z hlavních znaků mentální retardace je trvalost porušení kognitivních činností. Můžeme tedy říci, že mentální retardace nebo také mentální postižení je trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poranění mozku (Fischer, Škoda, 2008).

1.1 Etiologie mentální retardace

Je velmi rozmanitá, a to nejen vzhledem k množství možných vlivů, které mohou ohrožovat zdravý růst plodu (toto označujeme jako příčiny prenatální), ale i k spoustě dalších onemocnění, infekcí, úrazů (příčiny biologické) nebo defektů působících na rozvoj jedince v pozdější době (např: kolem porodu – příčiny perinatální, či po porodu- příčiny postnatální) (Černá, Strnadová, Šiška, Titzl, Kainová, 2008).

„Mezi lidmi s mentální retardací existuje obrovská variabilita týkající se příčin vzniku mentální retardace a jejich možných kombinacích. Navíc je třeba si uvědomit, že u každého jednotlivého člověka nelze většinou jednoznačně určit, zda jeho mentální retardace byla způsobena pouze jevy biologickými a do jaké míry se na jeho aktuálním stavu podílejí vlivy sociální“ (Černá, Strnadová, Šiška, Titzl, Kainová, 2008, s. 84).

„Příčinou mentální retardace je postižení CNS, které může vzniknout různým způsobem, její etiologie se projeví kvantitativně i kvalitativně v klinickém obraze, tj. závažností postižení a převažujícími symptomy. Jde o multifaktoriálně podmíněné postižení, na jehož vzniku se může podílet jak porucha genetických dispozic, které vedou k narušení rozvoje CNS, tak nejrůznější vnější vlivy, které mohou poškodit mozek v rané fázi jeho vývoj“ (Fischer, Škoda, 2008, s. 92). Etiologii můžeme dělit do základních skupin. Mezi první patří dědičně podmíněný mentální defekt. Ten vzniká poruchou ve struktuře nebo poruchou funkce genetického aparátu. K nejznámějším dědičným poruchám patří Downův syndrom (anomálie chromozomů, trizomie 21. Páru), Turnerův syndrom a nebo Klinefelterův syndrom (porucha sex chromozomu). Do druhé skupiny zahrnujeme působení teratogéních vlivů v prenatálním věku. Vývoj plodu může ovlivnit i matka prostřednictvím svého organismu. Jedná se zde o vlivy biologické (virové nebo mikrobiální teratogeny), chemické (léky) a fyzikální. Třetí skupina příčin mentální retardace zahrnuje perinatální období. Tedy období během porodu. Zde nejčastěji dochází k tomu, že plod nemá dostatek kyslíku nebo je mu mechanicky stlačena hlavička a tím vzniká krvácení do mozku. A do čtvrté skupiny příčin patří postnatální poškození mozku, které vede k narušení vývoje rozumových schopností (Švarcová, 2011). Mezi diagnostikované skupiny mentální retardace patří pouze ti jedinci, u kterých vznikly defekty do prvních osmnácti měsíců věku. U jedinců, u kterých přišly defekty až po této době, mluvíme o získané mentální retardaci, jinak řečeno demenci (Fischer, Škoda, 2008).

1.2 Klasifikace mentální retardace

Pod pojmem mentální retardace si můžeme představit snížení úrovně rozumových schopností. V oboru psychologie je to označováno jako inteligence. I přes často užívaný pojem inteligence, není tento termín dosud psychology přesně definován a vymezen (Švarcová, 2011). „*Mentální retardace představuje výrazně sníženou úroveň inteligence. Při její klasifikaci se v současné době užívá 10. Revize Mezinárodní klasifikace nemocí, zpracovaná Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě, která vstoupila v platnost od roku 1992. Podle této klasifikace se mentální retardace dělí do šesti základních kategorií: lehká mentální retardace, středně těžká mentální retardace, těžká mentální retardace, hluboká mentální retardace, jiná mentální retardace, nespecifikovaná mentální retardace*“ (Švarcová, 2011, s. 33).

Dle slovenských autorů můžeme mentální retardaci chápat jako všeobecný pojem, který obsahuje určitou formu narušeného ontogenetického vývoje, podstatné negativní odchylky od běžné normy nejen v úrovni intelektových funkcí, ale i v sociálním vývoji a učení (Bajo, Vašek, 1994).

Dle Vojtíka (1972) „*Mentální jako stav označující neúplnost' alebo nedostatočnosť psychických funkcií najmä v intelektovej oblasti, ktorý vznikol vo vývoji a je združený s poruchou sociálnej prispôsobivosti*“ (Bajo, Vašek, 1994, s. 36).

1.2.1 Lehká mentální retardace

U lehké mentální retardace se IQ (intelektový qvociet) pohybuje od 50-69. Lidé s lehkou mentální retardací (dále jen LMR) ve většině případů dosáhnou užívat řeč záměrně v každodenním životě, dokáží konverzovat i udržet konverzaci. Též dokáží být samostatní, co se týče osobní hygieny, stravování a šacení. I v praktickém životě jsou téměř všichni lidé s LMR úplně samostatní, i když je vývoj značně opožděný. Co se týče osobního života a praktických dovedností, zde problém nenastává. Problémy se zjevují až při teoretické práci ve škole. Jedinci LMR se začínají opoždovat oproti zbytku třídy. Mají specifické problémy se čtením a psaním (Fischer, Škoda, 2008). „*Lehce retardovaným dětem velmi prospívá výchova a vzdělání zaměřené na rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků. Většinu jedinců na horní hranici lehké mentální retardace lze zaměstnat prací, která vyžaduje spíše praktické než teoretické*

schopnosti, včetně nekvalifikované nebo málo kvalifikované manuální práce“ (Švarcová, 2011, s. 34).

V sociálním životě lehce retardovaní lidé nemusí mít žádný značný problém. Problémy u těchto lidí mohou nastat, pokud nejsou emocionálně vyzrálí. Mohou mít problémy v oblasti, kde se klade důraz na určité požadavky např: manželství, výchova dětí. Problematicky se přizpůsobuje kulturním tradicím ve společnosti. Nedokáže též samostatně řešit problémy, které vyplývají z nezávislého života. Kupříkladu zajištění si určité úrovně bydlení, být finančně nezávislí, udržet si své pracovní místo či se o sebe postarat ohledně zdravotní péče (Švarcová, 2011). Proto by jedinci s lehkou mentální retardací měli být částečně kontrolováni svojí rodinou, či blízkými přáteli.

1.2.2 Středně těžká mentální retardace

Středně těžká mentální retardace má IQ od 35-49 (Franiok, Kysučan, 2002). „*U jedinců zařazených do této kategorie je výrazně opožděn rozvoj chápání a užívání řeči a i jejich konečné schopnosti v této oblasti jsou omezené. Podobně je také opožděná a omezená schopnost starat se sám o sebe (soběstačnost) a zručnost. Také pokroky ve škole jsou limitované, ale někteří žáci se středně těžkou mentální retardací si při kvalifikovaném pedagogickém vedení osvojí základy čtení, psaní a počítání“ (Švarcová, 2011, s. 34).*

Uvažování u těchto jedinců odpovídá myšlení dětí předškolního věku. Při speciálním vzdělávání těchto žáků lze dosáhnout určitých základních vědomostí a dovedností. „*Učení je limitováno na mechanické podmiňování, k zafixování čehokoli je třeba četné opakování. Jsou schopni zvládnout běžné návyky a jednoduché dovednosti“ (Fischer, Škoda, 2008, s. 98).* U dospělých jedinců se středně těžkou mentální retardací (dále jen STMR), lze předpokládat, že mohou vykonávat jednoduchou manuální práci, jen tehdy pokud jsou úkoly přesně vysvětleny a vedeny odborným dozorem (učitel, osobní asistent, vychovatel, rodič). Dospělí s tímto postižením nejsou schopni vést samostatný život. Musí být pod neustálým dohledem i přesto, že bývají ve většině případů fyzicky aktivní a bez žádného pohybového omezení. Bývají sociálně aktivní, dokážou navázat kontakt s druhými lidmi, dokáží komunikovat a jsou schopni lehkých sociálních aktivit. Tito lidé potřebují neustálý dohled (Slowík, 2008).

1.2.3 Těžká mentální retardace

U této mentální retardace se IQ pohybuje od 20 do 34. Projevuje se neustálou pomocí a podporou od druhých lidí. Ve většině případů jedinci s těžkou mentální retardací (dále jen TMR) trpí zvýšenou poruchou motoriky kombinovanou s epilepsií či jinými nemocemi. Možnosti vzdělání a výchovy jsou zde značně omezené. Avšak při včasné, pravidelné a odborné péči lze dosáhnout zlepšení v oblasti motoriky, samostatnosti a komunikačních schopností (Franiok, Kysučan, 2002).

V dospělosti jsou tito jedinci schopni chápat maximálně jen základní souvislosti. Jejich myšlení lze přirovnat k batoletí. Jsou odkázáni na nepřetržitou péči jiných osob (Švarcová, 2011). *„Omezení je zřejmé i v oblasti řeči, naučí se nanejvýš jen několik špatně artikulovaných slovních výrazů, které navíc používají nepřesně. Někdy nemluví vůbec. Jejich učení je značně limitováno a vyžaduje dlouhodobé úsilí, i pak zvládnou pouze základní úkony sebeobsluhy a plnění několika pokynů“* (Fischer, Škoda, 2008, s.98).

1.2.4 Hluboká mentální retardace

IQ není možné přesně změřit. Je usuzováno, že je nižší než 20. Jedinci jsou velice omezeni ve všech směrech. Častou jsou imobilní nebo velice pohybově omezení. U většiny z této skupiny můžeme mluvit o kombinovaném postižení. Mají těžce omezenou hybnost, epilepsii, sluchové postižení, zrakové poruchy či autismus (Fischer, Škoda, 2008). *„Úroveň myšlení a paměti i v dospělosti je u těchto jedinců minimální, eventuálně žádná“* (Franiok, Kysučan, 2002, s. 14). Co se týče poznávacích schopností, ty se skoro nerozvíjejí. U těchto osob maximálně dochází k rozpoznání známých a neznámých podmětů, na které reagují buď kladně, nebo záporně. Rozvoj řeči je téměř nulový. Pochopení a použití řeči je omezeno pouze na reakci jednoduchých požadavků. Jejich vzdělání a výchova je značně omezená. Nejsou vůbec schopni pečovat o své základní potřeby, proto vyžadují permanentní pomoc a dohled (Fischer, Škoda, 2008).

1.2.5 Jiná mentální retardace

Do této skupiny lidí, jsou zařazeni jen ti, u kterých je velice nesnadné, a nebo není možné stanovit stupeň intelektu dle obvyklých metod. Z důvodu jejich přidružených somatických nebo sensorických, jakou jsou nevidomost, hluchota,

nemluvící jedinci, autismus nebo poruchy chování či těžké tělesné postižení (Švarcová, 2011).

1.2.6 Nespecifikovaná mentální retardace

„Tato kategorie se užívá při diagnostice případů, kdy je prokázána mentální retardace, ale není dostatek informací, by bylo možno zařadit pacienta do jiné z výše uvedených kategorií“ (Slowík, 2008, s. 114).

2. Typické znaky Mentální retardace

2.1 Myšlení

Mezi hlavní typické znaky patří nižší potřeba zvědavosti a upřednostňování podnětového stereotypu. Jedinci s mentální retardací jsou obvykle pasivnější a mnohem více vázáni na zprostředkování informací od jiných osob. Pochopení a orientace v okolním světě je pro ně náročnější. Nedokáží pořádně rozlišit významné a nevýznamné znaky objektů a situací kolem nich. Díky tomu jsou mnohem více závislí na jiné osobě, která dělá jakého si prostředníka mezi okolním světem a postiženým. Jejich přemýšlení je vázáno na jakékoliv aktuální dění kolem nich. Jsou velice ovlivnitelní a mají nižší úroveň kritičnosti. Celkově jejich myšlení je omezené, značně zjednodušené, a stereotypní (Fischer, Škoda, 2008).

2.2 Řeč

Oblast řeči je u těchto jedinců zasažena, jak po obsahové, tak i po formální stránce. Jejich projevy jsou zřetelně méně přesné, nižší schopnost porozumět i jednodušším sdělením a to díky jejich nižší slovní zásobě. Mají větší problémy porozumět slovním obrátům, ironii nebo žertům. Nedokáží gramaticky správně spojovat slova a věty, jsou jazykově necitliví (Fischer, Škoda, 2008). Jedná-li se o vyšší stupeň postižení, můžeme přejít i k neverbální komunikaci. Při komunikaci s těmito lidmi, je nejvhodnější využít, co nejjednodušší formulování informací (Švarcová, 2011).

2.3 Učení

Schopnost učení u osob s mentálním postižením je v různé míře omezená. „*Snížená schopnost učit se bývá jako jeden z charakteristických příznaků mentálního postižení většinou doprovázena i výrazně nižší kapacitou paměti a současně intenzivnějším procesem zapomínání*“ (Slowík, 2007, s. 116). Špatný vliv na učení mají i nedostatky pozornosti, koncentrace a paměti. Celé učení probíhá mechanicky. Všechny informace, návyky a dovednosti se upevňují v jednoduché podobě. A jejich aplikace bývá stejně jednoduchá. I motivace při učení je nižší než u běžné populace. Proto je vhodné využívat různé odměny, jako mohou být sladkosti, na které pozitivně reagují (Fischer, Škoda, 2008).

2.4 Emoce a motivace

U těchto jedinců může být emoční prožívání a způsoby reagování jiné. Často mívají zvýšenou dráždivost a větší sklony k afektivním reakcím. Mají sklony uspokojovat své psychické potřeby neodkladně a bez zábran. Pokud se to tak nestane, prožívají to jako frustraci a reagují na to různě. Například afektem vzteku (Mentální retardace, 2006).

2.5 Chování

„Mentálně retardovaní jedinci nejsou schopni porozumět obecně platným hodnotám a normám, pochopit jejich podstatu. Navíc nestačí, aby jedinec chápal, jaká pravidla v určité situaci platí, ale aby se podle nich dokázal chovat. Lidé s lehčím stupněm defektu sice obvykle vědí, jak by se měli v běžných situacích chovat. Ale nelze od nich vždycky očekávat standartní reakce“ (Fischer, Škoda, 2008, s. 97).

Jejich chování si můžeme odůvodnit odlišným způsobem zpracování informací a také odlišným způsobem reakcí oproti normě. A to díky tomu, že jedinec s mentální retardací se řídí především emocemi. Tito lidé mají sklony k afektivnímu a agresivnímu chování. Takovéto chování bývá reakcí na situaci, které sami pořádně nerozumí a nedokážou ji sami vyřešit. Nevhodné chování může značit to, že osoby s mentální retardací nejsou schopny vyjádřit své aktuální pocity obvyklým způsobem. Mezi nevhodné chování můžeme zařadit například sebepoškozování, bouchání hlavou do zdi, křik atd., které slouží ke komunikaci s okolím (Fischer, Škoda, 2008).

3. Edukace

Pedagogický slovník definuje edukaci (edukační proces) třemi způsoby. První, obecný výraz edukace označuje jakékoliv situace za účasti lidských subjektů nebo zvířat, při nichž probíhá edukační proces (příčemž dochází k nějakému druhu učení). Edukací může být studium na střední škole, ale výcvik policejních psů (Pedagogický slovník, 2003). Druhý, „*Ve filozofii výchovy znamená edukace proces celkové výchovy vztahující se jen na člověka a termín je tu odvozován z lat. educatio (vychovávání)*“.

Edukace se tu považuje za celkové a celoživotní rozvíjení osobnosti člověka působením formálních (školských) výchovných institucí i neformálních (rodina aj.) prostředí“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 53). Třetí a zároveň poslední způsob definice edukce, vysvětluje samotnou edukaci z pohledu obecné pedagogiky a didaktiky. Zde se termín edukace používá jako synonymum k termínu vzdělávání neboli vzdělávací proces. V daném významu se vztahuje ke školnímu prostředí. Zde probíhá řízené učení (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). V Přehledu pedagogiky definují edukaci jako edukační procesy (zkráceno jako edukace) jsou takové činnosti lidí, při nichž se daný subjekt učí a druhý subjekt mu zprostředkovává učení, neboli vyučuje (Průcha, 2009).

3.1 Základní znaky edukace

Permanentnost- zde klademe požadavek na celoživotní rozvoj člověka v souladu společenských podmínek. Komplexnost- v tomto případě mluvíme o přípravě jedince na veškeré životní role v průběhu celého života (role pracovní, společenské, soukromé, politické, využívání kultury, rodinný život) Univerzálnost- týká se každého jedince a taky každý jedinec má na edukaci právo. Měla by být přítomná ve všech institucích, jako je rodina, škola, společenské organizace. Ale i v širším pojetí jako je stát či mezinárodní uskupení (Malach, 2007).

Multifaktorová podmíněnost výchovy- „*výchovná činnost probíhá v konkrétních společenských, politických, ekonomických i ekologických podmínkách a současně pracuje s individuálně odlišnými jedinci s různou genetickou výbavou a dalšími individuálními vlastnostmi*“ (Malach, 2007, s. 52). Výsledek výchovy nemůžeme vnímat jednoznačně, ale jako výsledek velmi složitých procesů a vlivů (Malach, 2007).

3.2 Typy edukačních procesů

Veškeré typy rozlišujeme dle intencionality (záměrnosti) v učení. Edukační procesy typu A- zde dochází k bezděčnému (spontánnímu, náhodnému) učení. Jsou to situace, při kterých subjekt ani neuvědomuje, že se vzdělává. Například sledování pořadů o přírodě, módě, historie ale i dětské pořady či pohádky, čtení časopisů aj. I zde si osvojujeme poznatky, aniž bychom si to uvědomovali nebo se chtěli záměrně učit. Edukační procesy typu B- *„Na druhé straně existují takové edukační procesy, v nichž se výrazně uplatňuje intencionální (záměrné) učení. Jde o příklady, kdy učící se subjekt vědomě usiluje o to, aby se učil, tj. dochází k vědomé autoregulaci učení (např. subjekt si určuje dobu a délku učení). Využívá k tomu jak svých vnitřních dispozic inteligence, aspirační a motivační podmínky aj.), tak vnějších prostředků (učební text, počítač, technické zařízení, aj.)“* (Průcha, 2002, s. 78).

Edukační procesy typu C- posledním typem je řízené učení, které je z vnější strany nějak ovlivňováno, regulováno a řízeno (výuka ve škole) (Průcha, 2002).

3.3 Edukační realita

V pedagogickém slovníku edukační realitu definují jako jakýkoliv úsek objektivní skutečnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy, může to být rodinné prostředí, školní prostředí, sportovní klub, podniku, mileneckého páru, party mladých lidí a jiné (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Jan Průcha ve své knize moderní pedagogiky definuje edukační realitu takto: *„Edukační realita je každá taková skutečnost (prostředí, situace, proces, aj.), objektivně se vyskytující v lidské společnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy nebo jsou vyvíjeny nebo fungují nějaké edukační konstrukty“* (Průcha, 2002, s.64).

3.4 Edukační procesy

Jsou jakékoliv činnosti lidí, při kterých dochází k procesu učení. Učení může být zprostředkované pomocí textů, technických pomůcek, a nebo můžou být informace podávány přímo od edukátora (Průcha, 2003). Pedagogický slovník uvádí, že edukační procesy jsou všechny takové činnosti, nichž se nějaký subjekt učí, obvykle za působení (přímého nebo zprostředkovaného) jiného subjektu, který učí nebo podává instrukce. Také je můžeme rozdělit dle stupně intencionality (záměrnosti) a řízení se v nich

uplatňuje. V institucích formálního vzdělávání a i školách probíhají edukační procesy s vysokým stupněm intencionality (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Obecně řečeno, jsou tedy edukační procesy všechny situace, při kterých dochází k učení nebo jinak řečeno k vyučování. Může to být jak učení ve škole, když nás učí maminka zavazovat tkaničky, nebo i když chodíme do kroužku ochranářů přírody, kde se chodí terénem a vedoucí nám popisuje a ukazuje floru a faunu. Veškeré edukační procesy probíhají vždy v nějakém edukačním prostředí (Průcha, 2009).

3.5 Edukační prostředí

„Jakékoliv prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení. Má své parametry fyzikální (velikost prostoru, architektura, aj.) ergonomické (zařízení, pomůcky, aj.) a především psychosociální (typ vztahů a komunikace mezi zúčastněnými subjekty). Charakter edukačního prostředí ovlivňuje vzdělávací výsledky“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 54). Edukační prostředí můžeme rozdělit na vnější prostředí (rodiny, školy, pracoviště) s ekonomickými, sociokulturními, demografickými, etnickými a jinými charakteristikami. Druhé dělení vnitřní prostředí – sem bychom zařadili fyzikální ergonomické parametry (například osvětlení, využití barev, prostorové dispozice či konstrukce nábytku). Dále bychom do vnitřního prostředí zařadili psychosociální parametry a to statické a proměnlivé. Do statických zařazujeme trvalejší sociální vztahy subjekty edukačních procesů (např: žák a učitel, rodiče a dítě). Do proměnlivých zařazujeme krátkodobé vlivy, které působí na obsah a charakter komunikace mezi subjekty edukačních procesů (Průcha, 2002).

3.6 Edukační konstrukty

V moderní pedagogice je definují jako veškeré takové teorie, plány, scénáře, modely, zákony, předpisy a další teoretické výtvořky, které mohou do určité míry určit či ovlivnit reálné edukační procesy.

Mezi edukační konstrukty řadíme například: Zaprvé všechny učební osnovy vyučovacích předmětů, učební plány (dle druhů a stupňů škol), normy, a standardy vzdělání, didaktické testy, školní vysvědčení a jakékoliv certifikáty. Toto všechno definují edukační konstrukty, protože popisují, zavádějí, předepisují, normují a hodnotí opravdové edukační procesy. Zadruhé veškeré učební materiály – učebnice (pro

samovzdělávání, školní, aj.), vzdělávací výukové programy, či instrukce k obsluze jakýchkoli zařízení, rady lékařů, kuchařky, kde vám píší, co jak dělat, nebo komunikátory (verbální a neverbální), které mají vzdělávací funkci.

Zatřetí výtvoří pedagogické teorie. Sem řadíme pedagogické články v časopisech, knižní monografie, referáty, dizertace s pedagogickou problematikou. Všechny výše uvedené možnosti zařazujeme do edukačních konstruktů, jelikož mohou určitým způsobem a do jisté míry ovlivňovat edukační procesy (Průcha, 2002).

3.7 Edukační cíle

Stanovení výchovných cílů je nejzákladnějším kritériem pro zahájení výchovného působení. Ten, kdo rozhoduje o adekvátnosti, aktuálnosti, vhodnosti a přiměřenosti cíle pro určitého jedince nebo skupinu vychovávaných je pedagog. V širším pojetí to je jak pedagog, ale i rodič, vychovatel v různých výchovných zařízeních, vedoucí oddílů. Cíle můžeme rozdělit na individuální a sociální, obecné a specifické, materiální a formální, adaptační a anticipační, teoretické a praktické, heteronomní a autonomní (Malach, 2007).

Cíle individuální a sociální

Cíle individuální usilují hlavně o osobní rozvoj jedince, prospěch a následné uplatnění. Pojem sociální cíle naopak usilují o přípravu jedince, aby byl co nejvíce prospěšný pro celou společnost. Být připravený plnit sociální role ve společnosti. Úkolem pedagoga, vychovatele nebo rodiče je, aby tyto dva cíle byly vyvážené pro efektivitu budoucího života jedince.

Cíle obecné a specifické

Pojem obecný cíl má rozvíjet všestranné kvality jedince, povzbuzovat jeho vztah ke společnosti, lidem, k hodnotám, formování charakteru a jeho chování. Za to specifické cíle vedou k osvojování konkrétních vědomostí a dovedností, které jsou spjaté s konkrétním oborem, ve kterém výchova probíhá.

Cíle materiální (informativní) a formální (formativní)

Materiální cíle výchovy jsou takové, které vedou k osvojování konkrétní učební látky. Formální cíle jsou zase takové cíle, které upřednostňují rozvoj myšlení, tvořivosti, s tím, že pomocí přenášení (informací, poznatků, či dovedností) dokážou pak využít při učení se jakékoliv konkrétní látce.

Cíle adaptační a anticipační

Při plnění adaptačních cílů připravujeme jedince na každodenní zvládání života v aktuálních sociokulturních a ekonomických podmínkách. Za to anticipační cíle se snaží u jedince posilovat jeho kvality, které vedou k vyrovnávání se s požadavky ohledně moderní techniky, kultury či společnosti během celého jeho života.

Cíle teoretické a praktické

Ve výchově a vzdělání je velice důležité, aby tyto dva cíle byly vyvážené a propojené. Proto je nutné znát teorii, ale také i ji použít správně v praxi.

Cíle heteronomní a autonomní

U heteronomních cílů výchovy jsou cíle kladeny nejen společností, školou nebo rodinou. Zde vychovávaným pedagog cíle předkládá a snaží se o to, aby cíle přijali. Za to u autonomních cílů si jedinec klade cíle sám.

Všechny cíle, které jsou správně výchovně vymezené, by měly být konzistentní, přiměřené a konkrétní, přesně formulované a kontrolované (Malach, 2007).

4. Edukátor

Výchova a vzdělávání probíhá na základě interakce oběma subjekty. A to edukátora (pedagog, rodič, vychovatel) a edukanta (žák, vychovávaný). Pod pojmem edukátor si můžeme představit širokou skupinu profesí - rodiče, pedagogové, vychovatelé ve výchovných zařízeních, ale i vedoucí různých volnočasových kroužků. Takový edukátor musí plnit několik funkcí. Musí plánovat výchovný či vzdělávací proces, musí ho organizovat, realizovat i vyhodnocovat a v neposlední řadě musí takový proces i optimalizovat.

Jeho základními předpoklady jsou hluboké znalosti a požadované vzdělání v oboru, ve kterém bude výchovný či vzdělávací proces realizovat. A dále musí mít pedagogické znalosti, psychologické dovednosti. Veškeré předpoklady získává pedagog vysokoškolským vzděláním v oboru učitelství nebo vychovatelství (Malach, 2007).

„Pedagogickým pracovníkem je ten, který koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou pedagogicko- psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu, je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy (včetně školského zařízení), nebo státu nebo ředitelem školy. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče“ (Malach, 2007, s. 66).

Pedagogický pracovník musí splňovat požadavky, jako jsou tyto: musí být způsobilý k právním úkonům, musí mít odborné vzdělání pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, musí být bezúhonný, zdravotně způsobilý, a musí být znalý českého jazyka, pokud není stanoveno jinak. Měl by být spravedlivý, pedagogicky optimistický, tvořivý, měl by mít široký rozhled a žádoucí hodnotovou orientaci (Malach, 2007).

5. Edukant

Tento pojem označuje vychovávaného jedince, žáka a studenta. Edukant může být vychováván někým (rodič, pedagog, vychovatel), tuto výchovu definuje pojem heteroedukace. Když edukant vychovává sám sebe, definuje to pojem autoedukace (Malach, 2007).

Vychovávaného lze charakterizovat různými vlastnostmi, které pomáhají pedagogovi k němu individuálně přistupovat a pomáhají při edukaci. Sem řadíme například osobní údaje jedince, biofyzická charakteristika, socialita (rodinná anamnéza, schopnost týmové práce), intelekt (kvalita poznávacích procesů, vnímání, pozornost, chápavost, úroveň vědomostí,...), jazyková dispozice (slovní zásoba, vyjadřování se), emocionalita jedince, morálka (mravní vlastnosti, vztah ke škole, chování) a zájmy a koníčky (Malach, 2007).

6. Orffův Instrumentář

6.1 Carl Orff

Byl to německý skladatel a pedagog, který v pedagogice spojil hudbu, slova a pohyb. Narodil se roku 1895 jako syn vojáka a matce pianistky, která ho už od pěti let učila hrát na klavír. Roku 1912 nastoupil na Akademii muzických umění v Mnichově. Zde pokračoval ve studiu skladby a zároveň kombinoval své samostudium s dosavadními postupy, které se vyučovaly ve školách. Toho roku mu vyšlo i jeho první dílo, cyklus písní Eliland, v novinách. (Praha : International Masters Publishers, 1999)

Inspiraci bral i u starých děl, které studoval a upravoval (např. nové aranžmá Monteverdiho Orfea). Až v jeho dvačtyřiceti letech se dostal do popředí a proslavil se svojí scénickou kantátou Carmina Burana (1937), k jejímu vzniku došlo velkou náhodou objevením starého rukopisu s milostnými a pijáckými písněmi. O pár let později složil Catulli Carmina (1943) a Trionfo di Afrodite (1951). Všechny dohromady tvoří trilogii Trifonti. Další inspiraci bral z pohádek, především bratří Grimů. Během 2. světové války zůstal v Německu a vyučoval skladbu jak doma tak i v zahraničí. Zemřel v Mnichově v roce 1982 (<http://www.orff.cz/cs/CarlOrff>).

V roce 1961 založil Orffův institut, v rámci salzburšské univerzity Mozarteum institut. Ten měl být hlavním místem pro šíření Orffova Schulwerku. *„Nejde přitom pouze o dnes obecně známý Orffův instrumentář (rytmické a melodické bicí nástroje), ale především o pedagogické myšlenky, jež zůstávají dodnes mnohde nedosaženým ideálem (postup od činnosti k teorii, vokální a instrumentální vokalizace, hra na tělo jako příprava na hru na Orffova instrumentáře, integrace hudby, řeči a pohybu atd.)“* (<http://www.orff.cz/cs/CarlOrff>).

6.2 Orffův Schulwerk

Schulwerk vyjadřuje podnět a příležitost k hraní, rozvoji a přetváření vlastního uměleckého projevu. Jedná se o myšlenku hudebního vzdělání na základě jednoty slova, hudby a pohybu. Na tvorbě spolupracoval s Gunild Keetmann a Dorothee Günther, svojí práci zveřejnil ve své sbírce Musik für Kinder (1950- 1954).

Na základě elementárních částic jako jsou melodie, rytmus, forma a další, vzniká improvizací vždy jedinečný a originální útvar. Principem je umělecký a tvořivý projev,

který můžeme využít už od raného věku dítěte až po každý stupeň hudebního vzdělání. Schulwer je vhodný i pro využití při volnočasových aktivitách, pro seniory, ale i pro lidi s handicapem (<http://www.orff.cz/cs/CarlOrff>).

Využívá se u toho speciální hudební instrumentář, který je složený z bicích nástrojů melodických a nemelodických. Mezi nemelodické nástroje řadíme například rumba- koule, dřívka, tamburíny, rolničky, kastaněty, prstové činely, bubny dětské, tympány. K melodickým nástrojům patří xylofony, zvonkohry či metalofony. Dále do melodických nástrojů patří ještě zobcová flétna. Velkou předností těchto hudebních nástrojů je jejich velmi lehká ovladatelnost. Svoji lehkou ovladatelností usnadňují lépe realizovat cíle kreativní hudební výchovy (Hurník, Eben, 1969).

„První sešity vznikly na základě činnosti na škole Dorothee Günther, ve snaze sjednotit prvky hudby a pohybu. Od roku 1930 vychází pod názvem „Orff- Schulwer“ (Orffův Schulwerk) v nakladatelství Schott Mainz.

Jejich obsah pocházel zejména z materiálů připravených Orffem a jeho spolupracovníky pro každodenní vyučování se studenty. První sešit určený pro děti vyšel v roce 1932. Měl název „Orffův Schulwerk, hudba pro děti, hudba od dětí, lidové písně“, jeho rozšíření do škol však neumožnil režim nastupujícího národního socialismu.“

Po válce byl Orff osloven bavorským rozhlasem, aby zpracoval materiály pro vícedílný cyklus rozhlasových pořadů „Hudba pro děti“, kde děti mohly samy účinkovat. Z původních pár dílů rozhlasových pořadů, vznikl pořad, který trval pět let. Tyto rozhlasové pořady daly základy pěti hlavním svazkům Orffova schulwerku, kde autoři spojují řeč, píseň rytmicko- melodická cvičení a skladby pro hudební nástroje (<http://www.orff.cz/cs/CarlOrff>).

7. Praktická část

7.1 Cíle praktické části, metodologie

Hlavním cílem bakalářské práce je popsat proces edukace za doprovodu různých Orffových nástrojů k písním k jednotlivým ročním obdobím a tím podpořit myšlení a zapamatování si u dětí se středně- těžkou mentální retardací. K výše uvedenému byly vytvořeny přípravy na každou hodinu a také písně s obrázky pro lepší naučení. Realizace proběhla v desáté třídě základní speciální školy v Jaroměři, v hodinách hudební výchovy. Předpokládaný přínos pro žáka (lepší motivace, zlepšení udržení pozornosti, zapamatování si poznatků atd.).

7.2 Metodologie

Praktická část práce je vypracována metodou kvalitativního výzkumu formou přímého zúčastněného pozorování tzv. participační pozorování. Dle P. Gavory (200) je participační pozorování dlouhodobý proces, kdy se pozorovatel zúčastňuje činností pozorovaných osob, zároveň se podílí na činnostech spolu s nimi. Zásadním zdrojem pozorování jsou podrobně psané zápisky. Během těchto aktivit pozorovatel získává důvěryhodné údaje a do hloubky poznává pozorovanou realitu (Gavora, 1996).

Pro zajištění platnosti praktické části, bylo zvoleno dlouhodobé pozorování. Samotný výzkum byl zahájen v lednu a probíhal až do května, tj. pět měsíců. Pro výzkumný vzorek byla vybrána desátá třída základní školy speciální. Pozorovaná skupina se skládala ze čtyř dívek se středně těžkou mentální retardací.

V průběhu celého pozorování byly pořizovány podrobné terénní zápisky k jednotlivým hodinám a jevům v nich, které byly následně využity při zhodnocování výsledků pozorování, které by mohly být dále užitečné v další pedagogické praxi. Pro komplexnější pohled byla využita charakteristika dívek a samotného zařízení, ve kterém probíhalo participační pozorování.

7.3 Charakteristika zařízení

Dětský domov (DD), Základní škola speciální (ZŠS) a Praktická škola (PrŠ) je jedno z mála zařízení ve kterém děti bydlí a zároveň sem chodí i do školy. Ve škole se nachází 6 tříd (5 tříd je součástí ZŠS a 1 třída je součástí PrŠ). „*Třídy jsou vybaveny*

funkčním zařízením i speciálními pomůckami, každá třída má k dispozici dataprojektor, 2 počítače s přístupem na internet a 1 třída je vybavena jako počítačová učebna. V budově jsou další odborné pracovny: hudebna (kde se provádí také řečová výchova), tělocvična, žákovská kuchyňka, dílna, posilovna a keramická dílna.

U naší školy je velká zahrada s ohništěm, asfaltové hřiště, dětské hřiště s prolézačkami, záhony pro výuku pěstitelských prací a travnatá plocha, která slouží pro sportovní a rekreační účely a volné hry. Žáci s poruchou hybnosti používají pro přístup do dalších podlaží budovy schodolez. Pedagogický sbor tvoří 7 učitelů a 6 asistentů pedagoga, kteří jsou přiděleni ke konkrétním dětem“

(<https://www.zsspecaddjaromer.cz>).

Do školních vzdělávacích programů jsou žáci rozdělováni podle svého stupně postižení:

- **Přípravný stupeň:** Ten je určen pro děti, které se připravují na ZŠS. Příprava na vzdělání vychází ze vzdělávacího programu „Těšíme se do školy“.
- **Základní škola speciální:** Tato škola je určená pro děti se středně těžkým mentálním postižením a zároveň souběžným postižením s více vadami. Zde jsou žáci vzděláváni podle vzdělávacího programu „Cesta k samostatnosti“ a „Cesta do života“.
- **Praktická škola jednoletá:** Ta je určena pro děti s těžkým stupněm mentálního postižení, souběžným postižením s více vadami a autismem. Zde jsou vzdělávány dle vzdělávacího programu „Strat do života“.

Dětský domov je určen pro výkon ústavní výchovy a poskytuje péči, jinak poskytovanou rodiči nebo jinými osobami (kterým bylo dítě svěřeno do výchovy rozhodnutím příslušného orgánu), dětem s nařízenou ústavní výchovou či umístěným na základě předběžného opatření. Zde jsou umístěny děti, které dosahují věku nástupu do školy až do 18 let, které nemají závažné poruchy chování. V případě prodloužené ústavní výchovy do 19 let, nebo do 26 let (předpokladem pro prodloužení pobytu je příprava na budoucí povolání studiem).

Výchovnou činnost zde plní vychovatelé na jednotlivých rodinných skupinách, které tvoří šest až osm dětí. Na každé rodinné skupině působí dva až tři vychovatelé, kteří se střídají a vzájemně se doplňují ve výchovné a edukační činnosti. Hlavní náplní jejich práce je výchova a vzdělávání, socializace dětí a maximální příprava dětí na běžný život. *„V posledních letech se ve výchovně vzdělávací činnosti přistoupilo k mnoha změnám, které se promítly i do našeho zařízení. Prohlubuje se individuální přístup k dětem, demokratizace a humanizace výchovně vzdělávací práce, uvolnění výchovného režimu, důsledněji se dodržují práva dětí. Děti mají více možností podílet se na organizaci života v dětském domově. Více jsou uplatňovány prvky rodinné výchovy. Největší důraz klademe na výchovu k samostatnosti, na úrovni, která je pro dítě dosažitelná“* (<https://www.zsspecaddjaromer.cz>).

7.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Pozorovaný vzorek tvořil čtyři dívky v desáté třídě základní školy speciální. Do třídy jsou zařazeny žáci dle srovnatelných rozumových schopností, nikoliv podle věku či délky školní docházky. A díky tomu je zde věkové rozmezí od 17 do 20 let. Žáci se zde vzdělávají dle 10. ročníku, jedna dívka se vzdělává téměř ve všech předmětech dle 4. ročníku. Výzkumné šetření bylo prováděno ve školním roce 2018/2019 a projektové vyučovací hodiny probíhaly v rozmezí leden až květen.

Třída jako kolektiv funguje, přístup dívek k výuce je poměrně shodný a pozitivní. Jejich školní výsledky jsou ve většině případů obdobné, přičemž jedna dívka se vzdělává dle nižšího ročníku. Dívky jsou aktivní a každá se snaží být středem pozornosti. Dvě z nich mají dobré rodinné zázemí a bydlí u svých rodičů. Zbylé dvě dívky nemají dobré rodinné zázemí a v dětském domově žijí na základě soudního rozhodnutí o nařízené ústavní výchově.

7.5 Charakteristika dívek

Zuzana- 20 let

Dívka se narodila v roce 1999. Z rodiny byla odebrána v útlém věku z důvodu špatného rodinného zázemí a fyzického napadání ze strany rodičů. Zuzana má opožděný vývoj, který odpovídá středně-těžké mentální retardaci. Její rozumové schopnosti jsou na úrovni pěti let. Její chování nejeví známky hyperaktivity a nemá poruchu pozornosti. Je však v péči psychiatra a má diagnostikovanou disociální poruchu osobnosti. Není

schopná samostatných vycházek, musí být pod neustálým dohledem. Při výuce je velmi snaživá a pracovitá. Dívka je citově zranitelná, nedokáže adekvátním způsobem vyhodnocovat a zpracovávat informace z reality.

Zuzana je jinak v celku bezproblémová, občas má výbuchy emocí, které doprovází agrese. Po odeznění afektu se zklidní a přichází se omluvit. Dospěle respektuje a ráda pomáhá ostatním, zejména mladším dětem.

Při výuce je snaživá. Počítá pouze do 100 a s názorem (využívá počítadlo). Problém jí činní počítání přes desítku. Problémy má v číselné řadě, zejména sestupné. V hodině čtení zná všechna písmena a dokáže spojit slova. Čte pouze jednoduché texty, při delším textu se ztrácí a má problémy s jeho porozuměním. Psaní Zuzanu moc nebaví, ale píše úhledně. Má drobné problémy s opisem a přepisem. Občas zaměňuje písmena. V předmětu člověk a příroda a člověk a společnost pracuje s pomocí.

Osobní předpoklady, které mohou **pozitivně** ovlivnit hodinu

- Dobrá slovní zásoba
- Rozumové schopnosti, které odpovídají hornímu pásmu středně těžké mentální retardace
- Udržení pozornosti

Osobní předpoklady, které mohou **negativně** ovlivnit hodinu

- Vyšší míra prožívání citové frustrace
- Neustálá snaha být středem pozornosti

Předpokládaný přínos výuky

- Získání nových vědomostí
- Uvolnění nashromážděných nežádoucích emocí
- Odbourání psychického napětí
- Rozvoj hudebního citu a samostatnosti při hodině

Daniela- 17 let

Narodila se v roce 2002. Do školy dochází každý den. Bydlí u svých rodičů nedaleko Jaroměře. Rodiče jsou vstřícní a k Daniele se chovají pěkně. Dívka musí být neustále kontrolována. Je pilná, snaživá a poctivá. Ve škole zvládá i samostatnou práci, ale vždy je jí třeba důkladně vysvětlit a názorně předvést, co má udělat. Při nesprávném řešení úkolu nebo při neúspěchu ve škole nemá negativní projevy. I přes neúspěch je pozitivní a o to víc se při další podobné situaci snaží.

Počítá do 100, zvládá i počítání s přechodem desítky, vše s počítadlem. Menší problémy má se sestupnou číselnou řadou. Při počtech je nutná občasná kontrola, protože dělá zbytečné chyby. Zvládá číst i delší texty. U složitých textů má problém s porozuměním. Ráda čte na internetu texty o zvířatech a dokáže sama převyprávět přečtený text. Píše psacími písmeny, ale dost nečitelně, často spěchá a dělá zbytečné chyby. Bez problému zvládá opis, s přepisem má občas potíže. V předmětu člověk a příroda a člověk a společnost pracuje s menší pomocí.

Osobní předpoklady, které mohou **pozitivně** ovlivnit hodinu

- Dobrá slovní zásoba a komunikační schopnosti
- Poměrně rozsáhlé zkušenosti z rodinného života

Osobní předpoklady, které mohou **negativně** ovlivnit hodinu

- Snížená schopnost udržet pozornost
- Vyrušování v hodině
- Snaha být první, kdo odpoví

Předpokládaný přínos výuky

- Zvýšení koncentrace
- Rozvoj při individuální práci
- Získání nových vědomostí
- Rozvoj hudebního citu a citu pro rytmus

Sabina 19 - let

Sabina je narozená roku 2000. Má diagnostikovanou středně těžkou mentální retardaci, je v péči psychiatra a má disociální poruchu osobnosti. Je jí nařízená ústavní výchova. Ve výuce je při některých činnostech aktivní a snaživá. Vyžaduje individuální přístup a vedení. Samostatnou práci plní dle svých schopností, ale vyžaduje častou kontrolu. Nové učivo a pojmy si pamatuje po delším opakování a procvičování. Velkou radost a motivaci jí přináší pochvala a jedničky. V poslední době má velmi časté výkyvy nálad. Pokud se jí zdá zadaný úkol velmi těžký, odmítá ho vypracovat, uráží se, začne mluvit vulgárně, začne provokovat ostatní děti ve třídě a v krajních případech bývá agresivní. Pak často ničí majetek, kope do dveří, hází židlemi, atd. Bývá uražená, i případně, že je upozorněna na chybu. Nechce si ji opravit a je přesvědčená o tom, že má vše správně.

Ve většině činností, kde má zapojit fantazii např. ve výtvarné výchově (kresba tvarově náročného předmětu) tvrdí, že to nezvládne. V takovém případě pracuje pouze s pomocí a vedením. Proto je důležité ji často chválit a správně motivovat. V kolektivu je ráda středem pozornosti a upoutává na sebe pozornost. Počítá s pomocí názoru a pouze do 100. Nezvládá jakékoliv počítání s přechodem přes desítku. Vyžaduje neustálou pomoc. Má časté problémy v číselné řadě, zejména v sestupné.

Ve čtení zná všechny písmena a jejich spojení, čte pouze jednoduché texty. Při složitých a delších textech má problémy s jeho porozuměním. Píše úhledně a ráda. Lépe zvládá opis než přepis. V předmětu člověk a příroda a člověk a společnost pracuje s pomocí.

Často vzpomíná na svého bratra, který je nyní ve výkonu trestu. To vede k častým negativním výkyvům nálad a agresi. S rodinou je v kontaktu, i tam však vyvolává podobné konflikty a proto domů jezdí jen na pár dnů během velkých prázdnin.

Osobní předpoklady, které mohou **pozitivně** ovlivnit hodinu

- Dobrá slovní zásoba a komunikační schopnosti
- Dobrá schopnost zapamatování
- Snaha poradit ostatním
- Pečlivost

Osobní předpoklady, které mohou **negativně** ovlivnit hodinu

- Hyperaktivita
- Časté sklony k afektivním výbuchům agrese při řešení konfliktu
- Snaha být středem pozornosti
- Vyrušování

Předpokládaný přínos výuky.

- Získání nových znalostí
- Zlepšení v sebeovládání při řešení konfliktů
- Uvolnění nahromaděných nežádoucích emocí
- Rozvoj hudebního citu a citu pro rytmus

Michaela- 18 let

Narodila se roku 2001. Žije pouze se svou matkou. Do školy každodenně dochází právě za doprovodu matky. Je tichá a straní se lidí, které moc nezná. Ale je milá a ochotná. Michaela má diagnostikovanou spodní hranici středně těžké mentální retardace. Je v péči psychiatra, trpí úzkostnou poruchou. V kolektivu je spíše tichá, často se nezapojuje. Sama od sebe mluví málo, ale když je tázána, vždy odpoví. Mluví velmi potichu.

Ve škole potřebuje neustálou pomoc a kontrolu. Píše a čte pomocí globální metody. Během výuky cvičí grafomotorické cviky na uvolnění ruky. Zvládá opis písmen a slov, tvoří slova na zadané hlásky, pozná hlásku na začátku slova. V globální metodě čtení se seznamuje s obrázkovými okruhy - rodina, činnosti a tvoří s nimi jednoduché věty se spojkami „a“ a „i“. Zvládá doplňovat písmena do slov. Dokáže poslouchat krátký text a následně zreprodukovat. U počtů je vzdělávána podle individuálního vzdělávacího plánu 4. ročníku. Počty pouze do 7, sčítání, odčítání, zápis a čtení příkladů. Má základní znalosti geometrických tvarů. V předmětech člověk a příroda, člověk a společnost a informatika pracuje s pomocí dle 10. ročníku.

Osobní předpoklady, které mohou **pozitivně** ovlivnit hodinu

- Individuální práce i práce v kolektivu
- Zkušenosti z rodinného života
- Pečlivost během práce

Osobní předpoklady, které mohou **negativně** ovlivnit hodinu

- Malá aktivita
- Rozumové schopnosti odpovídající spodní hranici středně těžké mentální retardace
- Stranění se kolektivu

Předpokládaný přínos výuky

- Získání sebedůvěry
- Lepší zapojení do kolektivu
- Získání nových vědomostí
- Zlepšení hudebního citu a citu pro rytmus

7.6 Vlastní šetření

Volba tématu bakalářské práce vyplynula z mé osobní zkušenosti, kdy jsem pracovala, jako asistent sociální péče v Dětském domově, Základní škole speciální a Praktické škole v Jaroměři. Zde jsem měla možnost zúčastnit se několika hodin hudební výchovy. V tomto roce měla škola celoroční zaměření na využití Orffových hudebních nástrojů. To mě zaujalo, a proto jsem se rozhodla svojí práci zaměřit na děti se středně těžkou mentální retardací a hudební výchovu.

Pro možnost participačního pozorování bylo vytvořeno pět hodin výuky hudební výchovy. Samozřejmě součástí byla písemná příprava na každou vyučovací hodinu. Základem pro volbu témat hodin byla projektová výuka. Hlavním tématem projektu bylo roční období. V každé hodině jsme se zaměřily na jedno roční období s využitím Orffova hudebního instrumentáře. Pátá hodina byla zaměřená na opakování, ucelení poznatků z předchozích hodin.

1. Hodina- Zima (25.1. 2019)

Téma hodiny: Rytmizace za pomoci Orffova instrumentáře na téma zima

Motivace: Písnička (Ivan Mládek- Ve Špindlerově Mlýně)

Cíl hodiny: Naučit se využívat Orffovy nástroje jako doprovod k písni o ročním období zima a osvojit si znalosti o tomto období

První hodina proběhla v lednu, v učebně hudební výchovy. Přítomny byly všechny čtyři dívky. Na tuto hodinu byla připravena rytmizace písničky „Vrána nese novinu“ (viz příloha). Písnička byla vybrána pro její jednoduchost, výstižnost a vztah k tématu zima. Pro lepší učení a zapamatování si písničky, byl ke každé sloce vložen obrázek. Na naučení dívky měly téměř celý měsíc. V rámci nácviku byly využity mezipředmětové vztahy v hodinách čtení, psaní, člověk a příroda a člověk a společnost. Zde za pomoci třídního učitele Mgr. Zijada Asada se dívky učily písničku. Při hodinách čtení si ji postupně četli a vysvětlovali si slova s třídním učitelem. Při hodinách psaní si písničku postupně přepisovaly a zároveň se ji u toho učily. V hodině člověk a příroda si písničku opakovali se vztahem v návaznosti na probíhající roční období.

Průběh hodiny:

V úvodu hodiny proběhlo přivítání, sdělení průběhu a tématu hodiny. Jako motivace byla zvolena písnička od I. Mládka Ve Špindlerově Mlýně, pro její smysluplný text a vztah k zimnímu ročnímu období. Dívky byly vyzvány k soustředěnému poslechu, aby byly schopny odpovídat na otázky, co bylo obsahem písničky. Po ukončení poslechu, byly dívky vyzvány k usednutí do kroužku na koberec. Po té následovaly různé otázky k obsahu písně. Obavy, že pro dlouhý text písničky dívky nebudou znát odpovědi na otázky, se nepotvrdily. Při odpovědích se dlouho nerozmýšlely a odpovídaly většinou správně.

V návaznosti na poslech a odpovědi na otázky byl dívkám sdělen cíl hodiny: Zpěv písničky „Vrána nese novinu“ s využitím Orffových hudebních nástrojů. Před tím než si dívky vybraly hudební nástroj, odpovídaly na otázku, jaké Orffovy nástroje znají. S menší pomocí všechny vyjmenovaly. Před započítím rytmického doprovodu dívky písničku společně přečetly, po té ji každá samostatně přečetla nahlas a pak už došlo

k propojení písničky s rytmizací za doprovodu Orffových hudebních nástrojů, které si dívky samy vybraly. Zpočátku proběhla společná rytmizace, pak každá z dívek doprovázela svůj zpěv písně vlastním doprovodem. Poté, co si každá z dívek sama zkusila sólový zpěv a rytmizaci, hudební nástroje si vyměnily. Všechny dívky rytmizaci velmi dobře zvládly, pouze Michaela měla problémy s textem a udržením rytmu. Zde byla nutná dopomoc a asistence. Na konci hodiny byl zopakován cíl hodiny a připomenuty základní znaky zimy. Například počasí, oblékání, zimní sporty atd. Proběhlo i hodnocení aktivity a úspěšnosti jednotlivých dívek. Nejen vyučujícím, ale dívky byly vedeny k sebehodnocení. V samotném závěru hodiny obdržely dívky text písničky, který jim napověděl, jaké bude téma příští hodiny.

Hodnocení dívek:

Zuzana:

Ze začátku rytmizování měla problémy se zapamatováním a to i po tom, co jsme si písničku několikrát přečetly. Při samotné rytmizaci dokázala zpívat a rytmizovat najednou a po častějším opakování se jí zlepšovalo i vybavování textu. Ale i tak, ji bylo třeba pomáhat. Během celé hodiny byla velmi aktivní a snaživá. Má dobrý hudební sluch a smysl pro rytmus. Co se týče vědomostí, ze začátku se moc nevyjadřovala. Až po samotné rytmizaci, kdy jsme si opakovaly osvojené znalosti, se zapojila a o zimě pár informací sdělila. U motivace dokázala poslouchat celou písničku a na konci říct k jakému ročnímu období bychom tuhle písničku mohly přiřadit. Celou hodinu pracovala s malou pomocí.

Daniela:

Už od začátku měla pěkně naučený text. Její zpěv byl bez problému, jen měla nepatrné potíže při rytmizaci. Ze začátku měla problémy skloubit zpěv s rytmizací. Po opakování se zlepšila. Na konci rytmizování dokázala zpívat a rytmizovat úplně sama bez pomoci. Ohledně znalostí o zimě na tom Daniela byla také dobře. Když byly na konci opakovány osvojené znalosti, byla z celé třídy nejvíce aktivní. Při motivaci byla pozorná a na konci věděla, že se v této písni zpívalo o zimě. Celou hodinu pracovala téměř bez pomoci.

Sabina.:

Sabina v hodině pracovala a snažila se být aktivní. Během písně měla problém s vybavením si textu. Po delším opakování, problém vymizel. Ke konci dokázala zpívat a rytmizovat najednou. Má dobrý hudební sluch a smysl pro rytmus. V průběhu opakování poznatků o zimě dokázala s menší pomocí sdělit základní znaky probíraného ročního období. Během motivační části Sabina dokázala vnímat píseň a na konci sdělit o jaké roční období v písni šlo. Pracovala s malou pomocí.

Michaela:

U této dívky byly viditelné problémy se samotným zapamatováním si textu a souběžnou rytmizací písně. Michaela nebyla schopná zpívat a zároveň píseň doprovázet hudebním nástrojem. Během rytmizace byla nutná neustálá pomoc jak s textem, tak i s rytmem písně. Při opakování se zapamatování textu výrazně zlepšilo. Stále byl však nutný dohled a pomoc. Vědomosti k probíranému ročnímu období měla, ale sama souvisle

mluvit o nich nedokázala. Když byla tázána, odpověděla ve většině případů správně. U motivace pozorně poslouchala text písně. Při dotázání, byla schopná přiřadit píseň k danému ročnímu období. Celou hodinu pracovala s velkou pomocí.

2.Hodina- Jaro (22.2. 2019)

Téma hodiny: Rytmizace za pomoci Orffova instrumentáře na téma jaro

Motivace: Puzzle s jarní tematikou (viz.příloha)

Cíl hodiny: Naučit se využívat Orffovy nástroje jako doprovod k písničce o ročním období jaro a osvojit si znalosti o tomto období

Hodina na téma jaro proběhla v únoru. Hudební výchovy se zúčastnily všechny dívky. Pro tuto hodinu byla zvolena písnička: „Vozilo se na jaře“ (viz příloha). Díky jejímu srozumitelnému a smysluplnému textu. Pro lepší zapamatování, byly do ní vloženy obrázky ke každé sloce. I tento měsíc byly využity hodiny čtení, psaní, člověk a příroda a člověk a svět za pomoci Mgr. Zijada Asada. Pomocí čtení, přepisování a osvojování poznatků o jaru, se dívky dokázaly lépe zapamatovat text písně.

Průběh hodiny:

Na začátku hodiny proběhlo přivítání, sdělení tématu a průběh celé hodiny. Než byla započata motivace, bylo zopakováno téma předchozí hodiny. Dívky byly tázány jedna po druhé ohledně znalostí k zimě. Po té byla zahájena motivace formou puzzlí, které byly vyrobeny s návazností na roční období jaro. Dívky byly rozděleny do dvojic a vyzvány k usednutí do kroužku na koberec, kde spolu sestavovaly puzzle. Po sestavení obrázku následovalo probírání základních informací o jaru. V návaznosti na motivaci byl sdělen cíl hodiny: zpěv písničky „Vozilo se na jaře“ s využitím Orffových hudebních nástrojů.

Než proběhl samotný zpěv a rytmizace písně, došlo k zopakování znalostí ohledně Orffových hudebních nástrojů. Před tím, než došlo ke zpěvu a jeho doprovodu hudebními nástroji, přečetly si text písně všechny dívky společně, poté každá sama. Následně si dívky vybraly jeden Orffový nástroj a byla zahájena rytmizace písničky. V úvodu rytmizovaly společně, poté si každá z dívek zkusila sólový zpěv a hudební doprovod sama. Během rytmizační části hodiny dívky měly možnost si prostřídat Orffovy hudební nástroje.

Většina dívek rytmicizaci písně zvládala, až na Michaelu, u které byla nutná stálá pomoc jak s textem, tak i s hudebním doprovodem. V závěru hodiny byl zopakován cíl a základní znalosti jarního počasí, oblékání atd. Na úplném konci hodiny proběhlo hodnocení aktivity a úspěšnosti jednotlivých dívek a zároveň jim byl dán prostor i k sebehodnocení.

Hodnocení dívek:

Zuzana:

Během hodiny měla drobné problémy s textem písničky, ale i s vědomostmi ohledně jara. Ze začátku byla nutná pomoc, po opakování písně se však tyto problémy zlepšily. Bylo zde vidět, jaký má smysl pro rytmus. Zpočátku si znalosti k jaru pletla, na konci hodiny při opakování byla schopná v rámci jejich schopností souvisle mluvit o jaru téměř bez pomoci. Motivaci zvládla, dokázala se soustředit a pracovat ve dvojici. Během hodiny pracovala s malou pomocí.

Daniela:

V dnešní hodině Daniela měla celkem nedostatky, jak v textu, tak i v rytmicizaci písně. Dělal jí problém zejména spojit hudební doprovod se zpěvem, byla nutná častá asistence. V závěru rytmicizace se její problémy zlepšily. K jaru znalosti měla a na konci hodiny zvládla sama souvisle o něm mluvit. Během motivační části hodiny pracovala pilně a dokázala popsat většinu obrázků na puzzlích téměř bez pomoci. Ale i tak pracovala s větší pomocí.

Sabina:

V průběhu hodiny pracovala Sabina téměř sama. Text písně znala skvěle, dokázala rytmicizovat a zpívat zároveň. Během celé rytmicizace nebylo třeba ji pomáhat. Co se týče znalostí ohledně jara, zde byla pomoc minimální. Motivaci zvládla a snažila se. Většinu obrázků na puzzlích dokázala sama popsat a vysvětlit souvislost s jarem. V dnešní hodině Sabina pracovala s minimální pomocí.

Michaela:

V úvodu rytmicizace měla problémy se zapamatováním si textu a souběžnou rytmicizací písně. Nedokázala rytmicizovat a zpívat zároveň, byla nutná neustálá pomoc a asistence při rytmicizaci. Po delším opakování se zapamatování textu výrazně zlepšilo, ale stále

nedokázala zpěv a hudební doprovod písni spojit. Motivaci ve dvojici složit uměla a při dotazování ohledně obrázku, které byly na puzzlích, zvládla správně odpovědět minimálně u poloviny z nich. Základní znalosti k jaru věděla, ale nedokázala sama bez pomoci o něm souvisle mluvit. Během celé hodiny pracovala s velkou pomocí.

3. Hodina- Léto (22.5. 2019)

Téma hodiny: Rytmizace za pomoci Orffova instrumentáře na téma léto

Motivace: Tajenka (viz. příloha)

Cíl hodiny: Naučit se využívat Orffovy nástroje jako doprovod k písničce o ročním období léto a osvojit si znalosti o tomto období

V březnu proběhla v pořadí třetí hodina, které se zúčastnila celá třída. Na tuto hodinu byla připravena písnička: „Už jede léto“. Píseň byla vybrána díky její výstižnosti a jednoduchosti. Pro lepší vštěpování a zapamatování si písně byly do ní vloženy obrázky. V rámci přípravy a upevnění znalostí textu byla píseň probírána v hodinách čtení, psaní a člověk a příroda a člověk a společnost. Tyto hodiny probíhaly za pomoci Mgr. Zijada Asada.

Průběh hodiny:

I dnes v úvodu proběhlo přivítání, sdělení průběhu hodiny a téma hodiny. Před motivací proběhlo krátké zopakování získaných znalostí z předchozí hodiny. Pro dnešek byla zvolena motivace formou tajenky. Dívky byly vyzvány k usednutí do kroužku na koberec, kde si samostatně vyplnily tajenku. Následně proběhlo vyhodnocení tajenky a sdělení cíle hodiny: Zpěv písničky: „Už jede léto“ s využitím Orffova hudebního instrumentáře. Než došlo k rytmizaci písně, následovaly různé otázky k letnímu ročnímu období. Základní poznatky o počasí, jak se v létě oblékat, letní sporty atd.

Před tím než si dívky vybraly Orffův hudební nástroj, pojmenovávaly je. Následně si společně přečetly celou píseň a tím si ji i zopakovaly. Ze začátku rytmizovaly všechny společně, pak proběhl hudební doprovod písně u každé dívky samostatně. V průběhu rytmizace došlo k vystřídání si hudebních nástrojů.

Před ukončením byl zopakován cíl hodiny a připomenuty základní znalosti o létu. Jaké je v létě počasí, základní znaky léta, oblékání atd. Následně proběhlo hodnocení a sebehodnocení.

Hodnocení dívek:

Zuzana:

V dnešní hodině Zuzaně dělal problém zejména text a jeho zapamatování. Během samotné rytmizace dokázala zpívat a rytmizovat zároveň, ale byla nutná asistence. V průběhu hodiny se nutnost asistence výrazně zmírnila. U motivace pracovala sama bez pomoci, byla aktivní. Základní vědomosti k ročnímu období měla, ale na začátku byla nutná nápomoc. Na konci hodiny při opakování však dokázala sama sdělit základní poznatky o létu. Během hodiny pracovala s malou pomocí.

Daniela:

Při zahájení rytmizace měla Daniela problémy se zapamatováním si textu. Což vedlo k rozhození při propojení rytmizace a zpěvu písně. To se v průběhu zlepšilo a na konci dokázala zpívat a hudebně doprovázet píseň téměř bez pomoci. Motivaci zvládla sama. Ke konci hodiny během opakování znalostí se Daniela zapojila a sdělila pár osvojených poznatků o létu. Pracovala s malou pomocí.

Sabina:

Během dnešní hodiny měla Sabina problémy se zapamatováním si textu písně. Ty však v průběhu častého opakování písně vymizely. Ke konci dokázala zpívat a rytmizovat zároveň bez cizí pomoci. Má smysl pro rytmus a hudební sluch, což jí pomáhalo při hudebním doprovodu písně. Motivaci zvládla bez jakýchkoliv komplikací. Při opakování osvojených znalostí dokázala samostatně mluvit o základních poznacích k probíranému ročnímu období. Celou hodinu pracovala s minimální pomocí.

Michaela:

V dnešní hodině Michela pracovala lépe. Oproti předchozím hodinám neměla tak velký problém se zapamatováním textu. Ale i tak byla nezbytná stálá asistence při zpěvu a rytmizaci písně. S motivací velký problém neměla, přesto bylo nutné ji kontrolovat a s tajenkou pomáhat. Vědomosti k probíranému ročnímu období měla, sama však souvisle mluvit o létu nedokázala. Když byla tázána, věděla ve většině případů správnou odpověď. Během celé hodiny pracovala s větší pomocí.

4. Hodina- Podzim (26.4. 2019)

Téma hodiny: Rytmizace za pomoci Orffova instrumentáře na téma podzim

Motivace: Spojovačka s podzimní tematikou (viz. příloha)

Cíl hodiny: Naučit se využívat Orffovy nástroje jako doprovod k písničce o ročním období podzim a osvojit si znalosti o tomto období

Předposlední hodina byla věnována ročnímu období - podzim. Hodina proběhla v dubnu, vyučovací hodiny se zúčastnil plný počet dívek. K tomuto tématu byla zvolena písnička: „Podzime, podzime.“. Tato písnička byla zvolena pro její smysluplný a jednoduchý text. Pro lepší zapamatování byly do písně vloženy tematické obrázky. V rámci nácviku byla píseň využita v mezipředmětových vztazích. Při hodinách čtení si ji dívky za pomoci Mgr. Asada Zijada postupně četly, při psaní si ji přepisovaly a tím si ji u toho učily. V hodinách člověk a příroda a člověk a společnost si písničku opakovaly v návaznosti na roční období.

Průběh hodiny:

V úvodní části hodiny proběhlo přivítání, sdělení průběhu a téma hodiny. Poté došlo k opakování znalostí z předchozí hodiny, kde si dívky osvojily znalosti o létu. Následně byly dívky vyzvány k usednutí do kroužku na koberec, zde jim byla rozdána motivace. Jejich úkolem bylo spojit číslice tak, aby vznikl obrázek. Dále pak měly zjistit, k jakému ročnímu období obrázky patří. Téměř všechny dívky motivaci zvládly, pouze jedna dívka měla problémy se spojováním číslic. Zde byla nutná cizí pomoc. V kroužku následně všechny dívky obrázky správně poznaly a přiřadily k podzimu. Dále proběhlo sdělení informací k tomuto ročnímu období. Například, co se v něm děje, jak se v tomto ročním období oblékat, jaké je počasí atd.

Před rytimizací si v kroužku vyjmenovaly všechny Orffovy hudební nástroje, které znaly a ukázaly je. Než nastala rytmizace, došlo ke společnému přečtení písničky pro lepší vybavení si textu. Poté začaly dívky zpívat a rytmizovat píseň za pomoci Orffova hudebního instrumentáře společně. V průběhu měly dívky možnost si zkusit

zpěv a hudební doprovod k písničce i samostatně. Na konci hodiny byl zopakován cíl a základní informace o podzimu. Ve zbylém čase proběhlo hodnocení každé dívky zvlášť, proběhlo i jejich sebehodnocení.

Hodnocení dívek:

Zuzana:

Během hodiny pracovala téměř sama, text měla naučený velice dobře. Dokázala zpívat a rytmizovat naráz. Motivaci zvládla sama bez cizí pomoci. Vědomosti k tématu podzim měla, ale byla nutná malá pomoc při osvojování nových poznatků k probíranému ročnímu období. Na konci hodiny při opakování podzimu Zuzana věděla vše, a když byla tázána, dokázala správně odpovědět. Celou hodinu pracovala s minimální pomocí.

Daniela:

Na začátku rytmizování měla Daniela problém se zapamatováním si textu písničky. To se v průběhu hodiny zlepšilo. Oproti předchozím hodinám zvládla rytmizovat a zpívat písničky lépe. Motivační část hodiny zvládla sama bez pomoci. O podzimu toho věděla celkem dost, nebyla nutná častá pomoc. Na konci hodiny při opakování tématu dokázala sama mluvit o podzimu. Pracovala s malou pomocí.

Sabina:

V dnešní hodině Sabina pracovala dobře. Na začátku měla malé mezery v textu, ale během opakování, si dokázala lépe osvojit text. Rytmizování a zpěv písničky zároveň, jí nedělal problém. U motivace dokázala pracovat samostatně, byla snaživá. Na konci hodiny při opakování dokázala sdělit informace, které si během hodiny zapamatovala. Během celé hodiny pracovala s minimální pomocí.

Michaela:

Stále měla problém s textem a rytmizací souběžně, ale oproti začátku se zlepšila. Dokázala si rychleji vybavit text a byla vidět snaha zpívat a rytmizovat najednou. I přesto byla nutná neustálá kontrola a asistence. Motivaci zvládla s pomocí. Vědomosti k podzimu měla dobré. Sama však souvisle mluvit o podzimu nedokázala, když byla ale tázána, ve většině případů správně odpověděla. Celou hodinu pracovala s pomocí.

5. Hodina- shrnutí (17.5. 2019)

Téma hodiny: Rytmizace za pomoci Orffova instrumentáře na téma jaro, léto, podzim, zima

Motivace: Losování předmětů

Cíl hodiny: Naučit se využívat Orffovy nástroje jako doprovod k písničce o čtyřech ročních obdobích a ověřit naučené znalosti o jaru, létu, podzimu a zimě

Poslední hodina proběhla v květnu, a i dnes se jí zúčastnily všechny dívky. Tato hodina byla pojata jako hodina, při které docházelo k ověřování osvojených znalostí z předchozích hodin v rámci čtyř ročních období. Pro tuto hodinu byla vybrána píseň: „Jaro, léto, podzim, zima.“ Vybrána byla díky jejímu výstižnému textu a vztahu ke všem čtyřem ročním obdobím. V rámci nácviku byly využity mezipředmětové vztahy. Zde za pomoci třídního učitele Mgr. Zijada Asada se dívky učily píseň na hodinách čtení, psaní, člověk a příroda a člověk a společnost.

Průběh:

V úvodu proběhlo přivítání, sdělení průběhu hodiny a bylo řečeno téma hodiny. Než započala motivační část, zopakovaly se témata z předchozích hodin. Hovořilo se o zimě, jaru, létu a nakonec o podzimu. Poté následovala motivace. Její součástí byl látkový pytlík, do kterého nebylo vidět. V něm byly ukryty čtyři předměty, které byly charakteristické pro každé jedno roční období. Jedna po druhé si pak vytáhla z pytlíku jeden předmět. Následně byly dívky vyzvány k usednutí do kroužku na koberec. Zde proběhlo vysvětlení předmětů a přiřazování k jednotlivým ročním obdobím. Během přiřazování byly řečeny základní znaky daného ročního období.

Posléze byl dívkám sdělen dnešní cíl hodiny: Zpěv písničky „Jaro, léto, podzim, zima“ s využitím Orffových hudebních nástrojů. Před tím než si dívky byly vybrat jeden Orffův hudební nástroj, společně vyjmenovaly všechny, které znaly. Ze začátku proběhl společný zpěv a rytmizace písně. Dívky pak měly možnost si rytmizaci zkusit i samostatně. Než jsme začaly zpívat, společně jsme si přečetly písničku, abychom si ji připomněly. Po té došlo k samotné rytmizaci písničky, hudební nástroje si vyměnily.

Pomoc byla nutná pouze u jedné z dívek, zbytek dokázal souběžně rytmizovat a zpívat píseň téměř bez cizí pomoci. Poté následovala opakovací část hodiny, kde byly řečeny osvojené znalosti o ročních obdobích, se kterými se dívky seznámily během předchozích hodin. V této hodině byl kladen důraz zejména na to, aby co nejvíce dívky mluvily samy a tím ověřit, zda si z hodin odnesly určité poznatky ke čtyřem ročním obdobím. Před koncem hodiny byl zopakován cíl a připomenuty základní znaky zimy, jara, léta a podzimu. Poté následovalo hodnocení aktivity a úspěšnosti jednotlivých dívek.

Hodnocení dívek:

Zuzana:

Text písně měla naučený, během rytmizace dokázala zpívat a rytmizovat naráz. Na začátku byla nutná pomoc s textem, ke konci rytmizace tyto problémy zmizely. Při motivaci aktivně pracovala, snažila se a vytáhnutý předmět z pytlíku správně přiřadila k ročnímu období. Souhrnné vědomosti o všech ročních obdobích Zuzana měla velmi dobré, ale i tak byla občas nutná malá nápověda. Ke konci hodiny, při opakování dokázala sama mluvit a říct základní informace k létu, jaru, podzimu a zimě. Během hodiny pracovala s malou pomocí.

Daniela

Během hodiny měla problém se zapamatováním si textu. Avšak při samotné rytmizaci dokázala rytmizovat a zpívat najednou. Ke konci rytmizace po opakování se zapamatování textu značně zlepšilo a Daniela dokázala s minimální pomocí odzpívat píseň. Motivační část hodiny zvládla ve všech směrech. Znalosti k ročním obdobím měla dobré. Při dotázání dokázala ve většině případů správně odpovědět. Celou hodinu pracovala téměř bez pomoci.

Sabina:

Pracovala skoro bez pomoci. Znalosti textu měla moc dobré, co se týče rytmizace, dokázala zpívat a rytmizovat najednou. S textem ani s rytmizací neměla žádný problém. V motivační části hodiny pracovala a snažila se, vybraný předmět dokázala správně přiřadit k ročnímu období. Vědomosti k jaru, létu, podzimu a zimě měla také dobré, i

když byla nutná občasná pomoc. Během celé hodiny pracovala sama s minimální pomocí.

Michaela:

Michaela dnes pracovala dobře. S textem však měla problém, ale po postupném opakování se znalosti textu zlepšily. I přesto nedokázala zpívat a rytmitizovat zároveň. Byla nutná, neustála pomoc a asistence při rytmitizaci. Během motivace sama zvládla pracovat a přiřadit vybraný obrázek k danému ročnímu období a následně k němu říct jednu informaci. Znalosti ke každému ročnímu období měla, ale sama souvisle o nich mluvit nezvládla. Když však, byla tázána, bez problému odpověděla. Během celé hodiny pracovala s pomocí.

7.7 Celkové zhodnocení žáků a výuky

O průběhu celého pozorování, které probíhalo během pěti měsíců, byly vedeny podrobné zápisky z každé hodiny, ať už probíhala v rámci projektové výuky v hodinách čtení, psaní, člověk a společnost a člověk a příroda, nebo mnou vedených hodinách hudební výchovy. Z těchto zápisků bylo posléze čerpáno při vyhodnocování přínosu obohacení výuky o možnost využití Orffova hudebního instrumentáře k rozvoji poznávacích schopností, snazšího vštěpování a zapamatování si učiva. I když na začátku každého probíraného tématu měla každá z dívek určité znalosti, lze konstatovat, že se podařilo při takto pojaté výuce tyto znalosti rozšířit, upevnit a navzájem propojit v rámci mezipředmětových vztahů.

V každé z hodin hudební výchovy bylo probíráno jiné roční období. Na začátku hodiny měla vždy většina dívek problémy jak s vědomostmi o daném tématu, tak i s textem písně, což se v průběhu hodiny výrazně zlepšilo. U jedné dívky však problémy byly oproti ostatním dívkám větší a to nejen při zpěvu a rytmicizaci, ale i ve vědomostech o ročních obdobích a Orffových hudebních nástrojích. I tato dívka však v rámci svých možností a schopností, pracovala se zvýšeným zájmem.

Bylo vidět, že dívky během hodiny dokázaly spojit a ucelit základní poznatky, které zaznamenaly. S minimální nápovědou dokázaly dívky mluvit o daném tématu hodiny samy. Toto zlepšení bylo znát napříč všemi hodinami. Hodinu od hodiny bylo pozorováno drobné zlepšení u každé z dívek. Bylo i znát, že dívky dokáží lépe pracovat v rámci kolektivu.

Poslední hodina byla zvolena jako opakovací. V rámci této hodiny bylo ověřováno, zda si osvojily všechny podstatné znaky ročních období a poznatky o Orffově hudebním instrumentáři.

Přínos pro žáky lze vidět především v tom, že si nové poznatky mohli osvojit hravou formou, což podpořilo vzbuzení zájmu o probírané učivo. Probírání stejného tématu ve více předmětech přispělo k pochopení učiva v širších souvislostech.

7.8 Závěr z praktické části

Hlavním cílem bakalářské práce bylo popsat proces edukace za doprovodu různých Orffových nástrojů k písním o jednotlivých ročních obdobích a tím podpořit myšlení a zapamatování si stávajících i nových poznatků z výuky u dětí se středně těžkou mentální retardací.

Dílčím cílem práce bylo zjistit, zda lze hravou formou zvýšit aktivitu a zájem žáků o výuku. Při plánování průběhu vyučovacích hodin hudební výchovy bylo hlavním záměrem navodit v hodinách hravou a přátelskou atmosféru a tím podnítit zájem žáků o výuku. Výzkumné šetření proběhlo v Dětském domově, Základní škole speciální a Praktické škole v Jaroměři v průběhu pěti po sobě jdoucích měsíců v hodinách čtení, psaní, člověk a společnost, člověk a příroda a hudební výchova. Zkoumaným vzorkem byly čtyři žákyně desátého ročníku základní školy speciální.

S využitím metody přímého zúčastněného pozorování, z jehož průběhu byly pořizovány podrobné zápisky, je možno konstatovat, že hodiny obohacené o využití Orffových hudebních nástrojů žáky zaujaly, zvýšila se jejich aktivita v průběhu jednotlivých hodin a zapamatování si nově osvojených poznatků se jevílo jako trvalejší.

Lze tedy konstatovat, že cíle bylo dosaženo. V jednotlivých hodinách skutečně docházelo ke zvýšení zájmu žákyň o výuku, zvýšila se i jejich aktivita a prodloužila i doba koncentrace pozornosti. Bohužel nelze přesvědčivě prokázat, že by zájem žáků v takovéto intenzitě trval dlouhodobě. Jistě však existuje mnoho dalších způsobů, jak výuku v různých předmětech za pomoci Orffova instrumentáře zpestřit.

Shrnutí

Cílem praktické části bylo zjistit, zda hravou formou při využití Orffova hudebního instrumentáře si dokáží děti se středně těžkým mentálním postižením lépe osvojit poznatky o čtyřech ročních obdobích. V rámci praktické části pak bylo cílem zrealizovat jednotlivé hodiny, vytvořit přípravu a motivaci na každou hodinu a detailně popsat a zhodnotit přínos pro žáky. Hodiny probíhaly v Dětském domově, Základní škole speciální a Praktické škole v Jaroměři. Pozorovaným vzorkem byla desátá třída, ve které byly čtyři dívky. Z praktické části vyplývá, že hodiny pojaté hravou formou, v tomto případě s využitím Orffova hudebního instrumentáře, píšně jsou pro děti se středně těžkým mentálním postižením přínosné, nejen co se týče vzbuzení většího zájmu o výuku, ale i v určitých pokrocích při osvojování nových informací. Pokud jim je k tomu poskytnuta i odpovídající míra podpory v místech, ve kterých jsou jejich schopnosti a možnosti vlivem snížených rozumových schopností omezeny.

Závěr

V průběhu pěti měsíců jsem měla možnost pracovat se třídou, ve které byly čtyři dívky se středně těžkým mentálním postižením, z toho jedna na úrovni odpovídající spodní hranici středně těžkého mentálního postižení. V hodinách hudební výchovy jsem se snažila dívkám předat co nejvíce informací hravou formou, v rámci jejich možností a schopností. Díky jejich třídnímu učiteli Mgr. Asadu Zijadovi a ochotě vedení školy mi bylo poskytnuto mnoho informací o jednotlivých dívkách, které mi pak pomohly zejména v praktické části. Každý měsíc proběhla jedna hodina hudební výchovy a postupně bylo vidět zlepšení samotné rytmizace a znalostí ohledně ročních období. S dívkami jsem se vídala i mimo hodiny hudební výchovy a to z důvodu dalších informací o jejich přístupu k výuce.

Dle mých zjištěných poznatků z práce se žáky se středně těžkým mentálním postižením jsem dospěla k závěru, že je důležitý nejen přístup k samotné výuce a procesu vyučování, ale zejména k žákům. Nezbytné bylo během hodiny poskytnout dostatečnou míru podpory v oblastech, ve kterých jsou žákovy schopnosti a možnosti omezeny vlivem jeho postižení. Toto všechno mělo pozitivní vliv na průběh hodin a jejich výsledek. V současné době dívky neustále potkávám a jsem s nimi v kontaktu. Dívky, které bydlí v Dětském domově, vídám často, jelikož zde pracuji jako asistent sociální péče a mám možnost s nimi pracovat i mimo školu.

V závěru bych ráda podotkla, že je vždy nějaká možnost zefektivnit hodinu, která žákům zprostředkuje větší prožitek, čímž můžeme docílit lepší a účelnější vzdělávání. Vždy však musíme respektovat individuální stav žáka a jeho potřeby.

Použitá literatura:

ČERNÁ, Marie. Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

FRANIOK, Petr a Jaroslav KYSUČAN. *Psychopedie: speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. ISBN 80-7042-247-5.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, Peter. Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky. Přeložil Vladimír JŮVA. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.

HURNÍK, Ilja. *Česká Orffova škola*. Praha: Editio Supraphon, 1969, 100 s.

MALACH, Josef. *Pedagogika jako obecná teorie edukace*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7368-291-0.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

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

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.

VOJTKO, Tibor, ed. *Speciální pedagogika: teorie a praxe oboru v 21. století : příspěvky ke 100. výročí I. sjezdu pro péči o slabomyslné a školství pomocné v Praze 1909*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-132-7.

Internetové zdroje

Česká Orffova společnost - official web. *Česká Orffova společnost - official web* [online]. Copyright © Česká Orffova společnost. Všechna práva vyhrazena. Created by [cit. 02.04.2019]. Dostupné z: <http://www.orff.cz/>

Dětský domov, Základní škola speciální a Praktická škola, Jaroměř. Dětský domov, Základní škola speciální a Praktická škola, Jaroměř [online]. Copyright © Dětský domov, Základní škola speciální a Praktická škola, Jaroměř [cit. 19.06.2019]. Dostupné z: <https://www.zspecaddjaromer.cz/>

Toulky klasikou [online]. Praha: International Masters Publishers, [1999], 1 zvuková deska [cit. 2019-04-02]. Malá příručka k hudbě.

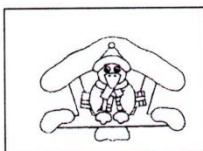
Seznam příloh

| | |
|--------------|--------------------------|
| Příloha č. 1 | Vrána nese novinu |
| Příloha č. 2 | Vozilo se na jaře |
| Příloha č. 3 | Motivace k jaru |
| Příloha č. 4 | Už jede léto |
| Příloha č. 5 | Motivace k létu |
| Příloha č. 6 | Podzime, podzime |
| Příloha č. 7 | Motivace k podzimu |
| Příloha č. 8 | Jaro, léto, podzim, zima |

VRÁNA NESE NOVINU,



.....
CHYSTEJTE SE NA ZIMU.

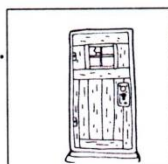


.....
SCHOVEJTE SE DO CHALOUPEK,



.....
AŽ Z VÁS NENÍ VIDĚT CHLOUPEK.

.....
ZAVŘTE DVEŘE NA PETLICE,



.....
PŘIJDE VELKÁ METELICE.



.....
A TAK VŠECHNA ZVÍŘÁTKA



.....
UTÍKALA ZA VRÁTKA.



Příloha č. 2

VOZILO SE NA JAŘE, TRALALALA.



SLUNCE V ZLATÉM KOČÁŘE, TRALALALA,
TRALA TRALA TRALALALA .



KAMPAK JEDEŠ SLUNÍČKO, TRALALALA?



ZA TŘÍ HORY, ANČÍČKO, TRALALALA!
TRALA TRALA TRALALALA.



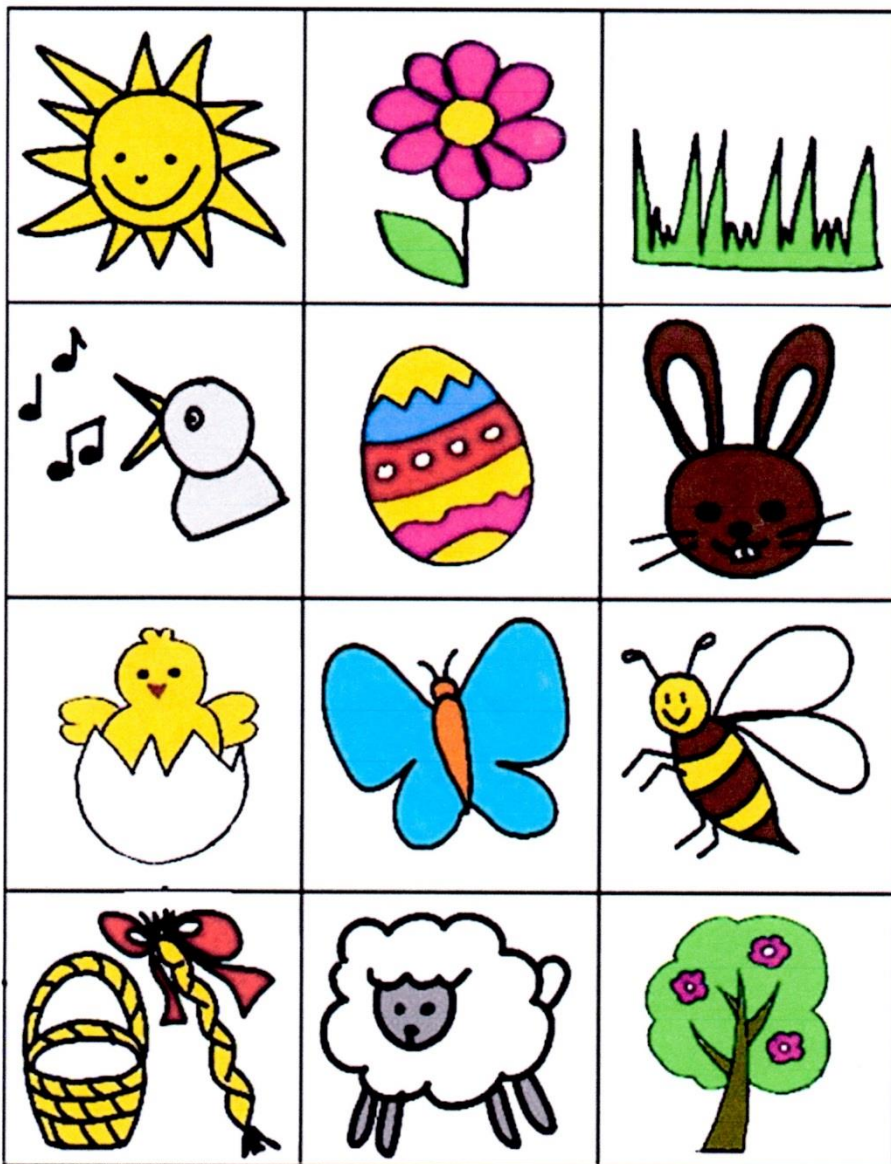
PŘIVEZU TI ZLATÝ KLÍČ TRALALALA.



JMENUJE SE PETRKLÍČ TRALALALA,
TRALA TRALA TRALALALA.



JARO JE KDYŽ...

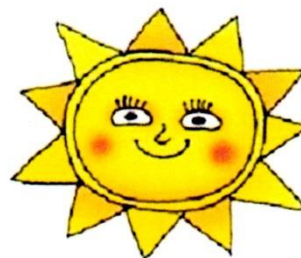


Už jede léto

Už jede léto, už jede léto, už k nám jedou prázdniny,
V lese pro nás dozrávají jahody a maliny.



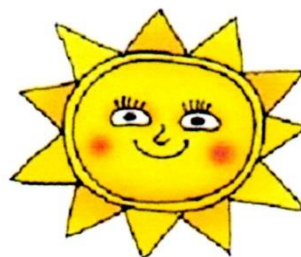
Milé léto, milé léto, vítaný jsi u nás host,
na školu teď zapomenem, chcem tě užít pro radost.



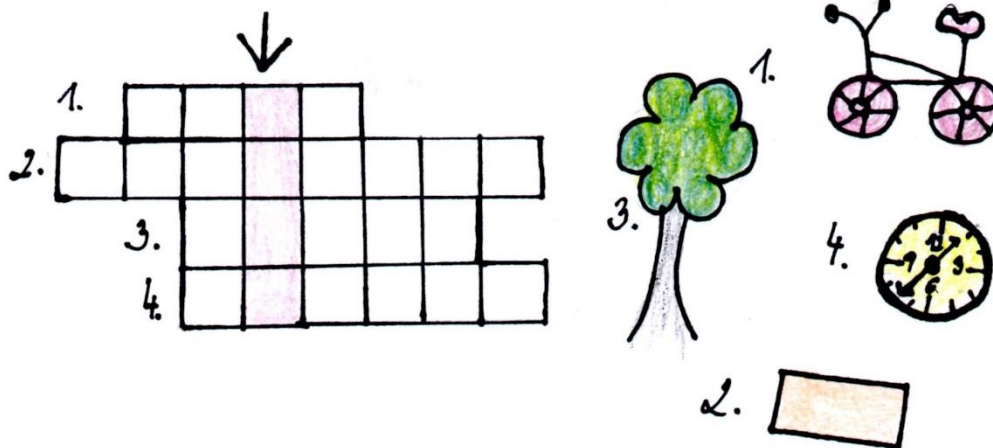
Těšíme se na sluníčko, na čvachtání u vody,
s mámou, s tátou, taky s pejskem užijem si přírody.



Milé léto, milé léto, vítaný jsi u nás host,
na školu teď zapomenem, chcem tě užít pro radost.



Příloha č. 5



Příloha č. 6

PODZIME, PODZIME

Podzime, podzime, už zas nosíš deště.



Pěkně tě prosíme, počkej týden ještě.

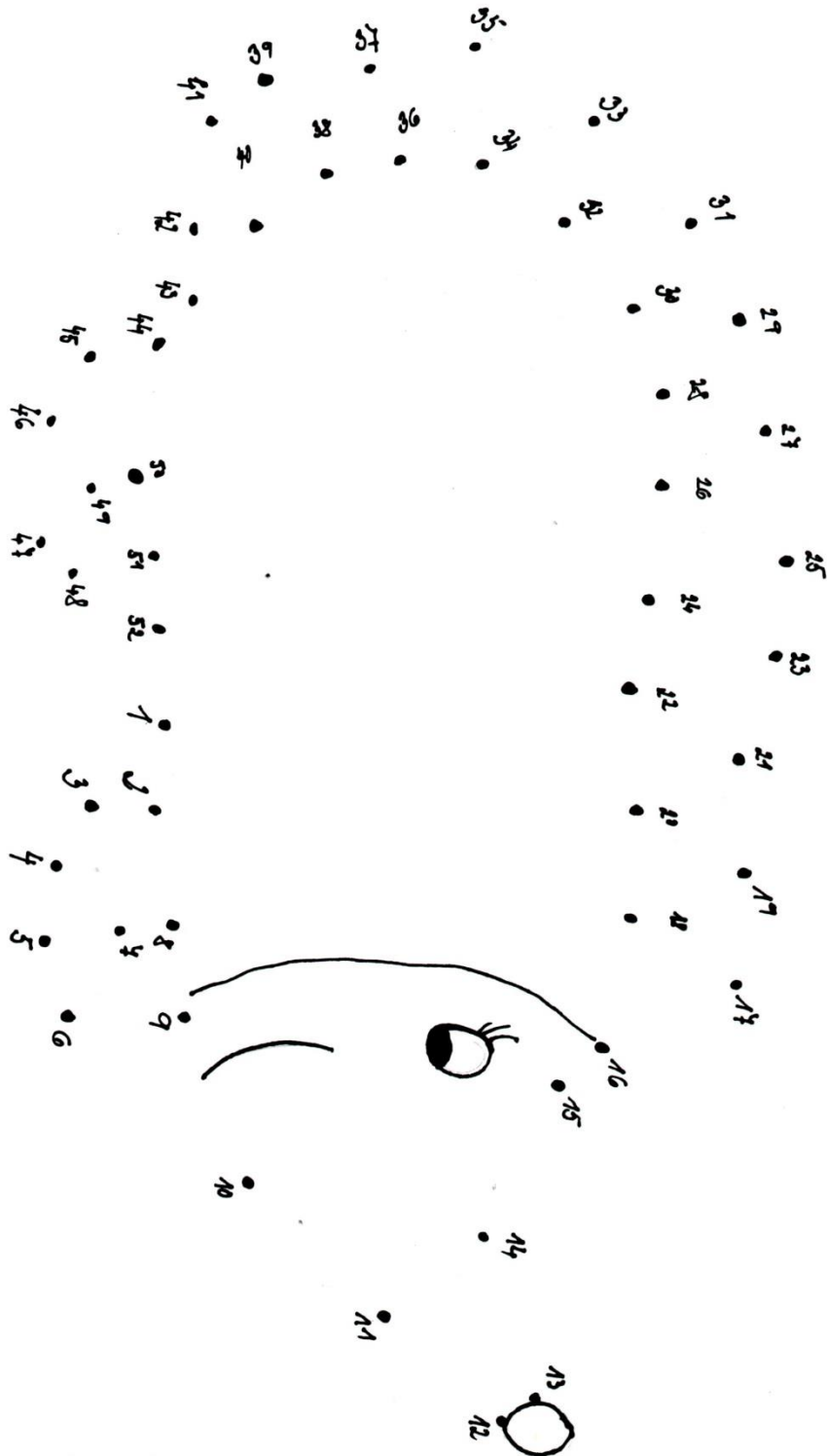


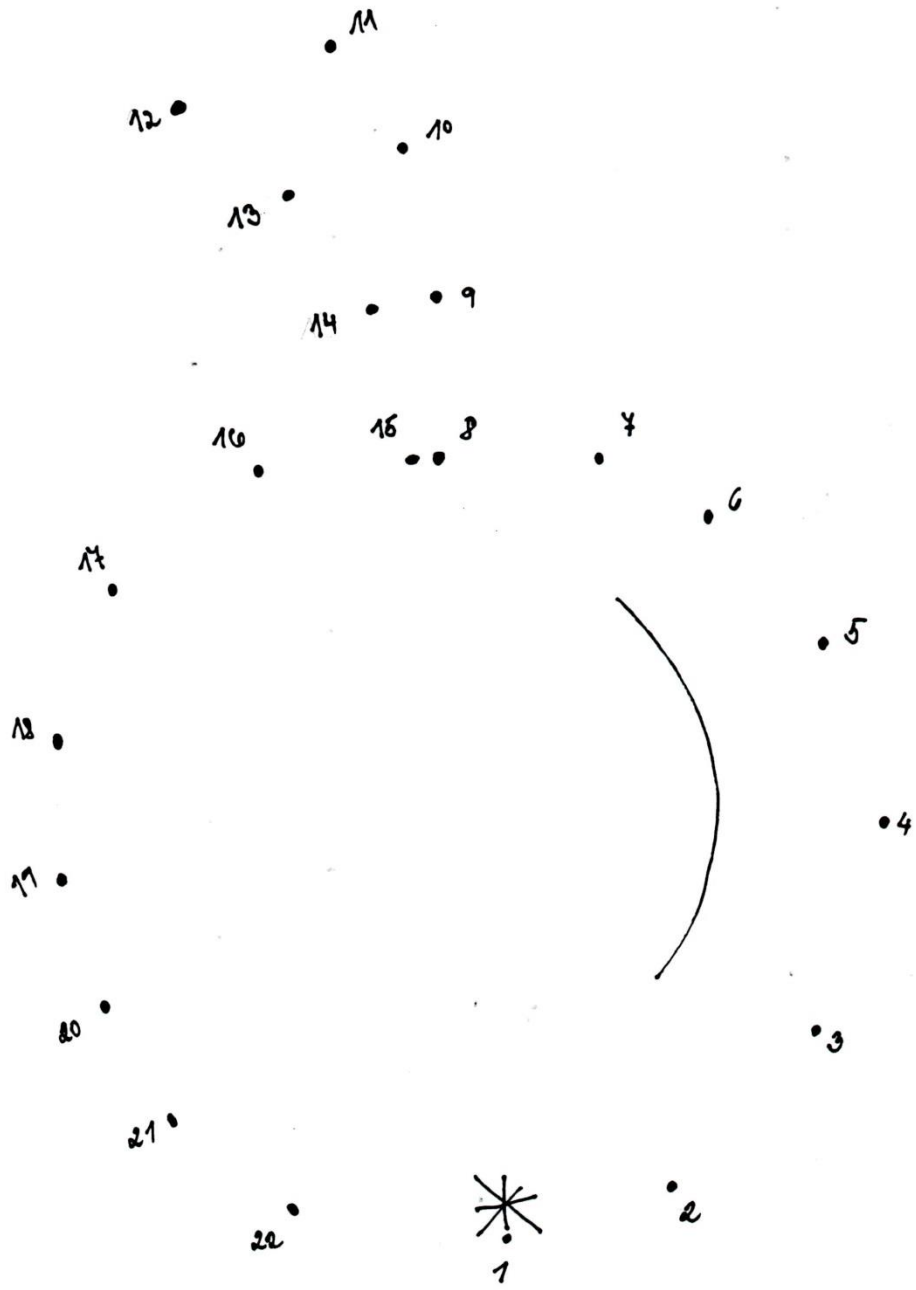
Kam vkročíš, podzime, tam je plačtivý den.



Pěkně tě prosíme, počkej ještě týden.

Příloha č. 7





Příloha č. 8

Jaro, léto, podzim, zima - to je celý rok.

Stejně letos jako loni, tak i napřesrok.

Po jaru je vždycky léto, podzim po létu.

A než-li se nadějeme, zima už je tu.



Když je jaro v plné krás, když má zelenou.

Na trávníku kluci hrají s míčem kopanou.

Po jaru je vždycky léto, podzim po létu.

A než-li se nadějeme, zima už je tu.



Když se hlásí horké léto, rostou jahody.

Sejdeme se jednou spolu někde u vody.

Po jaru je vždycky léto, podzim po létu.

A nežli se nadějeme, zima už je tu.

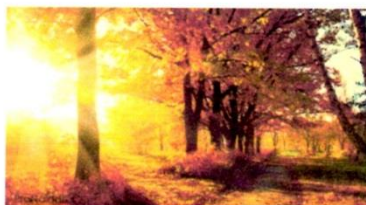


Na podzim když padá listí z lip a javorů.

Páni draci koukají se lidem do dvorů.

Po jaru je vždycky léto, podzim po létu.

A nežli se nadějeme, zima už je tu.



A když je tu bílá zima, už jsme na konci.

Chcete-li tak na shledanou někde na kopci.

Po jaru je vždycky léto, podzim po létu.

A nežli se nadějeme, zima už je tu.

