

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Weiszová Petra

**Hudební činnosti jako prevence narušené komunikační
schopnosti u dětí předškolního věku v mateřské škole**

„Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci pod odborným vedením PhDr. Aleny Hlavinkové, Ph.D. samostatně zpracovala a použila veškerou literaturu uvedenou v seznamu literatury dané práce.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci a byla zpřístupněna studijním účelům.“

V Olomouci, dne 12. 4. 2023

Petra Weiszová

Děkuji především PhDr. Aleně Hlavinkové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, za rady, doporučení a vstřícný přístup.

Dále děkuji rodině a přátelům za podporu.

Obsah

Úvod.....	6
Teoretická část.....	7
1 Předškolní věk	7
1.1 Vymezení, klasifikace	7
1.2 Vývoj řeči v předškolním věku	8
2 Logopedie a narušená komunikační schopnost u dětí v předškolním věku.....	9
2.1 Vymezení logopedie a narušené komunikační schopnosti	9
2.2 Nejčastější typy NKS u dětí předškolního věku.....	11
2.2.1 Dyslalie.....	11
2.2.2 Balbuties – Kóktavost.....	13
2.2.3 Mutismus	13
2.2.4 Poruchy zvuku řeči	14
2.2.5 Poruchy hlasu	15
2.3 Logopedická prevence.....	16
3 Hudba a hudební činnosti	18
3.1 Hudba	18
3.2 Hudební činnosti v mateřské škole.....	18
3.2.1 Práce s hlasem	19
3.2.2 Práce s dechem	19
3.2.3 Práce s hudebními nástroji.....	20
3.3 Hudební vývoj dítěte	21
3.4 Působení a vliv hudby	23
Praktická část.....	24
4 Metodologie.....	24
5 Vybrané hudební činnosti k realizaci	25

5.1	Vybraná činnost č. 1 – „Čokoláda“	25
5.2	Vybraná činnost č. 2 – „Bublifuk“	26
5.3	Vybraná činnost č. 3 – „Orofaciální tabulka“	27
5.4	Vybraná činnost č. 4 – „Sluníčko“	28
6	Analýza činnosti	29
7	Reflexe – naplnění cílů	33
8	Závěr praktické části a diskuze	36
	Závěr	38
	Seznam bibliografických citací	39
	Seznam obrázků a tabulek	43
	Seznam příloh	44
	Anotace	51

Úvod

„Hudba je starší než lidská řeč.“ – Charles Darwin

Tento citát Charlese Darwina spojuje téma a myšlenku této bakalářské práce. Logopedie je poslední dobou velmi aktuální téma, především v předškolním vzdělávání. Různé druhy narušené komunikační schopnosti se u dětí předškolního věku vyskytují čím dál častěji a je třeba s tím dobře a efektivně pracovat. Pedagogové v mateřských školách sice nemohou vykonávat přímou logopedickou terapii, mohou se ale podílet na prevenci a osvětě této problematiky.

K tématu práce jsme si vybrali oblast, která s logopedií souvisí a kterou můžeme využít v práci v předškolním vzdělávání – hudba.

V naší práci jsme se snažili spojit tyto dva obory a společně z nich vytvořit činnosti vhodné jako prevence narušené komunikační schopnosti (dále jen NKS), které mohou využít pedagogové v mateřských školách.

Práci jsme rozdělili na dvě části – teoretickou a praktickou. V první, teoretické části vymezíme klíčové pojmy – narušenou komunikační schopnost, popíšeme pět častých druhů vyskytujících se u dětí v mateřských školách, ontogenezi řeči předškolního věku a hudební činnosti. V praktické části popíšeme výzkum v rámci práce a cíle práce, ukázky hudebních činností sloužících jako prevence NKS a závěr jejich realizace.

Jako cíle bakalářské práce jsme zvolili dva - zmapování povědomí o vlivu hudebních činností u dětí na jejich komunikační schopnosti a vytvoření činností s cílem prevence vzniku NKS.

Doufáme, že se nám podaří toto téma splnit, naše očekávání naplnit a bude tato práce v praxi užitečná.

Teoretická část

1 Předškolní věk

„Všichni dospělí byli dětmi, ale málokdo si to pamatuje.“ – Antoine de Saint- Exupéry

Předškolní věk je vývojové období, které má svá specifika. V následujících kapitolách vymezíme tento termín a popíšeme ontogenezi řeči v tomto období.

1.1 Vymezení, klasifikace

Předškolním věkem, v širším slova smyslu, je považováno období od narození po zahájení povinné školní docházky. Součástí je také období prenatalní. Toto vývojové období je charakteristické vývojovými změnami a odlišnými potřebami. (Šmelová, 2014) V užším významu představuje období od tří do šesti let věku dítěte. „*Toto období je považováno za nejdůležitější etapu v životě člověka, ovlivňující jeho celý život.*“ (Šmelová, 2014, s. 21)

Matějček (2005) uvádí dva důležité mezníky v tomto období. Na začátku období dítě zažívá první společenskou emancipaci – nástup do mateřské školy, na konci výrazný krok do společnosti – vstup do základní školy. Dítě v obou případech přijímá dvě nové sociální role – role dítěte v mateřské škole a roli žáka. Vyvíjí se tedy po stránce společenské. Předškolní období je obdobím rozkvětu, vedle socializace je také patrný rozvoj po stránce tělesné, pohybové, intelektové či citové. (Ptáček, Kuželová, 2013)

Mateřská škola (dále jen MŠ) je předškolní instituce, ve které probíhá vzdělávání dětí od tří do šesti let. Od roku 2017 je poslední rok předškolního vzdělávání povinný. Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy, jako druh školy. Mohou být státní, soukromé či církevní.

Závazným dokumentem pro všechny MŠ je **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**. (dále jen RVP PV) Jeho koncepce orientuje k tomu, aby si dítě v průběhu pobytu v MŠ osvojilo základy klíčových kompetencí a získalo předpoklady pro své celoživotní vzdělávání. Mezi hlavní úkoly předškolního vzdělávání patří:

- Doplnovat rodinnou výchovu
- Zajistit dítěti prostředí s dostatkem podnětů k jeho rozvoji a učení
- Smysluplně obohacovat denní program dětí

- Vést dítě k jeho další životní a vzdělávací cestě

(Metodický portál RVP.CZ, 2012)

1.2 Vývoj řeči v předškolním věku

Předškolní věk, tedy období do šestého roku dítěte, je klíčové pro osvojování a realizování mluvené řeči. Lechta (2002) považuje za těžiště rozvoje řeči období do třetího až čtvrtého roku. Uvádí, že rozvoj řeči zde probíhá nejrychleji.

Ontogenezi řeči můžeme obecně rozdělit do dvou období – **období přípravné a období vlastního vývoje řeči**. (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005) Přípravné období, lze označit také jako období preverbální. Probíhá zde především osvojování si dovedností a návyků, kterými jsou například sání, polykání či žvýkání. V pozdějším období jsou tyto dovednosti klíčové při rozvoji řeči. (Bytešníková, 2012) Toto období by mělo být ukončeno přibližně v jednom roce dítěte a následně by mělo nastoupit období vlastního vývoje řeči.

V jednom roce dítě začíná pomalu používat první slova, vzniklá opakováním slabik – jednoslovné věty. První slova zastupují především význam pocitů, emocí a přání, proto se toto období označuje **stádiem emocionálně- volním**. Dítě při jejich realizaci využívá prozodické faktory (například tempo, melodii, rytmus), díky kterým lze lépe pochopit a porozumět jejich významu. Kolem dvou let se dítě snaží opakovat slova a řeč dospělých osob. Uvědomuje si mluvení, jako lidskou činnost. Období nazýváme **egocentrické stádium řeči**. Nastupuje první věk otázek – „Kdo je to? Co je to?“ Slova děti spojují k sobě a vznikají tak věty dvouslovné. Těsně na toto období navazuje **stádium asociačně-reprodukční**, kdy se dítě snaží pojmenovávat věci a jevy kolem sebe. Vznikají tak jednoduché asociace. Na přelomu kolem třetího roku nastupuje **stádium rozvoje komunikační řeči**. Dítě se snaží aplikovat řeč skrz slova a věty k dosažení svých cílů. Postupně se ve slovní zásobě dítěte začínají objevovat abstrakce. Dítě si osvojuje náročnější myšlenkové operace – **stádium logických pojmů**. Charakteristické jsou otázky „Proč? Jak? Kdy?“ tzv. druhý věk otázek. Kolem čtvrtého roku se začíná rozvíjet poslední období vývoje řeči – **stádium intelektualizace řeči**, které trvá až do dospělosti. Dochází k rozvoji slovní zásoby, chápání obsahu řeči, intelektualizaci slov. (Bytešníková, 2012)

Samozřejmě je důležité mít na mysli, že všechny etapy jsou vázány rozvojem celé osobnosti dítěte. Jak hovoří Ficová (2022, s. 34): „*Žádný pokrok v řeči by patrně nebyl, kdyby se dítě nerozvíjelo rovnoměrně ve všech oblastech svojí psychiky.*“

2 Logopedie a narušená komunikační schopnost u dětí v předškolním věku

V této kapitole se budeme věnovat vědnímu oboru – logopedie. Vymezíme základní terminologii, vymezíme termíny *komunikace* a *narušení komunikační schopnosti*. Následně se budeme podrobněji věnovat nejčastějším druhům narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku a uvedeme možnosti logopedické prevence.

2.1 Vymezení logopedie a narušené komunikační schopnosti

Logopedie je mladý vědní obor interdisciplinárního charakteru, jehož předmětem jsou zákonitosti vzniku, eliminace a prevence narušené komunikační schopnosti. Je vědou, která zkoumá narušenou komunikační schopnost u člověka, z hlediska příčin, projevů, následků, možností diagnostiky, terapie i její prevence. (Lechta, 2005) Obecněji logopedii popsal Sovák (1974), který hovořil o logopedii, jako o nauce, řešící výchovu, předcházení a odstraňování řečových poruch.

Komunikace, jakožto neodmyslitelný pojem v rámci logopedie, nás doprovází celý život. „*Komunikace je neustálé proudění a víření informací všeho druhu od zdroje k příjemci, a to nejenom od člověka k člověku.*“ (Ficová, 2022, s. 9) Je pro náš život nezbytná a nepostradatelná. Komunikaci, dle Klenkové (2006) (z lat. *communicatio*) chápeme, jako lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Má výrazný vliv na rozvoj osobnosti a je prostředkem vzájemných vztahů. Podobně hovoří o komunikaci také Bendová (2011), která říká, že mluva – řeč, je základní komunikační prostředek. Jedná se o kognitivní funkci, která se utváří v průběhu ontogeneze jedince. Je ovlivněna *vnitřními* (celková fyzická a psychická vyzrálость jedince) a *vnějšími* (vliv sociálního prostředí a okolí jedince, kvalita jeho výchovy) *faktory*.

Řeč představuje jednu z nejtěžších a nejsložitějších činností člověka. Funkce řeči je velmi dokonalá, přesto ale velmi často snadno zranitelná a náchylná k poruše. Janderová (in Čadilová, Housarová, Janderková, Kendíková, 2016) upozorňuje, že jakákoliv porucha

komunikační schopnosti má vliv na sociální komunikaci s okolím a může také ovlivňovat psychiku jedince.

Řeč, lze rozdělit do čtyř jazykových skupin. Marková (in Kerekrétiová, 2020) jmenuje tyto čtyři jazykové roviny:

- **Foneticko- fonologická**

Tato jazyková rovina je zodpovědná za zvukovou stránku řeči. Sovák (1984) klade v této jazykové rovině důležitou roli mluvidlům, jakožto výkonnému orgánu mluvy. Uvádí tři důležité orgány, účastněné při mluvení – respirační (dechové), fonační (hlasotvorné) a artikulační (hláskotvorné). (Sovák, 1984) Klenková (2006) uvádí, že této jazykové rovině byla věnována největší pozornost odborníků. Výzkumy této roviny probíhaly brzy po narození dítěte a zaměřovaly se především na křik a na broukání.

- **Morfologicko- syntaktická**

Jinak také gramatická stránka řeči. Podle Klenkové (2006) z hlediska morfologie začíná dítě nejdříve používat podstatné jména, slovesa a „onomatopická“ citoslovce. Později začne dítě přidávat přídavná jména, zájmena a na konec ostatní slovní druhy.

- **Lexikálně- sémantická**

Jazyková rovina, která řeší slovní zásobu a významy, které se skrývají za slovy. Klenková (2006) popisuje dva termíny - *hypergeneralizaci* – jako chápání prvních slov všeobecně, později hovoří o *hyperdiferenciaci*, kdy dítě zná a umí používat více slov.

- **Pragmatická**

Poslední jazyková rovina, ve které sledujeme používání všech vědomostí do řeči. Lechta (1990) ji popisuje jako rovinu sociální aplikace a sociálního uplatnění komunikační schopnosti, kdy do popředí vystupují aspekty sociální a psychologické.

Pokud některá z těchto čtyř jazykových rovin je narušena, hovoříme o **narušené komunikační schopnosti**. Lechta (2003, s. 17) definuje: „*Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina (případně několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.*“

Narušenou komunikační schopnost můžeme zařadit podle její symptomatologie do tzv. **deseti okruhů narušené komunikační schopnosti**. (Bendová, 2011)

Tyto okruhy rozdělil Lechta (1990) ve své publikaci *Logopedické repetitorium*.

1. *Vývojová nemluvnost*
2. *Získaná orgánová nemluvnost*
3. *Získaná psychogenní nemluvnost*
4. *Narušení zvuku řeči*
5. *Narušení plynulosti řeči*
6. *Narušení článkování řeči*
7. *Narušení grafické stránky řeči*
8. *Symptomatické poruchy řeči*
9. *Poruchy hlasu*
10. *Kombinované vady a poruchy řeči*

2.2 Nejčastější typy NKS u dětí předškolního věku

Nyní se zaměříme na vybrané druhy narušené komunikační schopnosti, vyskytující se u dětí předškolního věku.

2.2.1 Dyslalie

Dyslálii neboli patlavost řadíme mezi narušení článkování řeči. Lechta (1990, s. 112) definuje dyslálii jako: „*Neschopnost používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek v komunikačním procesu podle příslušných jazykových norem.*“ Klenková (2006) popisuje dyslálii v nejširším slova smyslu, jako neschopnost nebo poruchu používání zvukových vzorů řeči v procesu komunikace podle zvyklostí a jazykových norem daného jazyka. Proto Hanáková (in Regec, Kroupová 2012) uvádí dyslálii, jako nejčastěji se vyskytující poruchu narušené komunikační schopnosti v dětském věku. Peutelschmiedová (2005, s. 164) v rámci definování termínu dyslalie upozorňuje: „*Odborník se nikdy neuchýlí k označení špatná výslovnost. Diferencuje však výslovnost vadnou a výslovnost nesprávnou.*“

Nejčastější rozdělení dyslalie je podle symptomatologie, tu rozdělují Mlčáková a Vitásková (2013):

- **Fyziologické obtíže v řeči tzv. nesprávná výslovnost**

(přirozené u dětí mezi třetím a čtvrtým rokem, dítě nahrazuje problémové hlásky artikulačně snazšími nebo je vynechá, obtíže se přirozeně dozríváním ztrácí)

- **Fyziologická dyslálie – patlavost**

(odchylky mezi třetím a pátým rokem, u dětí probíhá zpřesňování výslovnosti individuálním tempem, dozrívá centrální nervový systém, fonemický sluch a motorika artikulačních orgánů)

- **Prodloužená fyziologická dyslálie**

(nesprávná výslovnost přetrvává mezi pátým a sedmým rokem, je tedy vhodné navštívit s dítětem logopeda, pro nápravu. Artikulace má v tomto věku výrazný vliv na počáteční čtení a psaní)

- **Dyslálie, jako vada výslovnosti – patologická dyslálie**

(přetrvávající odchylky výslovnosti jedné či více hlásek po 7. roce věku dítěte, úprava výslovnosti lze pouze s pomocí logopeda)

Mlčáková a Vitásková (2013, s. 73) doplňují: „*U dětí se mohou objevovat různé kombinace uvedených symptomů.*“ Peutelschmiedová (2005) naopak člení dyslálii podle kontextu hlásek: **Mogilálie (eliminace)** – dítě hlásku vynechá, **Paralálie (substituční)** – dítě hlásku nahrazuje jinou, artikulačně blízkou a s příponou **-ismus (distorze)** – k názvu hlásky je připojena koncovka, vadné vyslovení dané hlásky.

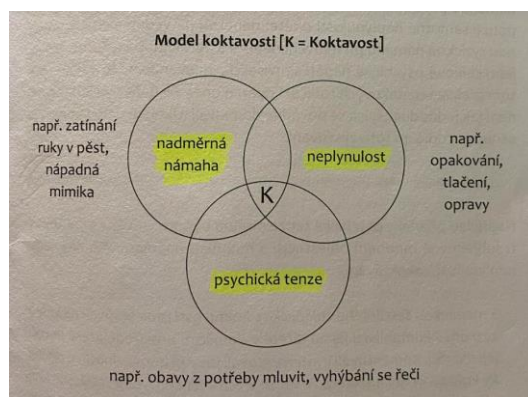
Při úpravě dyslálie je podle Peutelschmiedová (2005) prioritní vyšetření sluchu dítěte, jako schopnosti správně slyšet, ale také sluchu fonemického, schopnosti diferenciací zvuků lidské řeči. Dále také upozorňuje na důležitost individuálního přístupu. „*Prioritní je pro dítě i logopeda pocit úspěšnosti.*“ (Peutelschmiedová, 2005, s. 165)

Seeman (1955) popisuje v rámci úpravy výslovnosti při dyslálii, čtyři hlavní zásady, které bychom měli při práci s dětmi respektovat. První upozorňuje na délku cvičení – mělo by být krátké, ale pravidelné. Dále je důležité užívat sluchovou kontrolu. V mateřské škole v rámci logopedické prevence lze využít při procvičování orofacionální oblasti tzv. „gymnastiky mluvidel“. Při nápravě bychom měli také při vyvození správné hlásky využívat substituční neboli pomocné/ náhradní hlásky. Poslední zásadu popisuje, jako zásadu minimální akce. Hlásky by se měly nacvičovat lehce, tiše a podle individuálního tempa dítěte.

2.2.2 Balbuties – Koktavost

Koktavost (lat. *balbuties*) řadíme mezi poruchy plynulosti (fluence) řeči. Lechta (1990) definuje koktavost jako syndrom komplexního narušení koordinace orgánů, účastnících se při mluvení. „*Syndrom koktavosti je specifickou, samostatnou diagnózou i v seznamu nemocí Světové zdravotnické organizace (WHO)*.“ (Lechta, Králiková, 2022, s. 19) Hanáková (in Regec, Kroupová, 2012) popisuje nedobrovolné přerušování toku mluvy, jako nejtypičtější příznak koktavosti. Na venek se koktavost nejnápadněji projevuje nedobrovolnými a nekontrolovatelnými plynulostí v řeči. (Lechta, Králiková, 2022)

Lechta a Králiková (2022) rozdělili příznaky koktavosti do tří skupin – příznaky, které lze **slyšet** (opakování- repetice, tlačení- prolongace, vsuvky, přerušovaná slova či slovní obraty), **vidět** (nedobrovolné a nekontrolovatelné koverbální chování) a které dítě s koktavostí **cítí** (projevy psychické tenze).



obrázek č. 1 – Model koktavosti (Lechta, Králiková, 2022, s. 41)

Klenková (2006) dále popisuje jiné nápadnější změny v oblasti: **Respirace** (dýchání bývá nepravidelné, povrchní, objevují se poruchy dýchacích pohybů), **Fonace** (na hlasivkových vazech se nachází spazmy - dochází k tvrdým hlasovým začátkům) a **Artikulace** (narušený křečemi na začátku slov a vět).

Dále také Klenková (2006, s. 168) doplňuje: „*Příznaky se mění dle momentální situace a různě se kombinují*.“ Upozorňuje také na poruchy neverbálního chování v podobě grimasování, žvýkání, mrkání či celkového motorického neklidu.

2.2.3 Mutismus

Mutismus je psychogenně podmíněná ztráta řeči, bez organického poškození centrální nervové soustavy. (Dvořák, 1998) V odborné literatuře je zařazován do skupiny

neurotických a psychotických poruch řeči. Mutismus (z lat. *mutus* – *němý*) se projevuje až po ukončení vývoje řeči. (Hartmann, Lange, 2008) Mlčení je zde často pouze přechodným stavem, kdy jedinec nemluví a neodpovídá na otázky, komunikuje však neverbálně. (Tichá in Kerekrétiová, 2020) V odborné literatuře se rozděluje mutismus na dvě podoby – „totální mutismus“ a „(s)elektivní mutismus“. (Hartmann, Lange, 2008)

Totální mutismus se projevuje jako: „*Úplná neschopnost komunikace, kdy postižený jedinec nemluví ani v rodině, ani mimo rodinné prostředí.*“ (Bytešníková, 2012, s. 63)

Tichá (in Kerekrétiová, 2020) popisuje totální mutismus – vzácnou formu, jako úplnou, náhlou ztrátu řeči a hlasu, vlivem silného psychického traumatu. Při této podobě mutismu nemluví jedinec s nikým, často také chybí jakákoliv zvuková vyjádření. (kašel, smích, zvuky dýchání, ...) Toto úplné mlčení mívá následek sociální ústup či izolaci. Sociální ústup či izolace bývají následkem tohoto úplného mlčení. (Hartmann, Lange, 2008)

Druhý druh mutismu – **(s)elektivní mutismus** (*elektivní- zvolený, selektivní- výběrový*) představuje ztrátu řeči – oněmění, vázanou na určitou situaci, prostředí či osobu. (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012) Bývá vázán především na dětský věk. Tichá (in Kerekrétiová, 2020) hovoří přesněji o předškolním věku, kdy se mírnou převahou tento druh postihuje ženské pohlaví. Tento typ mutismu může být diagnostikován, má-li trvání minimálně měsíc. (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012) Může totiž, zejména u dětí předškolního věku, být spojen s nástupem na základní školu. Jako příčiny vzniku (s)elektivního mutismu se uvádí především faktory **endogenní** (způsobeny velkou psychickou senzibilitou k vlastním výkonům) a **exogenní** (přehnané požadavky na řečový výkon dítěte a jeho psychické přetěžování). (Bytešníková, 2012) Elektivní mutismus nalezneme v 10. mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN- 10) jako F94.0. Je zařazen mezi „*Poruchy chování a emoci s obvyklým nástupem v dětství a dospívání*“ Při terapii mutismu, upozorňují Hartmann a Lange (2008) na důležitost odborné spolupráce především disciplín psychiatrie, psychologie a logopedie.

Při práci s mutismem, je nutné mít na paměti, že: „*V jaké situaci bude hovořit, nerozhoduje postižený, ale diktuje to situace sama.*“ (Hartmann, Lange, 2008)

2.2.4 Poruchy zvuku řeči

Mezi poruchy zvuku řeči se řadí **huhňavost** (*rinolalie*) a **palatolálie**.

Huhňavost je porucha zvuku řeči, kdy je patologicky změněna nosovost. Při mluveném projevu je nápadná zvýšená či snížená nazalita (nosovost) a porucha zvuku při artikulaci jednotlivých hlásek. (Klenková, Bočková, Bytešnicková, 2012) Huhňavost lze rozdělit na tři typy, podle poměru nosovosti – **zavřená** (*rhinolalia clausa/ hyponazalita*), **otevřená** (*rhinolalia aperta/ hypernazalita*) a **smíšená** (*rhinolalia mixta*). (Bytešnicková, 2012) Zavřená huhňavost je patologicky snížená nosní rezonance. Často je následkem orgánových změn - zmenšením prostoru dutiny nosní a dutiny nosohltanové. Mohou zde také konfigurovat přechodné změny, jako zánět nosní sliznice při akutní, chronické i alergické rýmě. Otevřená huhňavost je patologicky zvýšená nosovost. Jako vrozené příčiny jsou popisovány rozštěpy patra a zkrácené či nedostatečně vyvinuté svalstvo měkkého patra. Příčiny mohou být také získané, zejména po úrazech a nádorech. Poslední typ – smíšená huhňavost nastává, při kombinaci zvýšené a snížené nosovosti v různém poměru. (Klenková, Bočková, Bytešnicková, 2012)

Palatolálie (z lat. *palatum –patro*) je vývojová vada vázaná na rozštěpy patra, čelisti či rtů. (Dvořák, 1998) Tyto rozštěpy jsou vrozené, vnikají již mezi čtvrtým až devátým týdnem nitroděložního vývoje. (Bytešnicková, 2012) Příčiny těchto rozštěpů jsou v důsledku dědičnosti, či vnějších vlivů v období těhotenství. Za vnější vlivy lze považovat například působení toxinů, obtíže na straně matky (vyšší věk, diabetes mellitus, metabolické poruchy, atd.), rentgenové záření či infekce. (Kolesová, 2016) Hlavní symptomy palatolálie jsou především poruchy rezonance (*hypernazalita*), artikulace a srozumitelnosti řeči. (Bytešnicková, 2012) Postižena je také výslovnost hlásek, mimika a koverbální chování. (Dvořák, 1998) Palatolálie je v odborné literatuře označována jako nejtěžší a nejnápadnější druh NKS.

2.2.5 Poruchy hlasu

Základem mluvené řeči je lidský hlas. Jedná se o hlasovým ústrojím produkovaný zvuk, který je nositelem informací ve verbální komunikaci. (Bytešnicková, 2012) Kerekrétiová (2020) uvádí, že skutečný význam hlasu si však uvědomíme, až o něj náhle přijdeme, nebo se v něm objeví výrazné změny. Poruchy a odchylky, které se objeví, působí rušivě a snižují efektivnost komunikace.

Poruchy hlasu se mohou objevit v kterémkoliv věku, již od novorozeneckého. Kerektétiová (2020) popisuje příčiny jako multifaktoriální etiologii. Jedná se o příčiny **vnitřní** (například dědičné vlivy, vrozená asymetrie hrtanu), **vnější** (nesprávná hlasová

technika z nesprávných hlasových vzorů), **orgánové** (onemocnění hlasového ústrojí), **funkční** (narušená funkce hlasového ústrojí – například při přemáhání hlasového orgánu) a příčiny **psychogenní** (dysfonie a afonie). (Kerekrétiová, 2020)

U dětí předškolního věku se často vyskytuje **dětská hyperkinetická dysfonie**, u které je typický chrapot různého stupně závažnosti. Často k ni dochází u dětí po nástupu do mateřské školy. (Bytešníková, 2012) Je způsobena vlivem hlučného prostředí, kdy děti používají svůj hlas silněji, při hře často pokřikují a používají tak tvrdý hlasový začátek. Proto je nutné už v mateřské škole dodržovat správnou **hlasovou hygienu**, která také slouží jako prevence poruch hlasu. Mezi základní doporučení patří:

- Vytvoření správných návyků k hlasovému ústrojí (nepokřikovat, nepoužívat tvrdé hlasové začátky, nepřepínat hlasovou výšku)
 - Dodržování správné životosprávy (dostatek tekutin, spánku)
 - Vhodné klimatické prostředí
 - Dodržování hlasového klidu při onemocnění
 - Navozování klidného hlasu
 - Vytváření vzoru klidné mluvy u rodičů i pedagogů
- (Bytešníková, 2012)

2.3 Logopedická prevence

Pokud budeme vycházet z nejširšího pojetí logopedie – jako výchovy řeči, vyplývá, že je lepší poruchám předcházet, než je následně řešit. Poslední dobou lze poznamenat, že poruch a vad řeči aktuálně přibývá. Toto bohužel výzkumem doložené není, jelikož je obtížné tohle mapovat. S tím také souvisí tvrzení, že se zvyšuje míra tolerance k poruchám řeči, především poruchám výslovnosti. (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005)

Prevence v mateřské škole zahrnuje souhrn opatření a činností, které jsou cílené na včasné předcházení vzniku nežádoucích jevů u dětí či celé skupiny. Prevence je zde součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Podle potřeb se orientuje na konkrétní oblasti. (Lipnická, 2013)

V minulosti se problematikou prevence zabýval Sovák (*logopedická prevence*) a později také Lechta (*možnosti logopedické prevence*). U obou se setkáváme s logopedickou

prevencí primární a sekundární. Aktuálním trendem současnosti je navíc hovořit o dalším stupni prevence, tedy prevenci terciální. (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005)

Primární logopedická prevence – Měla by zohledňovat nejširší populaci s cílem poruchám a vadám řeči předcházet. Úloha spočívá, co nejvíce rozumně šířit logopedickou osvětu. Především by to měl být úkol klinických logopedů. (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005) Primární prevence zahrnuje také celou populaci dětí, už od raných období života. Již v rodině by mělo docházet k přiměřené stimulaci vývoje řeči, následně poté efektivním vzděláváním v mateřské škole. (Lipnická, 2013) Je otázka, zda patří depistáž či screening poruch vad a řeči do primární logopedické prevence. Podle literatury, ji zde lze zařadit. Je ale také dost názorů odborníků, kteří s tvrzením nesouhlasí. Vnímají totiž depistáž pouze jako včasné odhalení NKS.

Lechta (2003) uvádí, že logoped v rámci primární prevence, vykonává činnosti dvojího druhu – činnosti *nespecifické* (podporují žádoucí formy řeči a chování dětí, zajišťují aktivní jazykovou komunikaci) a *specifické* (řeší konkrétní problémy, které negativně ovlivňují komunikační schopnosti u dětí).

Práce v rámci primární logopedické prevence je nejvíce efektivní u poruch hlasu, dyslálie a mutismu. (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005)

Sekundární logopedická prevence – Zahrnuje aktivity, které jsou cílené na specifickou část populace, nazývanou takzvaně populací rizikovou, u které hrozí, že dojde ke vzniku NKS. Proto se především snaží tomuto zabránit, nejlépe již v počátečním stádiu. (Lipnická, 2013)

Lze tady zařadit například děti předčasně narozené, novorozence s nízkou porodní váhou či děti z rodin s dědičnou predispozicí (například se sluchovým postižením, rozštěpovými vadami, atd.). Podle potřeby je nutné začít s prací logopeda již od novorozeneckého období. (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005)

Terciální logopedická prevence – Prevenci zde chápeme jako předcházení dalšího prohlubování a zhoršování již vyskytující se narušené komunikační schopnosti. Jde tedy o prevenci zhoršování se aktuálního stavu. (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005)

3 Hudba a hudební činnosti

V této kapitole se zaměříme na hudbu a hudební činnosti, které realizujeme u dětí předškolního věku, především v mateřské škole a popíšeme jejich hudební vývoj. Dále vymežeme, jak hudba působí a jaký má vliv na člověka.

3.1 Hudba

Hudbu můžeme vnímat jako určitý systém. Působí bezprostředně a intenzivně na každého člověka. Hudba sama o sobě používá druh zvuku, který je nositelem jedinečných fyzikálních vlastností. Tyto vlastnosti působí a přímo podněcují základní psychické funkce člověka. Také je nositelem významů, které mohou být jinak obtížně sdělitelné. (Müller, 2001)

Významným termínem, v rámci tématu hudby, je pro nás **rytmus**. Doprovází nás totiž životem od samého počátku a propojuje nám řeč s hudbu – řeč je totiž rytmická. Pokud se při vzdělávání kombinuje rytmus a řeč, dochází k podpoře celkového osobnostního vývoje dětí. Je nutné si uvědomit, že při práci s hudbou, je našim hlavním cílem, předat dětem především radost z této činnosti. (Bäcker-Braun, 2014) Práce by měla být především zdrojem pozitivních zážitků a cestou k jejich úspěchu. Kružíková a Novotná (2020) uvádějí, že děti předškolního věku mají z pravidla radost z práce prostřednictvím svého hlasu. Dále ale upozorňují na důležitost pedagogického přístupu k dětem, který je v této práci podstatný. „*Každý pedagog by měl být schopen předat radost z hudby všem žákům, bez ohledu na míru jejich talentu.*“ (Zouharová in Kružíková a kol., 2020, s. 12)

3.2 Hudební činnosti v mateřské škole

Tradiční pojetí hudební výchovy v mateřské škole, klade důraz především na jednotlivé hudební činnosti:

- **Pěvecké činnosti** (*zpěv písní, nácvik správného vedení dechu, správný postoj*)
- **Pohybové činnosti** (*hra na tělo, hudebně-pohybové aktivity, dětské taneční hry*)
- **Instrumentální činnosti** (*seznamování se s hudebními nástroji, hra na nástroje*)
- **Poslechové činnosti** (*rozlišování zvuků, poslech živé i reprodukované hudby*)
(Lišková, 2012)

Tyto činnosti by měly být realizovány v přesném dodržování metodických postupů. V současné době výchovný systém umožňuje hudebním aktivitám v mateřské škole více prostoru a volnosti při jejich realizaci.

V mateřských školách se veškeré činnosti plánují a realizují v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Hudební výchově tak nabízí prostor k propojování jednotlivých hudebních aktivit, ale také mimohudebních činností. (Lišková, 2012)

3.2.1 Práce s hlasem

Hlas je prostředek sebevyjádření a vlastní seberealizace. Slouží jako výpověď každého z nás, je zrcadlem našeho fyzického i psychického stavu. (Kružíková, Novotná, 2020)

V mateřské škole se můžeme setkat s pojmem **hlasová výchova**. Ta má tři základní složky – dechovou, hlasovou a artikulační. Základem hlasové výchovy, je vypěstovat u dětí zdravé návyky (zpívat uvolněně, nekřičet). Důležitost tady zastává učitelka, jakožto správný hlasový vzor. (Lišková, 2012)

Při práci s hlasem je nutné udržovat rovnováhu čtyřech hlasových složek – **respirační** (dýchání), **fonační** (tvoření hlasu), **artikulační** (tvoření hlásek) a **psychosomatické** (tělesná, duševní a duchovní stránka osobnosti). Tyto hlasové složky jsou důležitou podmínkou ke zvládnutí mluveného i pěveckého projevu. (Kružíková, Novotná, 2020)

Zpěv a práce s hlasem má také velmi pozitivní vlivy na lidský organismus. Díky zpěvu se prohlubuje dýchání, zlepšuje se kvalita dětské řeči, dochází k lepšímu soustředění, zmírňuje se vnitřní stres a napětí, podporuje se sebevědomí dětí a také zpěv pomáhá překonat komunikační bariéry. (Lišková, 2012) Proto by měly být hudební činnosti v mateřské škole součástí každého dne.

3.2.2 Práce s dechem

„*Dýchání je automatickou činností lidského organismu.*“ (Lišková, 2012, s. 36) Při hudebních činnostech, se snažíme se o zachování přirozeného a spontánního dechu. Většina dětí nemá s dechem problém, dýchají spontánně správně, proto není nutné vědomé

cvičení dechu provádět. U dětí, které mají zautomatizované chybné dýchání, provádíme nápravná dechová cvičení. (Lišková, 2012)

Zásadou u dechových cvičení je především celková uvolněnost těla. Často proto dechová cvičení spojujeme s relaxací. (Lišková, 2012) „*Vědomé ovládání dechu obnovuje harmonickou rovnováhu mezi tělem, myslí a emocemi.*“ (Kružíková, Novotná, 2020, s. 56) Při nácviu nádechu je nutné celkové uvolnění těla, proto je efektivnější provádět jej v leže. Vedeme děti k nádechu do „bříška“. **Nádech** provádíme nosem, břicho se zvedne. Pro lepší kontrolu můžeme využít například plyšovou hračku či polštář. **Výdech** provádíme ústy, břicho se zatáhne. Při provádění dechových cvičení v mateřské škole je nutno zvolit dobrou motivaci. (Lišková, 2012)

3.2.3 Práce s hudebními nástroji

Práce s hudebními nástroji je činnost, která urychluje rozvoj hudebních schopností u dětí. Je formou, podněcující zájem dětí o hudbu. Dítě dostane do rukou nástroj, který je velmi lehce ovladatelný, jehož zvuk je příjemný a který podněcuje k hudební činnosti. (Zezula, Janovská a kol., 1987) Instrumentem se zpočátku vývoje stává vše, co zní, s čím lze vytvořit zvuk. Tento zájem o vytvoření zvuků, na vyšší úrovni, přetrvává až do dospívání. (Jurkovič, 1988)

Nejčastěji používanými hudebními nástroji, jsou nástroje rytmické. **Rytmus** je totiž prvořadou součástí života. Již dítě v prenatálním období vnímá rytmus srdce matky. Je také nezbytnou potřebu člověka v dosažení pravidelného rytmu pohybů a životních cyklů, které jsou podmínkou harmonického rozvoje osobnosti. (D'Andrea, 1998)

Nejčastěji využívané hudební nástroje jsou **nástroje Orffova instrumentáře**. Carl Orff, rakouský skladatel a hudební pedagog, vytvářel osobité pojetí hudební výchovy. Jeho východiskem při hudebních činnostech byl rytmus, jakožto nejelementárnější hudební složka. V rámci elementární dětské tvořivosti sestavil metodiku, s použitím dětských hudebních nástrojů. Usiloval o rozvíjení hudebních činností hravým a tvůrčím způsobem. Nejjednodušší nástrojem zvolil vlastní tělo, (například ruce, nohy - pomocí tleskání, dupání, pleskání či louskání) jakožto **hru na tělo**. Metodický postup začíná rytmizací slov, poté postupně následuje melodizování a používání hudebních nástrojů. (Lýsek, 1975)

Nejčastěji využívanými hudebními nástroji Orffova instrumentáře v mateřské škole jsou ozvučená dřívka, ruční bubínek, tamburína, dřevěný blok (*Woodblock*), triangel či prstové činelky. (Jurkovič, 1988)

3.3 Hudební vývoj dítěte

Hudební vývoj je „*Proces utváření poměrně stálých a nezvratných změn v psychických strukturách a funkcích jedince, který je závislý na jeho osobnostní vybavenosti, komunikaci s hudební prostředím, na intenzitě a kvalitě hudebně výchovných podnětů.*“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 335). Zahrnuje kontinuum vývoje od jednoduchých hudebních procesů až k hlubšímu, přesnějšímu zpracování hudby, dokonalejšímu hudebnímu vnímání a prožívání hudby i dokonalejším hudebním úkonům. Hudební vývoj je považován za neoddelitelnou složku lidské osobnosti a je nezastupitelnou součástí její harmonické kultivace. (Sedlák, Váňová, 2013) „*Pochopení a respektování věkových zvláštností se zřetelem na hudební vývoj dítěte má pro práci učitelky mateřské školy zásadní význam.*“ (Zezula, Janovská a kol., 1987, s. 35)

Hudební vývoj v předškolním období je spojen s ostatními funkcemi psychiky, proto je součástí psychického a tělesného vývoje dítěte. Sluchový analyzátor začíná fungovat několik dní po narození dítěte a může již zpracovávat hudební i nehudební podněty. (Sedlák, Váňová, 2013) Již v prvních týdnech můžeme pozorovat zpozornění dítěte při zvukových podnětech, nejčastěji souvisí s krmením. Později se dítě, při každém zachyceném zvuku soustředí a poslouchá. (Zezula, Janovská a kol., 1987)

Citlivost sluchu se ze začátku vývoje rychle zvyšuje. Kojenec mezi druhým a pátým měsícem reaguje dříve na mluvený hlas a zpěv matky dříve, než na zvuky hudebních nástrojů. Proto se matkám úspěšně daří uklidnit plačící dítě svým zpěvem. Tato vazba, především na matku, je základem k vytvoření sociálních vztahů. Zpěv matky navíc také umožňuje dítěti přirozenou diferenciaci tónů, která není z počátku tolik přesná. (Sedlák, Váňová, 2013) Hudba v tomto období působí jako uklidňující faktor. Vysoké a silné zvuky však vyvolají u dítěte nelibost a dochází k pláči. Hlasový projev dítěte v tomto období je především reflexní. (Zezula, Janovská a kol., 1987)

V batolecím období, kolem jednoho roku, převládá rytmus nad intonačními dovednostmi. Na ten dítě reaguje živě, pomocí pohybů těla. (Zezula, Janovská a kol., 1987) U dětí se také projevuje výrazná radost ze zvuků. Proto s velkým zaujetím a

vytrvalostí dítě vytváří vlastní zvuky, nejčastěji úderem do předmětů ve svém okolí.

V tomto období vývoje, je důležité poskytnou dítěti dostatek pěveckých podnětů, aby bylo rozvíjeno melodické cítění a postupná pěvecká reprodukce. Za nejúčinnější je považován zpěv matky, případně sourozenců. První pěvecké pokusy jsou často spojeny s projevy těla. (Sedlák, Váňová, 2013)

V období, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu, vnímá hudbu **globálně** – s textem, pohybem a mimikou. Dítě je také již schopné rozeznat některé složky zvukových podnětů, jako například sílu, výšku, délku či barvu. Pohybové reakce na hudbu jsou postupně vědomější a bohatší, z důvodu postupného zapojení celého těla a také rytmicky přesnější. (Zezula, Janovská a kol., 1987)

Pokud je výchova v mateřské škole kvalitní a pestrá, může u dětí zabezpečit plynulý hudební rozvoj. Optimální hudební vývoj však nastává, pokud je výchova dítěte v mateřské škole skloubena s výchovným působením rodiny a dostává se v obou prostředí dostatek hudebních podnětů. (Sedlák, Váňová, 2013)

V tomto období se utváří hlasový orgán a sílí hlasivkové svalstvo. Tvoření tónů se automatizuje a tím dochází k **intenzivnímu rozvoji pěveckých dovedností**. Hrtanové svalstvo v tomto období není ještě v plné funkci vyvinuto, proto hlasivky kmitají převážně na okraji hlasové štěrbin. Toto způsobuje charakteristický tón dětského hlasu, který je typicky slabý, lehký a světlý. Proto je důležité při pěveckých činnostech dbát na správné **zásady hlasové hygieny**. (Sedlák, Váňová, 2013) (viz. Kapitola 2.2.5)

Je nutné upozornit, že hudební vývoj u jednotlivých dětí je značně odlišný a nerovnoměrný. Vliv mohou mít například nedostatečně vrozené hudební vlohy, osobnost dítěte či celý proces jeho výchovy. Největší podíl má však dostatek hudebních podnětů, který při absenci může být příčinou slabosti hudebních představ. (Zezula, Janovská a kol., 1987)

Předškolní období lze považovat za jednu z nejdůležitějších etap hudebního vývoje, proto by měla být dostatečně rozvíjena. Při zanedbání negativně ovlivňuje celkový vztah dítěte k hudbě, i úspěšnou možnost dalšího hudebního rozvoje na základní škole. (Sedlák, Váňová, 2013)

3.4 Působení a vliv hudby

„*Hudba je umění, kterého se lze nejsnáze zmocňovat vlastní aktivní činností.*“

(Zezula, Janovská a kol., 1987, s. 41) Hlavní silou veškeré aktivity dítěte je živelná touha po pohybu, či spoluúčasti při aktivitě s druhým člověkem. Aktivita u dítěte je velmi důležitá, jelikož je podmínkou hudební činnosti. Nejde ale o stránku vnější, ale o **vnitřní** (psychickou) **aktivitu dítěte**. Ta je zpravidla spojena s emocionálním prožitkem. (Zezula, Janovská a kol., 1987)

Při vnímání hudby dochází k vnitřním emocionálním reakcím u člověka. Vnější zdroje emocí v hudbě lze rozdělit na **epizodické asociace** (Emocionální reakce při poslechu hudby. Popisují, že lidé mohou mít určité hudební skladby spojené se vzpomínkami na určité životní okamžiky. Platí zejména u událostí, které měly pro člověka silný emocionální náboj) a **ikonické asociace** (Vztah mezi hudební strukturou a nehudebními jevy. Například poslech hlasité a rychlé hudby si posluchač spojuje s jevy, které obsahují silnou vnitřní energii.) (Franěk, 2005)

Dále také dochází ke spojování mezi emocionálním výrazem řeči a hudby. Emocionální výraz prostřednictvím zvuků má u lidí dvě formy – verbální a neverbální faktory. Řeč, jako verbální faktor, má různou rychlost, výšku, barvu a podobně a její neverbální faktory, které silně působí, jako například smích, pláč, křiky či vzdechy. Tyto dva vyjadřovací kanály nejpravděpodobněji vychází ze společného komunikačního způsobu, který byl před vznikem lidské řeči používán. (Franěk, 2005)

Při práci s hudbou lze pozorovat jednotlivé oblasti osobnosti, na které hudba působí. Jedná se o nehudební cíle, které jsou například:

- **Vnímání a pozornost** (rozvoj smyslů, koncentrace pozornosti)
- **Motorika a senzomotorika** (rozvoj jemné a hrubé motoriky)
- **Emoce** (práce s agresí, zvýšení sebevědomí, vyjadřování pocitů)
- **Sociální interakce** (rozvoj sociálních vztahů, posilování vlastní identity)
- **Chování** (redukce rušivého chování, zlepšování aktivního zapojování)
- **Komunikace** (rozšíření slovní zásoby, rozvoj motoriky mluvidel)
- **Vědomosti a dovednosti** (posilování paměti)
- **Relaxace a uvolnění** (strategie zvládnání stresu)

(Kantor in Müller, 2005, s. 185)

Praktická část

V praktické části popíšeme vybrané čtyři hudební činnosti, které lze v mateřské škole v rámci hudebních činností využít jako prevenci NKS. Zaměříme se na jejich cíle, které rozdělíme na hudební a nehudební. Ty potom pomocí škály vymežíme, zda byly naplněny, či ne. Dále prostřednictvím analýzy činností a pozorováním odpovíme na dílčí výzkumné otázky naší práce:

Lze využít hudební činnosti jako prevenci narušené komunikační schopnosti?

Má hudba vliv na řeč u předškolních dětí?

Mají učitelé mateřských škol povědomí o důležitosti hudby na řeč dítěte?

Jako poslední uvedeme analýzu rozhovoru, který proběhl s učitelkou mateřské školy, kde výzkumné šetření probíhalo.

4 Metodologie

Pozorování

Je samozřejmou částí mnoha výzkumů kvalitativního charakteru. Je zcela přirozené pozorovat projevy lidí, jejich jednání a chování. Pozorování představuje snahu zjistit, co se skutečně děje, při činnostech. V práci jsme použili *pozorování strukturované*, na základě předem vytyčeného cíle. Pracuje se strukturovaným zachycením chování či dění v dané situaci a následném vyhodnocení. Na začátku strukturovaného pozorování je konkrétní výzkumná otázka, podle které poté její další průběh probíhá. Závěry pozorování jsou zaznamenány ve formě reflexe. (Hendl, 2005)

Analýza produktů činnosti

Tuto metodu využíváme, pokud chceme získat údaje o psychických stavech člověka. Do rozboru činností dětí zahrnujeme také způsob plnění zadaných úkolů, jeho verbální i neverbální projevy a respektujeme při tom jeho individuální zvláštnosti. Lze je považovat za odraz vnitřního světa dítěte. V rámci našeho výzkumu jsme použily krátkodobou analýzu verbální i neverbální povahy. (Mertin, Gillernová, 2015)

Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami

Hlavní skupinu metod sběru dat v empirickém výzkumu tvoří kladení otázek, naslouchání s cíle získání odpovědí. V naší práci jsme využili strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Jedná se o řadu předem formulovaných otázek, na které respondent odpoví. Tento typ rozhovoru je vhodný, pokud ho nemáme možnost opakovat a máme na něho omezenou časovou dotaci. (Hendl, 2005)

5 Vybrané hudební činnosti k realizaci

V této kapitole představíme čtyři vybrané hudební činnosti, které byly zkoumány v rámci výzkumného šetření. Činnosti byly vybrány na základě hudebních a nehudebních cílů, tak, aby odpovídaly prevenci vybraných druhů narušené komunikační schopnosti. (viz. Kapitola 2.2) **Hudební cíle** činností převážně rozvíjí hudební dovednosti dítěte, v RVP PV jsou označovány jako *vzdělávací cíle*. **Nehudební cíle** slouží nejčastěji jako rozvoj a podpora v jednotlivých oblastech dítěte.

Další hudební činnosti jsou uvedeny v příloze.

5.1 Vybraná činnost č. 1 – „Čokoláda“

Průběh: Děti a učitelka stojí v kruhu. Slovo „čokoláda“ každý zazpívá/ řekne, podle vlastní volby. Určí jeho délku, rytmus, intonaci, hlasitost provedení, dle vlastní fantazie. Učitelka začíná, slovo interpretuje, děti zopakují. Činnost by měla probíhat rychle, spontánně, bez uvažování nad interpretací slova. Při skupinové činnosti pokračuje vždy dítě po pravici.

Obměna: Po osvojení průběhu činnosti lze přidat k vlastní interpretaci slova hru na tělo, bubínek či libovolný pohyb těla.

Hudební cíle:

- Rozvoj rytmického citění
- Rozvoj hudební paměti

Nehudební cíle:

- Rozvoj fantazie
- Podpora sebevyjádření, sebevědomí dítěte

- Rozvoj artikulace
- Uvolnění orofaciální oblasti

Cílená prevence: dyslálie

Pomůcky: Orffovy nástroje (bubínky, rolničky, ozvučená dřívka)

Časová dotace: 10 minut (podle počtu dětí)

Doporučení: Práce s interpretací vlastního hlasu může být pro někoho ze začátku nepříjemná. Proto před začátkem upozorníme a dáme možnost vyjádření se řečí, nikoliv zpěvem. Do činnosti nikoho na sílu nenutíme, průběhu činnosti dáme čas.

5.2 Vybraná činnost č. 2 – „Bublifuk“

Průběh: Děti stojí v prostoru herny, učitelka z bublifuku nafoukne bublinu. Princip činnosti spočívá v „oživení“ bubliny. Děti dávají bublině zvuk – od nafouknutí, poletování, až prasknutí. Dle vlastní volby používají hlas (zpěv, zvuk, broukání, či melodii písně), intonaci, dynamiku a rozsah. Při skupinové činnosti je nutné určit dítě, které je na řadě, aby nedošlo k překřikování.

Obměna: Lze využít také hudební nástroje či využít kooperaci – střídání či vzájemné doplňování se. U aktivnějších dětí je vhodné využít také pohyb.

Hudební cíle:

- Procvičení vedení dechu
- Rozšíření hlasového rozsahu
- Rozvoj hudební tvořivosti a fantazie

Nehudební cíle:

- Procvičení fonace (hlasového začátku)
- Rozvoj artikulace
- Snížení hypernasality
- Podpora sebevyjádření

Cílená prevence: poruchy zvuku řeči, balbuties (kuktavost)

Pomůcky: bublifuk

Časová dotace: 5- 10 minut (podle počtu dětí)

Doporučení: Před činností je nutná vhodná motivace. Je efektní využít společné vymýšlení příběhu o živé bublině, či popis průběhu tvorby bubliny. Pokud by děti z počátku měly strach z vyjádření, je možnost první bubliny „oživit“ společně.

5.3 Vybraná činnost č. 3 – „Orofaciální tabulka“

Průběh: Na viditelné místo se umístí vyrobená tabulka, která má dvanáct okének. Učitelka si připraví kartičky se symboly, které znázorňují určitý zvuk či polohu mluvidel. (Je nutné, aby děti před činností symboly a polohy mluvidel znaly a věděly, jak je provést. Pokud ne, bude činnost bez požadovaného efektu.) Do tabulky doplní přichystané kartičky. Lze některé okénka také nechat volná. Nejprve si tabulku společně ukážou, zkusí jednotlivé symboly v ní. (Je také nutné si určit pořadí jednotlivých okének tabulky) Poté učitelka pomocí bubínku či ozvučených dřívěk udává rytmus, přesněji **puls** (*řada stejně dlouhých úderů za sebou, stejně vzdálených od sebe*), děti dle toho provádí jednotlivé cviky. Celou tabulku opakujeme bez pauzy třikrát za sebou.

Obměna: Po úspěšně zvládnutém a pravidelném opakování činnosti, lze využít také střídání rytmu.

Hudební cíle:

- Nácvik vedení dechu
- Rozvoj rytmického citění

Nehudební cíle:

- Uvolnění orofaciální oblasti
- Rozvoj artikulace
- Nácvik kontroly nad řečovým proudem

Cílená prevence: dyslálie, poruchy hlasu, poruchy zvuku řeči, balbuties (koktavost)

Pomůcky: tabulka, kartičky, Orffovy nástroje

Časová dotace: 10- 15 minut

Doporučení: Je důležité činnost provádět až po seznámení se s kartičkami. Je nutné znát symboly a mít zvládnuté jejich provedení. Čím pravidelnější opakování činnosti je, tím efektivnější je její průběh.



obrázek č. 2 – Orofaciální tabulka (tvorba autora práce)

5.4 Vybraná činnost č. 4 – „Sluníčko“

Průběh: Na koberec učitelka nachystá různé druhy hudebních nástrojů. Jedno dítě je vybráno jako „sluníčko“. To bude určovat, kdy bude slunce vycházet, jak dlouho bude svítit na nebi a jak pomalu bude zacházet. Ostatní děti si vyberou jeden hudební nástroj, dle vlastní volby a podle pokynů „sluníčka“ budou s nástrojem hrát. Dítě „sluníčko“ bude v ruce držet vyrobené slunce (lze využít také plyšové či jiný zástupný předmět) a pomocí pohybu a polohy, bude určovat dynamiku nástrojů. Až slunce zapadne, děti se v rolích vystřídají.

Obměna: Při větším počtu dětí ve skupině lze rozdělit dvě skupiny a přidat měsíc, který bude také určovat dynamiku zároveň. U starších dětí můžeme skupiny rozdělit podle nástrojů (bubínky, dřívka, tamburíny – slunce/ zvonky, triangel, činely – měsíc)

Hudební cíle:

- Rozvoj dynamiky

- Rozvoj rytmického vnímání
- Rozvoj hudební tvořivosti a fantazie

Nehudební cíle:

- Podpora sebevědomí dítěte
- Podpora sebevyjádření
- Rozvoj pozornosti
- Rozvoj skupinové spolupráce
- Rozvoj jemné motoriky

Cílená prevence: mutismus

Pomůcky: sluníčko, hudební nástroje (různé druhy)

Časová dotace: 15 minut

Doporučení: Umožnit každému dítěti vyzkoušet si roli vůdce – sluníčka. Pokud ve skupině hodně dětí, umožnit alespoň dětem, které se neumí samotné tolik prosadit.

Lze také využít u dětí s poruchami autistického spektra.

6 Analýza činnosti

Nyní pomocí pozorování a analýzy činnosti vymezíme, zda mají hudební činnosti vliv na komunikační schopnost dětí. Odpovíme tedy na výzkumnou otázku, zda můžeme hudební činnosti využít jako prevenci NKS. Provedeme rozbor jednotlivých hudebních činností a srovnáme rozdíly mezi individuální a skupinovou formou realizace.

Činnosti byly zkoumány v průběhu jednoho měsíce, jeden den v týdnu u čtyřech dětí v rámci logopedického kroužku při mateřské škole. Nejprve činnosti probíhaly individuálně s každým dítěte, poté skupinově. V rámci výzkumu individuální formou se zaměříme na průběh a projevy jednoho konkrétního dítěte, ve formě skupinové na celou skupinu, především na srovnání realizace při těchto dvou formách.

Děti v rámci výzkumu byly všechny v předškolním věku. Dítě, na které jsme se zaměřili v rámci individuální formy realizace činnosti, má šest let, je poměrně společenské a hudbě se věnuje v rámci hudebního kroužku také mimo MŠ. Dítě dochází ke klinickému

logopedovi, kvůli chybnému vyslovování některých hlásek. Vzájemná spolupráce v rámci realizace hudebních činností probíhala bez problémů.

Hudební činnost č. 1 „Čokoláda“	
individuálně	<p>Při realizaci individuální formou jsme pozorovali u dítěte především snahu o přesné provedení slova, jak při tvorbě, tak i následném opakování slova.</p> <p>V této formě realizace jsme nejvíce zpozorovali naplnění cíle „rozvoj rytmického vnímání“. Každé provedení slova mělo vždy naprosto unikátní a jedinečný rytmus. Toto jsme také poté posílili, když jsme k realizaci slova přidali také hru na tělo.</p> <p>Dítě se při opakování slova snažilo o naprosto přesné a identické provedení. Chybělo zde uvolnění, fantazie nebyla na tolik využita. Aktivita měla spíše podobu řízeného cvičení, než zábavné hudební činnosti. Chyběla zde spontánní radost, na rozdíl od realizace ve skupinové formě.</p> <p>Tato činnost byla nejvíce efektivní při první realizaci – tedy první týden. Další týden slovo opakovalo téměř stejně, jako týden první. Nebyla tolik zapojena fantazie, práce nebyla tolik rozdílná. Navíc už pro něho nebyla činnost tolik zajímavá a atraktivní, když ji znalo. Druhý týden jsme tedy vymysleli jen tři variace provedení slova a procvičili jsme tak alespoň mluvidla a hlas na začátek logopedického kroužku. V této činnosti bylo lepší sedět s dítětem naproti sobě, aby probíhal také oční kontakt.</p>
skupinově	<p>Hudební i nehudbní cíle byly více naplněny u této aktivity ve skupinové formě. Děti měly činnost jako zábavnou hru, pozorovali jsme na nich radost a vysokou míru vynaložené energie. První týden, při prvních dvou kolech, byla realizována činnost bez většího využití fantazie, poté jsme zpozorovali zlom, kdy děti začaly vymýšlet složitější a originální provedení slova.</p> <p>Oproti individuální formě byla tato činnost velmi rozdílná, každý týden. Děti vytvářely stále nové variace slova, velmi si hrály s hlasem, s jeho dynamikou. Bez nabádání automaticky použily k produkci libovolné pohyby těla. Celý průběh činnosti byl velmi rychlý, jak byl zamýšlen. Jako další cíl bychom k činnosti doplnili „uvolnění mluvidel“ jelikož kromě zamýšleného procvičení artikulace, byla procvičena a uvolněna také oblast mluvidel.</p> <p>První dva týdny realizace jsme využívali pouze hry na tělo, následně jsme dětem dala také možnost využít hudební nástroje Orffova instrumentáře.</p> <p>Nástroje děti ve třetím týdnu realizace činností již znaly, průběh tedy probíhal bez úvodu a seznámení. Činnost byla cílená na prevenci dyslálie,</p>

	<p>proto hodnotíme tuto činnost jako velmi úspěšnou.</p> <p>U této formy se osvědčilo stát v kruhu – děti tak měly možnost projevu svým tělem. V průběhu měsíce, kdy byly činnosti realizovány, si děti činnost velmi oblíbily. Činnost tak najednou sloužila, jako úvodní, uvolňovací a uvítací činnost.</p>
--	---

<p>Hudební činnost č. 2 „Bublifuk“</p>	
<p>individuálně</p>	<p>U této činnosti v individuální formě se nám velmi osvědčilo využít střídání „jednou já, jednou ty“. Dítěti se poté příjemněji a uvolněněji pracovalo s hlasem, když hlas používala také učitelka.</p> <p>U dítěte činnost probíhala tak, že jsme oživovali hlasem bublinu zároveň, kvůli nervozity ze samostatného použití hlasu. V moment, kdy jsme si oba současně hráli s hlasy, došlo také k rozvoji fantazie. Tento strach se nám v průběhu měsíce podařilo zcela odstranit. Dítě poté činnost znalo, nemělo z toho takový strach a došlo k uvolnění. Jako velký benefit této činnosti vnímáme především procvičení vedení dechu, přesněji rozšíření výdechové fáze. Dále také rozšíření hlasového rozsahu. Tento cíl jsme navíc podpořili po činnosti, kdy jsme rukou znázorňovali bublinu a podle její výšky jsme si hráli s dynamikou hlasu. Tato činnost byla realizována hned po činnosti první („Čokoláda“). Jelikož u obou činností je hlavní nástrojem produkce hlasu, následující týden jsme tuto činnost realizovali až v pořadí poslední.</p>
<p>skupinově</p>	<p>U této činnosti byla skupinová forma opět úspěšnější. U dětí jsme při realizaci opět zaznamenali pozitivní reakce, v podobě smíchu a radosti z průběhu činnosti, což je také jeden z cílů hudebních činností. Děti se navzájem snažily vytvářet originální zvuky a hrát si s melodií, délkou a výškou hlasu. Oproti práci s každým dítětem individuálně, zde nebyla nutnost střídání se při realizaci semnou. Nejprve „oživil“ bublinu hlasem každý zvlášť, další kola děti tvořili společně. Pozorovali jsme zde velmi úspěšné navazování vztahů, snahu o vzájemnou spolupráci. Děti do velké míry využívaly své fantazie. Problém nastal, když se jemný zpěvný hlas změnil na křik. Cílem bylo upevnění měkkého hlasového začátku, museli jsme tedy děti na to upozornit, aby nedošlo naopak ke kontraindikaci a hudební činnost by mohla akorát uškodit. Dále ale velmi kladně hodnotíme činnost, díky práci na vědomém používání dechu. Před vyfouknutím bubliny do prostoru děti musely provést hluboký nádech nosem, následně</p>

	<p>produkovat hlasem zvuky až do úplného vyčerpání dechové kapacity. Výdech tedy probíhal pusou, jak bylo zamýšleno. Tuto činnost, stejně jako u formy individuální jsme realizovali ve stejném pořadí, tedy dvě činnosti na produkci hlasu za sebou. Další týden jsme tedy činnost posunuli, jako poslední. Sloužila opět jako rituál na konec logopedického kroužku, tedy činnost na rozloučení. Vnímáme toto, jako důležitý poznatek do praxe. Realizované činnosti, které jsou myšlené jako prevence, musí na sebe navazovat. Hlas podněcovat, nikoliv přetěžovat dlouhým cvičením.</p>
--	---

<p>Hudební činnost č. 3 „<i>Orofaciální tabulka</i>“</p>	
<p>individuálně</p>	<p>U této činnosti byla efektivnější individuální forma. Dítě obrázky z logopedie znalo, polohy tedy mluvidel dle obrázku napodobit bez problému zvládalo. Práce byla proto jednodušší. Obrázky se zvuky byly nové, proto jsme si je před samotnou realizací představili a zkusili. Tabulku jsme nejprve vyplnili s větším počtem volných okének, aby dítě správně pochopilo smysl – volné okénko pouze rytmus, žádné provedení cviku. Tímto jsme poté docílili hladkého průběhu činnosti, což bylo k úspěšnému naplnění cílů klíčové.</p> <p>Ze začátku jsme pro lepší vnímání rytmu (pulzu) použili hru na tělo, přesněji tleskání. Poté jsme rytmus drželi pomocí bubínku, dítě pouze realizovalo požadované cviky. Pro lepší zaujetí jsme dítěti umožnili doplnit kartičky do tabulky dle vlastní volby, po úspěšném zvládnutí předchozí. Toto posloužilo také jako forma odměny, tedy pozitivní formy motivace.</p> <p>U této činnosti jsme pozorovali značné postupné zlepšování se pravidelným opakováním činnosti. U dítěte docházelo k lepšímu dodržení rytmu a plynulejšímu chodu aktivity. Také docházelo k přesnějšímu provádění cviků. Bylo ale důležité, mít v tabulce také volná místa, která sloužila k nádechu či výdechu, dle potřeby. Nutné bylo také upravit rychlost tempa, dle individuální potřeby.</p>
<p>skupinově</p>	<p>Tato činnost byla lépe a efektivněji využita v individuální formě. Skupinovou formu jsme také realizovali. U dětí zde nešlo tolik vidět zlepšování se v provedení cviků, ale především pokrok v cílech hudebních – udržení rytmu. Ten jsme se snažili měnit. Nejprve jsme společně plnili okénka pomalu, poté rytmus nepatrně zrychloval. Toto byl ale trochu problém, jelikož každé dítě vyžaduje individuální přístup, vnímá rytmus a</p>

	<p>má své tempo trochu jinak. Snažili jsme se v průběhu měsíce najít společně přijatelný rytmus. Děti se tedy snažily přizpůsobit se ostatním, nepředbíhat před rytmem, ale napojit se na ostatní a držet stejně. Při realizaci v počtu čtyřech dětí činnost probíhala bez větších problémů, ve větší skupině dětí by nastal problém a prevence by nebyla žádná. U této činnosti bylo třeba udržení pozornosti dětí, což se dařilo lépe ve formě individuální.</p> <p>Činnost jsme prováděli v sedě v půlkruhu, tabulka byla umístěna před děti, tak, aby každý dobře viděl. Průběh činnosti se každým týdnem zlepšoval, avšak pro plnění účelu prevence, doporučujeme používat spíše formu individuální.</p>
--	---

Hudební činnost č. 4 „ <i>Sluníčko</i> “	
individuálně	Tato činnost byla realizována pouze formou skupinovou.
skupinově	<p>Činnost probíhala na koberci v sedě. Před samotnou činností proběhlo seznámení se s hudebními nástroji, aby poté nedocházelo k rušení průběhu činnosti. Nástroje jsme pojmenovali, každý měl možnost nástroj vyzkoušet. Poté si děti, dle vlastní vybral hudební nástroj, který použijí. Jedno dítě, které bylo slunce si stoupl před ostatní děti, které seděly na koberci v půlkruhu. Dle vlastního uvážení řídilo dynamiku nástrojů. U dětí jsme pozorovali radost z činnosti jak v pozici muzikantů, tak z pozice slunce, které činnost řídilo. Tato činnost se nám velmi osvědčila, jelikož bylo i dítě, které se ne tolik v kolektivu prosazovalo, na chvíli v roli vůdce. Bylo velmi zajímavé pozorovat, jak si tuto roli velmi užívá. V průběhu měsíce, kdy jsme činnosti při realizaci zkoumali, jsme se snažili hudební nástroje obměňovat. U této činnosti se postupně zlepšovaly především hudební cíle, v podobě přesnějšího vnímání dynamiky a citlivějšího hudebního vnímání celkově.</p>

7 Reflexe – naplnění cílů

Abychom si odpověděli na výzkumnou otázku, zdá má hudba vliv na komunikační schopnost dětí, jsme na základě **pozorování** sledovali u hudebních činností naplnění předem očekávaných cílů.

Během realizace výzkumu – hudebních činností, v průběhu jednoho měsíce, jsme zaznamenávali do tabulky naplnění daných cílů. Na závěr jsme zaznamenaná data spojili do jedné tabulky a vyhodnotili.

Nyní pomocí sestavené škály vymežíme, zda byly zvolené hudební a nehudební cíle k vybraným hudebním činnostem naplněny.

Hudební cíle

Při realizaci hudebních činností se podařilo naplnit všechny hudební cíle, které byly vymezeny. Nejvíce byl kladen důraz na cíle s procvičením vedení dechu a rozvoj hudební fantazie a představivosti. Jako další cíl, který byl realizovaný nakonec ve všech vybraných činnostech, byl rozvoj rytmického cítění. Tento cíl můžeme považovat za klíčový, v rámci cíle naší bakalářské práce.

tabulka č. 1 – Naplnění hudebních cílů (tvorba autora práce v rámci výzkumného šetření)

Hudební činnost	naplněny	spíše ano	spíše ne	nenaplněny
č. 1				
č. 2				
č. 3				
č. 4				

U první hudební činnosti byl nejvíce, jak už jsme zmínili naplněn hudební cíl - rozvoj rytmu. Děti se snažily vytvářet pokaždé rozdílné rytmické realizace slova, vždy jej vytvořit rozdílně. Další hudební cíl – rozvoj hudební paměti, byl naplněn také velmi efektivně. Děti si musely zapamatovat vytvořené slovo kamaráda, poté zopakovat. Jelikož to byly opravdu originální interpretace, hudební paměť zapojit, byla nutnost. Cíle zde byly zcela naplněny.

Druhá hudební činnost byla zacílená na procvičení vedení dechu, tedy nácvičku správné dýchací techniky. Tento cíl se v průběhu měsíce výrazně zlepšil, jelikož si nenásilnou formou děti osvojovaly správné vedení dechu, které tato aktivita nabízela. Cíl rozvoj hudební tvořivosti a fantazie byl také naplněn, jelikož děti při ožívování bubliny musely zapojit a využít větší rozsah hlasu a dynamiky.

U hudební činnosti s orofaciální tabulkou nebyl hudební cíl tolik naplněn – rozvoj rytmického cítění byl více zpozorován při individuální formě, oproti práci ve skupině. Hudební cíl s nácvikem vedením dechu, byl ale naplněn úspěšně.

U poslední realizované hudební činnosti byl z hudebních cílů naplněn především cíl s rozvojem dynamiky. Opět zde byly naplněny spíše cíle nehudebního charakteru.

Nehudební cíle

Nehudební cíle ve vybraných hudebních činnostech byly zamýšleny jako rozvoj a podpora různých oblastech u dítěte, které mají vliv na řeč. Tyto cíle byly také naplněny, u skupinové činnosti patrněji úspěšněji. Další cíl, který byl při realizaci pozorován, ale předem nebyl zamýšlen, byl cíl radost z činnosti. Hudební činnosti byly pro děti zábavné, jak individuálně, tak skupinově. Proto je na místě jej zmínit, jelikož při hudebních činnostech se právě o tento snažíme. Činnosti by měly být především pozitivní a pro děti zábavou, nikoli stresem a strachem.

tabulka č. 2 – Naplnění nehudebních cílů (tvorba autora práce v rámci výzkumného šetření)

Hudební činnost	naplněny	spíše ano	spíše ne	nenaplněny
č. 1				
č. 2				
č. 3				
č. 4				

První realizovaná hudební činnost byla zamýšlena s cílem rozvoje artikulace, uvolnění oblasti mluvidel a s podporou sebevědomí dítěte. Ve skupinové formě se tyto cíle naplnit podařilo velmi úspěšně. U individuální formy jsme tyto cíle tolik nezaznamenali, jelikož činnost nebyla tolik efektivní, jak byla plánována.

Další činnost byla plánována především s cílem procvičení fonace, tedy správného hlasového začátku. Opět při realizaci došlo k jejímu naplnění, jelikož úkolem bylo ztvárnit zvuk bubliny od samotného nafouknutí. Byla tak zde jistota, že nedojde k tvrdému/ dyšnému hlasovému začátku. Opět tato činnost byla realizována především skupinovou formou.

Nehudební cíle u třetí hudební činnosti byly naplněny všechny, u obou forem realizace. Došlo k výraznému uvolnění a procvičení orofaciální oblasti, s ním také

k rozvoji artikulace a nácviku kontroly nad výdechovým proudem, díky promyšlenému umístění kartiček do tabulky.

Poslední realizovaná hudební činnost opět splnila všechny zamýšlené nehudební cíle. Nejvíce byl při činnosti zpozorován cíl s rozvojem sebevyjádření, díky volné hře pomocí hudebních nástrojů. Dále skupinová spolupráce a s ním spojená pozornost, která byla nutná pro obě role v činnosti.

8 Závěr praktické části a diskuze

V rámci výzkumu v praktické části jsme se snažili odpovědět na výzkumné otázky naší práce.

Výzkum probíhal na základě realizace vybraných čtyř hudebních činností. U činností jsme popsali jejich metodický průběh, vymezili plánované hudební a nehudební cíle. Ty jsme poté skrz pozorování vyhodnocovali.

V rámci analýzy činnosti, která probíhala na základě metody pozorování, jsme srovnali především rozdíl průběhu činností v individuální formě a formě skupinové. Zaměřili jsme se na celkový průběh jednotlivých činností, jejich případné změny v průběhu výzkumu, tedy během jednoho měsíce. Narazili jsme také na problém, že ne všechny aktivity lze realizovat individuálně i skupinově a také, že pokud jdou, nejsou vždy efektivní, jak jsme plánovali a očekávali. Pokud však tento problém nenastal, průběh aktivit probíhal přesně, dle očekávání.

Hudba a hudební činnosti mají, dle poznatků z našeho výzkumu, vliv na komunikační schopnost dětí. Lze je tedy v mateřské škole zařadit do procesu vzdělávání a využít je jako prevenci ke vzniku NKS. Díky analýze činnosti skrz pozorování při realizaci jsme si ověřili, že zamýšlené cíle, hudebního i nehudebního charakteru, byly při práci naplněny. Je tedy vhodné využívat hudební činnosti, v jakékoliv formě v MŠ.

Zda byly hudební činnosti naplněny, jsme vyjádřili pomocí sestavené škály, která také proběhla na základě pozorování a posloužila tak, jako reflexe.

Zda mají učitelé v mateřských školách povědomí o jejich vlivu na řeč dítěte, jsme se snažili zjistit v rámci rozhovoru.

Po realizaci výzkumu proběhl **strukturovaný rozhovor** s třídní učitelkou dětí, se kterými byly činnosti realizovány. V mateřské škole jsou hudební činnosti zařazovány do výchovně vzdělávacího procesu pravidelně. Pokud nejsou jako hlavní náplň řízené činnosti, vyskytují se alespoň v podobě hudební chvílky, která bývá realizována jako přechodová činnost mezi jinými aktivitami a činnostmi.

Dle rozhovoru jsme zjistili, že hra na hudební nástroje, které jsou součástí hudebních činností v MŠ, jsou využívány opět v rámci řízených činností. Ze začátku může být činnost náročná na organizaci, ale při pravidelném používání a využívání hudebních nástrojů v rámci hudebních činností, je práce jednodušší a velmi efektivní. Toto jsme si také ověřili v rámci našeho výzkumu.

Hudební činnosti, jako náplň vzdělávací nabídky, realizují v MŠ pravidelně, jako hlavní řízenou činnost minimálně jednou týdně. Pokud nejde o hlavní činnost, jsou hudební činnosti, jakožto hudební chvílky či přechodové činnosti, zahrnuty do výchovně-vzdělávacího procesu denně. Tato informace je velmi pozitivní, jelikož z našeho výzkumu víme, že jsou hudební činnosti s řečí velmi úzce spojeny.

Hudební činnosti v mateřské škole jsou realizovány v různé formě – pěvecké činnosti, instrumentální činnosti či v podobě hudebně- pohybových činností.

V mateřské školách využívají různě zaměřené aktivity, jako prevenci různých oblastí. Hudební činnosti se spojením prevence NKS bohužel tolik ne, z důvodu nedostatku literatury na danou problematiku. Dále na to může mít vliv také informace, že cíle vzdělávání učitelky nerozdělují na hudební a nehudební. Do jisté míry tato informace poukazuje na to, že činnosti s cílem prevence NKS nejsou v MŠ tolik plánované, tudíž také realizované.

Přepis rozhovoru uveden v příloze.

Závěr

Cílem naší bakalářské práce bylo propojení hudebních činností s komunikační schopností u dětí. V teoretické části jsme vymezili základní termíny v rámci tématu práce, především v oblasti předškolního dítěte, vědního oboru logopedie a hudby a hudebních činností.

V praktické části jsme realizovali náš cíl práce – vytvořit hudební činnosti, které lze využít při prevenci NKS u dětí. Představili jsme čtyři vybrané hudební činnosti, které jsme následně realizovali a snažili se tak odpovědět na výzkumné otázky naší práce. Činnosti byly realizovány v mateřské škole, metodou pozorování a analýzou činnosti. Dále byl uskutečněn rozhovor s třídní učitelkou dětí, které byly zapojeny do našeho výzkumného šetření. Analýzu rozhovoru jsme provedli v závěru praktické části. Snahou bylo zmapovat povědomí o vlivu hudebních činností na řeč u dětí. Po rozhovoru jsme třídní učitelce nabídli brožurku s ukázkou hudebních činností, které lze v mateřské škole využít jako prevenci NKS.

Hudební činnosti, dle našeho výzkumu mohou mít vliv na vývoj řeči, především u dětí v předškolním věku. Cíle hudební a nehudební na sebe úzce navazují, proto je můžeme považovat za klíčové v oblasti řeči. Toto tvrzení jsme také potvrdili v rámci části teoretické. Hudba celkově ovlivňuje celou osobnost člověka, tedy i komunikační schopnost.

Závěrem lze říci, že výzkum dopadl v souladu s poznatky z teoretické části. Hudební činnosti do určité míry ovlivňují komunikační schopnost dětí.

Seznam bibliografických citací

- BÄCKER-BRAUN, Katharina. 2014. *Rozvoj inteligence u dětí od 3 do 6 let*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4798-9.
- BENDOVÁ, Petra. 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
- ČADILOVÁ, Věra, Blanka HOUSAROVÁ, Dita JANDERKOVÁ a Jitka KENDÍKOVÁ. 2016. *Řečové a komunikační obtíže*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-214-1.
- D'ANDREA, Floriana. 1998. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování: hry a cvičení pro děti od 5 do 10 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-232-7.
- DVOŘÁK, Josef. 1998. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. Logopaedia clinica. ISBN neuvedeno.
- FICOVÁ, Lenka Theodora. 2022. *Od broukání k povídání: návod na rozvoj komunikace a řeči dítěte*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3346-8.
- FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. 2005. V Praze: Karolinum. ISBN 80-246-0965-7.
- HARTMANN, Boris a Michael LANGE. 2008. *Mutismus v dětství, mládí a dospělosti: rádce pro rodinné příslušníky, postižené, terapeuty a pedagogy*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-021-8.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 2005. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- JURKOVIČ, Pavel. 1988. *Instrumentální soubor na základní škole: notový materiál a metodická příručka pro nepovinný předmět Hra na hudební nástroj v 5.-8. ročníku základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN neuvedeno.
- KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie. 2020. *Logopédia*. Druhé vydanie. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-4835-5.
- KLENKOVÁ, Jiřina. 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

- KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOČKOVÁ a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. 2012. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-229-1.
- KOLESOVÁ, Eva. 2016. *Jak pomoci svému dítěti s vadou řeči: praktické rady pro rodiče a jejich děti*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88163-03-9.
- KRUŽÍKOVÁ, Lenka. 2020. *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5670-6.
- LECHTA, Viktor. 1990. *Logopedické repetitórium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN neuvedeno.
- LECHTA, Viktor. 2002. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-572-5.
- LECHTA, Viktor. 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, Viktor. 2004. *Koktavost: komplexní přístup*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-867-8.
- LECHTA, Viktor. 2005. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-961-5.
- LECHTA, Viktor a Barbara KRÁLIKOVÁ. 2022. *Když naše dítě nemluví plynule: koktavost a jiné neplynulosti řeči*. 2., doplněné vydání. Přeložil Magda WDOWYCZYNOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1920-0.
- LIPNICKÁ, Milena. 2013. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0381-0.
- LIŠKOVÁ, Marie. 2012. *Hudební činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-65-7.
- LÝSEK, František. 1975. *Metodika hudební výchovy v 1.-5. ročníku ZDŠ: učebnice pro pedagogické fakulty*. 2. vyd. Praha: SPN. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN neuvedeno.
- MATĚJČEK, Zdeněk. 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5.

MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů : desátá revize : obsahová aktualizace k 1.1.2018. 2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. ISBN 978-80-7472-170-0.

MLČÁKOVÁ, Renata a Kateřina VITÁSKOVÁ. 2013. *Narušení artikulace a narušení vývoje mluvené řeči - vstup do problematiky.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3721-7.

MÜLLER, Oldřich. 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole.* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0231-9.

MÜLLER, Oldřich. 2005. *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika.* V Olomouci: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1075-3.

REGEC, Vojtech a Kateřina KROUPOVÁ. 2012. *Komunikace a lidé se specifickými potřebami.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3203-8.

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

SEEMAN, Miloslav. 1955. *Poruchy dětské řeči.* Praha: SZdN. ISBN nevedeno.

SOVÁK, Miloš. 1974. *Logopedie.* 3. upravené vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN nevedeno.

SOVÁK, Miloš. 1984. *Logopedie předškolního věku.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knižnice sociální pedagogiky. ISBN nevedeno.

SUCHÝ, Ondřej. 1997. *Písničky z pohádek a dětských filmů.* Cheb: G & W. Z kina nebo obrazovky. ISBN nevedeno.

ŠMELOVÁ, Eva. 2014. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4217-4.

VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. 2005. *Logopedie.* V Olomouci: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1088-5.

ZEZULA, Jiří a Olga JANOVSKÁ. 1987. *Hudební výchova v mateřské škole: (metodika) : učebnice pro 2. až 4. ročník studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na středních pedagogických školách i pro praxi učitelek mateřských škol.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro střední školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN nevedeno.

Elektronické zdroje

Mateřská škola: Předškolní vzdělávání. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Národní pedagogický institut České republiky, 2012, 2012 [cit. 2023-03-26]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=1899>

Oceans drums. *Léčivé nástroje* [online]. 2023 [cit. 2023-03-24]. Dostupné z: <https://www.lecive-nastroje.cz/>

PTÁČEK, Radek a Hana KUŽELOVÁ. 2013. *Vývojová psychologie pro sociální práci* [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. [cit. 2023-03-13]. ISBN 978-80-7421-060-0. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/954010/psychologie.pdf/91da3174-0856-99ce-5c24-2704a0cc7d55>

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek č. 1 – Model koktavosti

Obrázek č. 2 – Orofaciální tabulka

Obrázek č. 3 – Ocean drum

Obrázek č. 4 – Noty k písni Jedním tahem

Tabulka č. 1 – Naplnění hudebních cílů

Tabulka č. 2 – Naplnění nehudebních cílů

Seznam příloh

1. hudební činnost č. 5 „Muzikanti“
2. hudební činnost č. 6 „Balónek“
3. hudební činnost č. 7 „Kuličky“
4. hudební činnost č. 8 „Miluju a maluju“
5. hudební činnost č. 9 „Pomalá píseň“
6. přepis rozhovoru

1. „*Muzikanti*“

Průběh: Učitelka a děti si společně řeknou jednoduchou básničku „*Muzikanti*“ (lze ji také zhudebnit a zazpívat)

„My jsme malé dětičky, umíme hrát notičky.

Hudbu, tu my máme rádi, jsme s ní dobří kamarádi.

Umíme hrát našim tělem, právě si teď zahrajeme...“ (vytvořeno autorem práce)

Vybrané dítě dolní konec písničky – jakou částí těla zahrajeme. (například bradou, pusou, hlavou, nohou, atd.) Učitelka poté pustí doprovod, či zahraje doprovod na klavír a děti napodobují hru na nástroj do rytmu hudby.

Obměna: Lze také při zpěvu písničky využít hry na Orffovy nástroje.

Hudební cíle:

- Rozvoj rytmu
- Rozvoj hudební paměti

Nehudební cíle:

- Uvolnění těla
- Rozvoj jemné a hrubé motoriky
- Uvědomění si vlastního těla

Cílená prevence: dyslálie, balbuties (kocktavost), poruchy hlasu, poruchy zvuku řeči, mutismus

Pomůcky: klavír, písnička, hudební nástroje

Časová dotace: 10- 15 minut

Doporučení: Před činností je nutné realizovat nácvik písničky. Také je důležité předem určit dítě, který písničku dokončí, aby nedošlo k překřikování či sporu.

2. „Balónek“

Průběh: Učitelka nafoukne nafukovací balónek, společně všichni provedou hluboký nádech a hodí ho do prostoru herny. Společně zpívají při jeho poletu „Lítá“ či „Letí“, ale každý vlastním způsobem (intonace, dynamika, atd.) Až balónek spadne na zem nebo ho někdo chytne – výdech. Poté opět proběhne hluboký nádech a hází balónek někdo jiný.

Obměna: Lze si házet balónek v kruhu – sousedovi vedle, či naproti.

Hudební cíle:

- Rozšíření hlasového rozsahu
- Tvorba vlastní hudebního projevu
- Procvičení vedení dechu

Nehudební cíle:

- Procvičení fonace
- Procvičení respirace

Cílená prevence: dyslálie, balbuties (kocktavost), poruchy hlasu, poruchy zvuku řeči

Pomůcky: nafukovací balónek

Časová dotace: 5- 10 minut

Doporučení: Je potřeba hlídat děti, aby nezačaly tvrdým hlasovým začátkem – křikem, ale aby s hlasem pracovaly jemně.

3. „Kuličky“

Průběh: Do misky či nádoby učitelka nasype ocelové kuličky (postačí také například hrách), společně se děti a učitelka posadí do kruhu, blízko sebe. První dítě začíná, drží nádobu s kuličkami, do rytmu se společně hýbou ze strany na stranu (do stran) a poslouchají zvuk kuliček. Jako doprovod lze využít broukání pomalé písničky (například „*Halí, belí*“) či poslech relaxační písničky. Podle vlastního uvážení dítě pomalu posune misku k sousedovi vedle něho, společně misku chytnou a budou se snažit sladit společně svůj pohyb. Tak miska koluje dále po kruhu.

Obměna: Lze využít také při zpěvu známé písničky, či jako nástroj na uklidnění dětí (relaxace)

Hudební cíle:

- Procvičení vnímání melodie a tempa
- Rozvoj vědomého vedení dechu

Nehudební cíle:

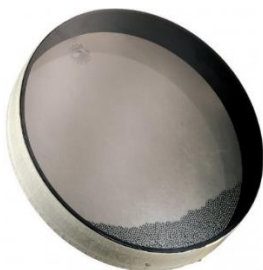
- Prevence koverbálního chování
- Rozvoj spolupráce, kooperace skupiny

Cílená prevence: mutismus, poruchy hlasu, balbuties (koptavost)

Pomůcky: nádoba či miska, kuličky, hudba k doprovodu

Časová dotace: 5- 10 minut

Doporučení: Pokud je k dispozici, je efektivnější využít originální *Ocean drums*. Jedná se o hudební nástroje, které připomínají zvuk oceánu. Jedná se o kulaté bubny různých rozměrů, které jsou vyplněny kovovými či přírodními kuličkami, které se pohybují a zní dle náklonu bubnu. Jsou velmi harmonizující a muzikoterapeutické. (...)



obrázek č. 3 – *Ocean drum* (Dostupné z: <https://www.lecive-nastroje.cz/>)

5. „Pomalá píseň“

Průběh: Děti chodí za doprovodu pomalé hudby po třídě, při setkání se s druhým dítětem proběhne pohlazení, zamávaní či oční kontakt, podle vlastní volby, co je komu příjemné.

Obměna: Děti stojí v kruhu, na hudbu proběhne výměna dvou dětí v kruhu, uprostřed proběhne interakce dle vlastní volby.

Hudební cíle:

- Rozvoj vnímání rytmu
- Rozvoj hudebního vnímání

Nehudební cíle:

- Rozvoj sociálních dovedností
- Rozvoj neverbální komunikace
- Uvolnění těla

Cílená prevence: mutismus, balbuties (kóktavost)

Pomůcky: hudba (CD)

Časová dotace: 10 minut

Doporučení: Lze také využít u dětí s poruchami autistického spektra či ADHD. Je nutné před činností upozornit, že je možnost také alespoň pozdravení pomocí zrakového kontaktu.

6. Přepis rozhovoru

Realizujete hudební činnosti v mateřské škole v rámci vzdělávacího obsahu pravidelně?

„Ano, snažíme se hudební činnosti jako náplň řízených činností využívat alespoň nejméně jednou týdně. Mimo jiné ale každý den máme alespoň hudební chvíli, před svačinkou či spinkáním v podobě zazpívání známé písničky.“

Jaké formy hudebních činností využíváte?

„Náplň hudebních činností se snažíme střídat, aby byla pro děti pestrá a především zábavná. Nejčastěji hry na hudební nástroje, zpěv písně, nebo také využíváme poslech v rámci relaxace po cvičení.“

Využíváte při hudebních činnostech hudební nástroje?

„Ano, snažíme se vést děti ke hře na hudební nástroje. Nejčastěji využíváme sadu Orffových nástrojů, nejčastěji ale dřívka. K doprovodu písní a básniček často používáme hru na tělo.“

Rozděluje u hudebních činností cíle na hudební a nehudební?

„Cíle volíme především z RVP PV. Cíle jsou různé, podle činností. Ale nějak výrazně je od sebe nerozdělujeme. Neklademe na rozdíl těchto dvou cílů takový důraz.“

Provádíte hudební činnosti s cílem prevence poruch řeči?

„Určitě vím, že některé činnosti prevencí jsou. Ale s konkrétním cíle toho, je nemáme a neděláme. Na to máme v naší mateřské škole kroužek logopedie, která se na prevenci primárně zaměřuje.“

Znáte, případně jakou používáte publikaci na prevenci NKS v rámci hudebních činností?

„Ráda využívám Logopedické písničky. Dětem se líbí a nám připadají taky výborné a zajímavé.“

Měla byste zájem o brožurku hudebních činností, které lze využít jako prevenci NKS u dětí?

„Určitě. Bylo by super mít další inspiraci k hudebním činnostem. Navíc, jestli slouží jako prevence, je to dvakrát lepší užitek.“

Anotace

Jméno a příjmení:	Petra Weiszová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Alena Hlavinková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Hudební činnosti jako prevence narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku v mateřské škole
Název práce v angličtině:	Musical activities as prevention of impaired communication ability in preschool children in kindergarten
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce se zabývá vlivem hudebních činností na komunikační schopnost dětí předškolního věku. V teoretické části jsou vymezeny základní termíny v rámci práce. Předškolní věk, mateřská škola a vývoj řeči u dětí. Dále pojem logopedie a narušená komunikační schopnost, ve které jsou konkrétněji popsány nejčastější typy NKS u dětí v předškolním věku a možnosti logopedické prevence. Poslední část se věnuje hudbě a hudebním činnostem. Praktická část práce se zabývá výzkumnou otázkou, zda vytvořené hudební činnosti, mohou sloužit jako prevence narušené komunikační schopnosti v mateřské škole.</p>
Klíčová slova:	Předškolní věk, mateřská škola, vývoj řeči, logopedie, narušená komunikační schopnost, logopedická prevence, hudba, hudební činnosti, práce s dechem, práce s hlasem, práce s hudebními nástroji, hudební vývoj dítěte, působení hudby, analýza činnosti
Anotace v angličtině:	<p>The bachelor thesis deals with the influence of musical activities on the communication ability of preschool children. The theoretical part defines the basic terms within the thesis. Preschool age, kindergarten and speech development in children. Furthermore, the concept of speech therapy and</p>

	<p>impaired communication ability, in which the most common types of NKS in preschool children and the possibilities of speech therapy prevention are more specifically described. The last part is devoted to music and musical activities. The practical part of the thesis deals with the research question, whether the created musical activities, can compose as a prevention of impaired communication skills in kindergarten.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>Preschool age, kindergarten, speech development, speech therapy, impaired communication skills, speech therapy prevention, music, musical activities, breath work, voice work, working with musical instruments, musical development of the child, effect of music, activity analysis</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>6</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>44 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Čeština</p>