

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra hudební výchovy

Bakalářská práce

Kristýna Kouřilová

Vokální činnosti v mateřské škole a jejich využití s dětmi
se speciálními vzdělávacími potřebami

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí bakalářské práce a uvedla jsem veškerou použitou literaturu a zdroje informací.

Přibice, 30. listopadu 2023

.....

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé práce Mgr. Lence Kružikové, Ph.D., za její cenné rady, odborné vedení, připomínky a trpělivost při vedení mé bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům, zejména mé mamince, která se mnou měla velikou trpělivost a byla mi obrovskou oporou při mém studiu.

Obsah

Úvod	9
1 Mateřská škola v kontextu speciálněpedagogické hudební intervence	10
1.1 Vzdělávací oblasti v návaznosti na hudbu	11
1.2 Integrace a inkluze v mateřské škole	14
1.3 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami	16
1.4 Hudebně-podpůrné techniky u dětí se speciálními vzdělávacími podmínkami.....	18
2 Hudební činnosti a děti se speciálními vzdělávacími potřebami.....	21
2.1 Vokální činnosti	21
2.2 Hudebně-pohybové činnosti	22
2.3 Poslechové činnosti.....	22
2.4. Hudebně-dramatické činnosti	23
3 Vokální činnosti.....	24
3.1 Práce se zvukem.....	24
3.2 Práce s písní	25
3.3. Kontaktní písně	26
3.4. Tvorba vhodných podmínek pro práci s hlasem	27
4 Metodologie bakalářské práce	29
4.1 Vokální činnosti ve třídě Sluníček.....	29
4.2 Kazuistiky	30
5 Techniky práce	34
5.1 Píseň na přivítání	34
5.2 Muzikomalba	35
5.3 Hudebně-dramatická technika pro rozvoj emoční pohody	36
5.4 Hudebně-pohybová technika „To jsem já“	37
Závěr.....	39
Seznam literatury.....	40

Anotace

Bakalářská práce pojednává o vokálních a hudebních činnostech v návaznosti na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. Taktéž se zabývá způsoby, jak dítě v hudební oblasti co nejlépe rozvíjet, a hledá nové směry v práci s hudbou a touto cílovou skupinou dětí. V praktické části se nachází možnosti využití hudebních podpůrných technik a náhled do konkrétních příkladů a přístupů u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Klíčová slova

vokální činnosti, hudební činnosti, speciální vzdělávací potřeby, inkluzivní vzdělávání, mateřská škola

Annotation

This bachelor thesis is about vocal activities and musical activities in cooperation with children with special education needs in kindergarden. It also deals with possibilities of how to best develop a child in the field of music and looks for new directions in working with music and this target group of children. In the practical part there are opportunities to use musical support techniques and view into specific examples and approaches for children with specially educational needs.

Key words

vocal activities, musical activities, special education needs, inclusive education, kindergarden

Úvod

Hudba je velice důležitým aspektem v životě každého člověka. Šíře tohoto pojmu se neomezuje pouze na zpěv či poslech. Hudba zároveň představuje možnost, jak otevřít dětem nové obzory a rozvíjet jednotlivé oblasti motivační a příjemnou formou.

Pro svoji bakalářskou práci autorka zvolila toto téma, jelikož ji zajímá problematika vzdělávání žáků a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jako SVP). Jako učitelka mateřské školy neustále objevuje nové metody a nové poznatky v tomto světě. Zároveň vystudovala hudební výchovu, jelikož je pro ni hudba velice důležitou součástí života.

V této bakalářské práci je představen osobitý pohled na propojení dětí se SVP a hudební výchovou, konkrétněji vokálními činnostmi v mateřské škole. Práce je rozdělená na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části se zabývá legislativou předškolního vzdělávání, integrací a inkluzí v mateřských školách. Také nahlédne do problematiky mateřské školy v kontextu dětí se SVP. Následuje struktura hudebních činností a kapitola o vokálních činnostech, jež plynule navazuje na část praktickou.

Praktická část obsahuje metodologii, popis prostředí, ve kterém byla realizována, a jednotlivé kazuistiky s údaji pro celkové pochopení cílové skupiny. V závěru praktické části jsou popsány použité techniky práce.

Cílem této práce je zjistit, jaké jsou možnosti rozvoje dětí se specifickými problémy a hudební složkou. Dále propojit teorii s praxí a tím vytvořit pro děti se SVP prostředí, které rozvíjí jejich potřeby, dovednosti a znalosti.

1 Mateřská škola v kontextu speciálněpedagogické hudební intervence

Mateřská škola je důležitým milníkem v životě každého dítěte, jelikož do této doby pobývalo v úzkém kontaktu pouze s rodinou a nejbližšími. Rovněž pro rodiče stojící před rozhodnutím, zda svěřit své dítě do školky, se jedná o podstatný krok. Je důležité zmínit, že mateřské školy a obecně předškolní pedagogika prošly velkou změnou. V tomto ohledu je na místě se neustále vzdělávat, učit se novým věcem a být otevřený novým zkušenostem. (Kořátková, 2014)

Legislativa předškolního vzdělávání má pevně dané hranice. Toto upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání, který stanovuje podmínky, podle kterých probíhá vzdělávání a výchova. Mimo jiné zde také nalezneme základní požadavky na vypracování Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jako RVP PV). V RVP PV jsou upraveny formy, obsah a cíle vzdělávání. Dále také formuje výchovně-vzdělávací nabídku v mateřských školách. Zejména tvoření školního vzdělávacího programu (dále jako ŠVP), který úzce navazuje právě na tento dokument. RVP PV klade důraz na respektování vývojových specifík každého jedince, respektování individuálních potřeb, zaměřuje se na kvalitu předškolního vzdělávání a vytváří prostor pro růst jak pedagogů, tak mateřských škol. (Opravilová, 2016)

Další pokyny přináší vyhláška Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. V této novele již není žák se SVP definovaný podle konkrétního druhu handicapu (mentální, tělesný či sociální znevýhodnění). V aktuálním znění novely je dítě se SVP jedinec, který potřebuje podpůrná opatření. (Janočková, 2020)

O dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme hovořit tehdy, pokud handicap jakýmkoliv způsobem zasahuje do jeho edukace. Taktéž pokud je potřeba upravit podmínky vzdělávání, ať už po materiální, metodické nebo personální stránce. Dítě se SVP nelze specifikovat. Každé dítě je jedinečné a taktéž jeho diagnóza, proto je nesmírně důležité respektovat jeho individualitu. (Bendová, 2014)

Pokud hovoříme o propojení dětí a jedinců se SVP a hudební složkou, nelze opomenout význam důležitost pedagoga, který má v této oblasti zásadní vliv. Pedagog by měl předávat dětem radost a prožitek z hudby, a to bez rozdílu, zda se jedná o dítě se SVP nebo dítě intaktní. (Kružíková, 2020)

Individualizace je velmi důležitým bodem v mateřských školách a v každodenním přístupu k dětem se SVP. Rozvoj osobnosti každého jedince je ovlivněn souhrou několika faktorů. Mezi tyto můžeme řadit vrozené predispozice a působení prostředí na jedince. Každý člověk je jedinečný. Je tedy pochopitelné, že nelze hovořit o jednotném přístupu ke všem. Podstatné je diagnostikovat úroveň dítěte, propojit jej s diagnózou, vlivem prostředí a podmínkami, ze kterých přichází. (Krejčová, 2015)

Pro kvalitní a zdravý vývoj dítěte je významné přijetí, empatie, srdečnost a upřímná podpora. Neuspokojení těchto potřeb má na dítě negativní vliv a ovlivňuje ho v dalším vývoji. Ráda bych zde uvedla Maslowovu pyramidu lidských potřeb, jež je jasným důkazem toho, v jakém pořadí jsou konkrétní složky pro dítě důležité. Tyto potřeby však neovlivňují pouze dětský věk, člověk se s nimi potýká celý život. (Krejčová, 2015)

1.1 Vzdělávací oblasti v návaznosti na hudbu

Vzdělávací oblasti jsou pro pedagogy soubory, ze kterých vyplývají:

Dílčí cíle – což jsou aspekty, které učitel u dítěte podporuje a rozvíjí.

Vzdělávací nabídka – jinými slovy to, co učitel dětem nabízí ve vzdělávacím procesu.

Očekávané výstupy – tedy cíle, které by mělo dítě předškolního věku dosáhnout.

Rizika – mohla by potencionálně ohrozit snahu učitele o dosažení cílů.

Existuje pět vzdělávacích oblastí:

- 1. Dítě a jeho tělo**
- 2. Dítě a jeho psychika**
- 3. Dítě a ten druhý**
- 4. Dítě a společnost**
- 5. Dítě a svět**

1. Dítě a jeho tělo

Dítě v této oblasti prochází především fyzickým a biologickým vývojem. Zásadní je v této oblasti rozvoj hrubé motoriky, tělesné zdatnosti, fyzické pohody a pohybových dovedností. S tímto úzce souvisí sebeobslužné činnosti. Taktéž zde najdeme návaznost na vokální činnosti, jelikož dochází k uvědomění si vlastního těla a osobní hranice. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

Příklady provázání oblasti s vokálními činnostmi: relaxační a odpočinkové činnosti, které umožňují zdravou a pohodovou atmosféru, hudební hry a činnosti, hudebně-pohybové hry, aktivity orientované na poznání lidského těla, lokomoční pohybové činnosti (poskoky, běh, chůze) a nelokomoční pohybové činnosti.

2. Dítě a jeho psychika

Tato oblast akcentuje psychickou, emoční a duševní odolnost dítěte. Můžeme jej různě směřovat tak, aby rozvíjelo sebepoznání, kreativitu a city. Dále sem spadají tři podoblasti: „*Sebepojetí, city a vůle, Jazyk a řeč a Poznávací schopnosti a funkce představivost a fantazie*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

Příklady provázání oblasti s vokálními činnostmi: vokální činnosti jako takové, rytmické a sluchové hry, artikulační a řečové aktivity, poslech čtených pohádek, poslech příběhů, přednes básně či zpěv písniček.

3. Dítě a ten druhý

Hlavním záměrem této složky je podpora dítěte v utváření nových vztahů k jinému dítěti nebo dospělému. Je nezbytné povzbuzovat a rozvíjet komunikaci a snažit se udržovat příjemné prostředí a pohodu právě v těchto vztazích. (Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

Příklady provázání oblasti s vokálními činnostmi: rozvoj a podpora komunikace verbální i neverbální, kooperativní aktivity ve skupině nebo ve dvojicích, podpora prosociálního citění,

empatie, respekt a pochopení, opatrování soukromí dítěte a tvorba bezpečného prostředí ve vztazích s dalšími dětmi či dospělými.

4. Dítě a společnost

Cílem této oblasti je podpora dítěte ve společnosti lidí a uvedení do všeobecných pravidel lidského soužití. Rovněž uvedení do kulturního světa a pomoc s orientací ve společnosti, ve které se dítě nachází (třída, rodina či jiná skupina), a to za využití nabytých dovedností, zkušeností a návyků. (Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

Příklady provázání oblasti s vokálními činnostmi: rozvoj kulturních návyků, uvedení dítěte do světa kultury, spolupráce s ostatními dětmi a dospělými, schopnost žít ve skupině lidí (třída v MŠ, rodina).

5. Dítě a svět

Tato oblast se zabývá environmentální oblastí a uvedením dětí do světa přírody. Taktéž vlivem člověka na svět a prostředí, kterým se obklopujeme. (Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

Příklady provázání oblasti s vokálními činnostmi: užívání přístrojů, technických hraček a interaktivních pomůcek, pochopení, že naše činy mohou okolí uškodit, ale také že máme možnost okolí zlepšit.

Tyto důležité dokumenty a informace vysvětlují plánování vzdělávacího procesu v mateřských školách. Pro mnoho učitelů a pedagogů představuje RVP PV dokument, v němž nedokážou plně číst a pochopit jeho znění. Z tohoto důvodu práce a plánování začínají právě zde. Na RVP PV navazují další důležité dokumenty, a to ŠVP a Třídní vzdělávací program (dále jako TVP). (Svobodová a kol., 2010)

Vokální činnosti jako takové jsou ukotveny právě v RVP PV. Nepochybně kooperují se všemi oblastmi a pro jejich rozvoj můžeme využít i nehudební aktivity. Pedagog zde může najít inspiraci pro tvorbu vzdělávací nabídky a doporučení, jaké oblasti u dětí konkrétně rozvíjet. Vzdělávací oblasti jsou mezi sebou propojeny a je důležité provést jimi dítě tak, aby jeho rozvoj byl komplexní. Pedagog by měl vycházet především ze zájmu dětí a snažit se přizpůsobit vzdělávací nabídku tak, aby pro ně byla co nejatraktivnější. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

1.2 Integrace a inkluze v mateřské škole

Dítě vstupující do mateřské školy může mít v určité oblasti handicap. Některé děti mohou tímto handicapem trpět již od narození, některé ho mohou získat v průběhu života. Mateřská škola má povinnost zajistit pro toto dítě kvalitní vzdělávací nabídku a prostředí. Dítě, které bylo diagnostikované v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálněpedagogickém centru a vyšlo z těchto zařízení s určitou diagnózou, má možnost podpory asistenta pedagoga. Mateřská škola tyto skutečnosti opět zajišťuje dle doporučení daných poraden. Podle klasifikace vad a poruch můžeme určit míru handicapu, avšak tato klasifikace se opírá spíše o lékařskou diagnostiku, nikoli speciálněpedagogickou. (Slowík, 2016)

V aktuálním znění vyhlášky MŠMT č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, platný k září 2021) se nachází významné informace pro práci s dítětem se SVP (vypracování individuálního vzdělávacího plánu, informace, které se týkají spolupráce dítěte a asistenta pedagoga, další podpůrná opatření). (Slowík, 2016)

Dle Slowíka (2016) integraci může podpořit řada faktorů, kterými mohou být prostředí třídy a školy, vztah učitelů, celková vzdělanost a informovanost učitelů a pedagogů v této problematice, empatický přístup a práce se skupinou dětí, tedy vzájemné přijetí obou skupin. Dále také kooperace mezi rodiči a mateřskou školou a spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, jako jsou pedagogicko-psychologická poradna (dále jako PPP) a speciálněpedagogické centrum (dále jako SPC).

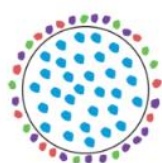
V dnešní době je toto označení používané ve společnosti, avšak význam těchto slov může být někdy nedostatečně vysvětlen a pochopen. Integrace je nejvyšší forma socializace, jaké je člověk schopen. Opakem je segregace, tedy vyčlenění ze společnosti, kdy člověk žije na jejím okraji nebo je z ní zcela vyloučen. Slovo integrace lze chápat mnoha různými směry. V každém případě je to snaha o začlenění handicapovaného jedince do společnosti intaktních jedinců. Jinými slovy tento jev můžeme popsat jako vrůstání minority, tedy menšinové skupiny, do majority, tedy společensky početnější skupiny. (Slowík, 2016)

Výstižnou definici podle mého názoru nabízí Jesenský (1995), jenž integraci popisuje jako „*spolužití postižených a nepostižených při přijatelné nízké míře konfliktnosti vztahů těchto*

skupin“. Naším cílem je přijetí dítěte s určitým handicapem ostatními intaktními dětmi ve třídě a jejich vzájemná spolupráce. V případě mateřských škol se může jednat o zařazení dítěte do speciální třídy či speciální mateřské školy, ve většině případů však mluvíme o integraci handicapovaného dítěte do běžné třídy a běžného provozu. Ovšem je velice důležité zmínit, že třebaže je naším záměrem integrace dítěte, stále je nutné respektovat jeho individualitu a mít povědomí o celkovém stavu a diagnóze. (Slowík, 2016)

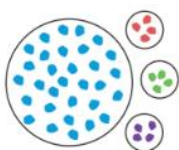
Mezi základní hodnoty patří otevřít prostor všem žákům na stejné šance kvalitního vzdělávání. Pojetí inkluzivního vzdělávání má za to, že školy a vzdělávací instituce dají možnost všem těmto dětem a žákům a pokud to bude potřeba změni všechny možné podmínky tak, aby umožnily vzdělání pro všechny bez rozdílů. (Pivarč, 2020)

Inkluze je naopak proces, bez konce. Je postavena na principu rovnoprávnosti mezi dětmi s handicapem a dětmi intaktními. Jde tedy o model, kdy je k oběma skupinám přistupováno stejně. Pracuje se s individuálností dětí, pokud si to situace vyžaduje, jiný postup není zakázán. Inkluzivní přístup se snaží tomuto vyvarovat. V knize „Speciální pedagogika“, autor uvádí, že je tento koncept dobře viditelný při školské inkluzi. Speciální školy zaměřené primárně na děti se SVP disponují obsáhlou škálou speciálních pomůcek a přístupů, které mohou v praxi aplikovat. Skupina dětí se SVP zde tvoří majoritu. Jiná situace nastává, je-li dítě se SVP umístěno do běžné mateřské či základní školy, kde na něj v takové míře nejsou aplikovány speciálněpedagogické přístupy, pomůcky a metody. V tom případě inkluze probíhá nejen u něj, ale i u intaktní skupiny, jejíž členové se učí přijmout děti s odlišnostmi jako normu pro své budoucí působení. Pokud to situace nabízí, nebo si to dokonce vyžaduje, volíme pro tento koncept model speciálněpedagogický přístup. (Slowík, 2016)



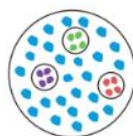
Exkluze

Žákům se SVP je přímo nebo nepřímo zamezen/odepřen přístup ke vzdělávání.



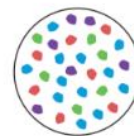
Segregace

Oddělené vzdělávání skupin žáků se SVP v samostatném prostředí jim určeném.



Integrace

Za předpokladu, že se žáci se SVP dokážou přizpůsobit požadavkům školy hlavního vzdělávacího proudu, je možné jejich faktické přeřazení do tohoto prostředí.



Inkluze

Proces systematické reformy zahrnující změny a modifikace ve vzdělávání s cílem rozvíjet potenciál všech žáků (včetně žáků se SVP) ve školách „hlavního vzdělávacího proudu“.

Obrázek 1: Model přístupů ke vzdělávání žáků se SVP. (Pivarč, 2020)

1.3 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

V dnešní době dochází do běžné mateřské školy velké množství dětí se SVP. Jelikož jejich počet vzrostl, je důležité se v této oblasti permanentně zdělat. Cílem diagnostiky a práce s asistentem pedagoga či speciálním pedagogem je pomoci dítěti naplnit jeho potřeby a dosáhnout maximálního rozvoje ve všech aspektech, samozřejmě vzhledem k diagnóze dítěte. Můžeme zde zařadit narušenou komunikační schopnost, zrakové, tělesné či sluchové postižení, poruchy chování (¹ADHD, ²ADD) či poruchy autistického spektra. (Bartoňová, 2007)

Dítě předškolního věku prochází složitým vývojem – jak fyziologickým, tak psychosociálním. Jednotlivé věkové milníky jsou pro něj náročné, především po psychické stránce. Po nástupu do třídy v MŠ, zejména pokud se jedná o třídu stejné věkové skupiny dětí, jsou rozdíly viditelnější a zřetelnější. Když dítě nastoupí, můžeme si již všimnout různých odlišností. Pokud pojmem podezření, že by se u něj mohl projevit jakýkoliv handicap, je důležitá včasná a komplexní diagnostika a zásah ze strany pedagoga. (Bartoňová, 2007)

Pokud je dítě se SVP umístěno do běžné mateřské či základní školy, je potřeba nastavit individuální vzdělávací plán (dále jako IVP), který obsahuje podpůrná opatření a speciálněpedagogickou podporu vypracované na míru danému jedinci. Speciálněpedagogická podpora zahrnuje metody a podpůrné postupy, které pedagog vytváří ve spolupráci s PPP či SPC. Je potřeba upozornit na roli pedagoga, který s dítětem pracuje, jelikož je důležitým bodem pro jeho celkový rozvoj a kvalitu práce. (Bartoňová, 2007)

Důležité složky pro kvalitní rozvoj dětí se SVP v mateřských školách jsou aktuální standard. V dnešní době, kdy dochází k inkluzi a integraci dětí se SVP do běžných MŠ s sebou přináší důležité podmínky, které by měly být zajištěny v rámci dodržení bezpečnosti, přizpůsobení prostředí, organizaci a pestrosti vybavení pomůckami a hračkami ve třídě. (Bendová, 2014)

Dle Bendové (2014) mezi ně patří:

Prostorové podmínky – pokud se jedná o dítě s tělesným handicapem, je potřeba, aby mateřská škola a třída byly vhodně situovány, disponovaly bezbariérovým přístupem a dostatečně vybaveným sociálním zařízením. Standardem je bezpečnost venkovních prvků a pohyb handicapovaného na venkovní zahradě či dvoře. Taktéž je vhodné, aby třída měla přizpůsobený

¹ ADHD – Porucha pozornosti s hyperaktivitou;

² ADD – Porucha pozornosti;

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

nábytek (přiměřená velikost, bez ostrých hran, upevněné prvky, bezpečnostně nezávadné). Pro děti s poruchami učení nebo pro děti s poruchami autistického spektra je vhodné třídu upravit do příjemného prostředí (vhodné barvy, koutek pro děti, individuální místo).

Materiální podmínky – třída by měla být vybavena vhodnými hračkami, didaktickými hrami a pomůckami jak pro děti intaktní, tak pro děti se SVP. Na tyto didaktické pomůcky je možnost čerpat finanční podporu, která se již vztahuje ke konkrétnímu jedinci. (Bendová, 2014)

Personální podmínky – pro kvalitní práci ve vzdělávání je klíčová zejména spolupráce pedagogického sboru. Jednak ředitele školy s učiteli, ale také s asistenty pedagoga a školními asistenty. Učitelé by měli mít kvalitní vzdělání v dané problematice, zejména tedy speciální pedagogice, a vědět, jak plánovat IVP. Zároveň je nutná spolupráce učitele a školského poradenského zařízení, které je nesmírně podstatné pro diagnostiku a další speciálněpedagogickou práci. Učitel tvoří vzdělávací nabídku ve třídě a není v jeho silách se individuálně věnovat dítěti se SVP, proto zde vstupuje asistent pedagoga, který má významnou roli při práci s dítětem se SVP. (Bendová, 2014)

Psychosociální podmínky – je potřeba nastavit v kolektivu dětí přívětivou atmosféru a podpořit integraci, aby se dítě se SVP cítilo ve třídě příjemně. Dítěti by se měla věnovat adekvátní pozornost a případné situace a problémy by pedagog měl aktivně řešit. (Bendová, 2014)

Organizační podmínky – ideální situací je v tomto případě snížený počet dětí na třídu tak, aby se učitelka nebo asistent pedagoga mohli věnovat individuálně jak dětem intaktním, tak dětem se SVP. Také zde můžeme zmínit individuální práci s dítětem podle jeho potřeb (zvláštní místo na práci či stravu, své místo na koberci.) (Bendová, 2014)

Edukační podmínky – při výchovně-vzdělávacím procesu by měla učitelka kvalitně plánovat. Při tvorbě IVP učitelka spolupracuje se školským poradenským zařízením, kde proběhla diagnostika dítěte. Podpora oblastí, ve kterých má dítě nedostatečné dovednosti a schopnosti, je velice důležitá (všechny záznamy, změny stavu a speciálněpedagogické diagnostiky.) (Bendová, 2014)

Tyto jednotlivé složky jsou zde zmíněny s konkrétními případy. S ohledem na širší tématu však výše uvedené považujeme pouze za úvod do problematiky.

1.4 Hudebně-podpůrné techniky u dětí se speciálními vzdělávacími podmínkami

Muzikofiletika

Muzikofiletika je pedagogický obor, který spolupracuje s mnoha dalšími obory a využívá jejich znalosti a dovednosti. Muzikofiletiku lze charakterizovat jako „*tvořivé, zážitkové a reflektivní pojetí hudby a uměleckých hudebních činností ve vzdělávání, které směřuje k poznávání sebe, druhých a světa v kontextu umění a kultury a jehož základem je využití kvalit zvuku, hudby a vztahu člověka k nim.*“ (Friedlová a kol., 2020) Důležitými složkami, s nimiž muzikofiletika pracuje, jsou výchova a vzdělávání. Lze také říct, že muzikofiletika je způsob, umožňuje kreativním a zážitkovým způsobem přistupovat k hudbě a hudebnímu umění. Taktéž se může prolínat s určitými oblastmi, především s muzikoterapií a hudební výchovou. (Friedlová a kol., 2020)

Muzikofiletiku tedy lze chápat jako kreativní a zážitkové přenesení muzikoterapeutických technik. Jedním ze základních stavebních kamenů muzikofiletiky je pojetí hudby v co nejširším možném měřítku. Hudbu lze chápat velmi individuálně a každý jedinec má jiný rozsah chápání. Důležité je zmínit, že v souvislosti hudební a nehudební složky je možné velmi efektivně využít právě hudbu. Hledáme nejrůznější podněty, směry a témata, které můžeme zařadit právě do hudebních aktivit a rozvíjet tak další potenciál zúčastněných. (Friedlová a kol., 2020)

Další ze základních složek je propojení hudby s tělesným a duševním procesem a působení hudby jako takové na lidské tělo. Do této složky lze zařadit hru na hudební nástroj, práci s hlasem a zpěvem, práci s melodií a pohybové či rytmické činnosti. Zároveň lze konstatovat, že hudba má významný vliv na emoční stránku jedince. Hudba se tedy dostává do širšího povědomí a dokáže vzbudit hluboké emoce a prožitek člověka. S tímto podnětem lze velice kreativně pracovat, ať už v případě poslechu hudby nebo při práci s hudbou jako takovou. Samozřejmě je vždy zohledňujeme aktuální situaci, stav a věkovou kategorii zúčastněných. (Friedlová a kol., 2020)

Základní princip muzikofiletiky se skládá z exprese a reflexe. Expresi lze charakterizovat jako prožitek z hudební zkušenosti. Reflexi nebo zpětnou vazbu řadíme do druhé části tohoto procesu, je to osobní pohled na činnosti, které byly realizovány, a zrcadlení prožitků a aktuálních pocitů z nich. Poté následuje dialog, lze sdílet s dalšími jedinci, čímž se můžeme

dostat do dalšího rozvoje zpětné vazby, a tedy pochopení ostatních účastníků a sdílení vzájemných pocitů a zážitků. (Friedlová a kol., 2020)

Muzikoterapie

Muzikoterapie je proces, který lze definovat jako cílený. Na jedince působí dlouhodobě. Je potřeba zmínit, že muzikoterapii provádí terapeut, s dostatečnou kvalifikací a odbornými dovednostmi. Řadíme ji do ³expresivně podpůrných metod. Jelikož v České republice není zcela přesně vymezena definice, podle Světové federace „*Je muzikoterapie profesionální využití hudby a jejích elementů jako prostředku intervence ve zdravotnických a vzdělávacích zařízeních i v běžném prostředí pro jednotlivce, skupiny, rodiny nebo komunity, kteří hledají optimalizaci kvality jejich života a zlepšení fyzické, sociální, komunikační, emocionální, intelektuální, spirituální složky zdraví a blahobytu.*“ (Müller, 2014)

Muzikoterapii lze provádět u jedinců s různými typy potíží, které mohou zahrnovat například duševní poruchy, tělesné či mentální postižení, autismus, zrakové či sluchové postižení, onkologické onemocnění, poruchy komunikace, ADHD, poruchy chování. Terapii však můžeme využívat i u intaktních jedinců, kde má především za cíl osobnostní růst, celkovou relaxaci nebo podporu. V hudebně-podpůrném procesu s dětmi se SVP vycházíme z hudebně-edukačních činností, mezi které řadíme hudební interpretaci, poslech hudby, hudební kompozice a hudební improvizaci. Důležité je zde zmínit ⁴kontraindikaci, která by měla být součástí přípravy a metodiky pro nabízené aktivity. (Kružíková, 2020)

Muzikoterapie u osob s poruchou autistického spektra (dále jako PAS) – u jedinců s poruchou PAS dochází nejčastěji k problému komunikace, sociální odtažitosti. Můžeme podpořit zapojení se do společnosti nebo skupiny. U těchto osob může být hudba nástrojem pro zlepšení stavu, posunutí osobních hranic nebo rozvoj dovedností. S ohledem na to, že spousta těchto osob je citlivá na zvuky a hudbu, je důležité vycházet z individuálních potřeb jedince a jeho reakce právě na hudbu. (Gerlichová, 2021)

U dětí s PAS vychází vhodná forma terapie z konkrétních potřeb. Většinou jde o terapii individuální, která může přerůst až k formě skupinové. Podstatné je vycházet ze strukturované

³ Expresivně podpůrné metody – metody, při kterých se pracuje s uměleckými prostředky (hudební, výtvarné, dramatické, pohybové). MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice. 2.*, přeprac. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7.

⁴ Kontraindikace – vyloučení negativního faktoru, který by mohl ovlivnit průběh činnosti. KRUŽÍKOVÁ, Lenka. *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání.* 2020. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5670-6.

činnosti. Opakující se píseň, zvuk v dané situaci nebo používání hudebního podnětu v aktuální části dne, kdy se vytvoří rituální aktivita. Tyto aktivity mohou vést k rozvoji sociálních dovedností a rozvoji komunikace – výše popsané metody mohou nahradit mluvené slovo a vytvořit specifický komunikační kanál, který můžeme nadále rozvíjet. (Gerlichová, 2021)

Muzikoterapie u osob s ADHD – u jedinců s poruchou chování, do které řadíme i ADHD, dochází většinou k prolínání s poruchami učení (dysgrafie, dyslexie). Je časté, že symptomy se prolínají. Můžeme hovořit o emočních problémech, tedy zvládání a prožívání emocí. Poruchy neoddělujeme a pracujeme s celkovou diagnostikou osoby či dítěte. U dětí s tímto typem poruch můžeme hudbou rozvíjet relaxaci, procvičovat udržení dlouhodobější pozornosti, komunikaci jak verbální, tak neverbální, rozvíjet percepce nebo jemnou či hrubou motoriku. (Beníčková, 2011)

U těchto dětí můžeme hudebními aktivitami rozvíjet složky současně – například primárně rozvíjíme hudební složku a hudební schopnosti dítěte, sekundárně prodlužujeme dobu jeho pozornosti či jinou dovednost. Děti s poruchami pozornosti taktéž pozitivně reagují na tóny, které zní déle, takže můžeme pracovat i s touto metodou. (Kružíková, 2020)

U dětí s poruchou pozornosti je potřeba častěji střídat činnosti, jelikož jim některé mohou připadat neatraktivní nebo o ně brzy ztratí zájem. Na dítě může činnost působit jako zátěž, ačkoliv to na první pohled nevypadá, a může mít velký problém se soustředit, pokud je jeho pozornost zaměřena jedním směrem. Je také důležitá práce s energií dítěte, která může kolísat. Při individualizaci činnosti pro dítě můžeme pracovat se spoustou podnětů, jako příklad bych uvedla úpravu časového rozvrhu činností, nastavení pravidel a jejich přizpůsobení dítěti tak, aby neměly demotivující efekt. Konkrétním příkladem práce s muzikoterapeutickými metodami může být hra na nástroje, specificky bubny nebo ⁵boomwhacker, které jsou pro tyto děti ideální pomůcka. (Kružíková, 2020)

Grocke (2006) uvádí, že někteří muzikoterapeuti nepoužívají verbální projev, mimo přivítání klienta a zhodnocení aktuálního stavu a problému. Terapeuti věří, že verbální projev narušuje celkový hudební zážitek. Podstatné je také zmínit, že záleží na konkrétním problému klienta a zvolené metodice. Dle autora se všichni terapeuti shodli, že je zcela zásadní vykazovat

⁵ Boomwhacker – hudební pomůcka, která vydává odlišné zvuky dle délky a tloušťky. KRUŽÍKOVÁ, Lenka. *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. 2020. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5670-6.

empatické citění, sžít se s klientovým soukromým životem, citlivě se v něm pohybovat a nevynášet rozsudky.

2 Hudební činnosti a děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Hudební činnosti jsou v tradičním pojetí hlavní složky, mezi které patří zpěv, poslechové činnosti, pohyb a hra na nástroj. V tomto konceptu se hudební složka ve školách objevovala, avšak nebyla dostatečně využívána. Tento postup vedl k tomu, že hudební činnosti v mateřské škole postrádaly kreativitu a nápaditost, avšak byly kvalitně strukturované a metodicky ošetřené. (Lišková, 2006)

Když je dítě připraveno na vstup do mateřské školy, s hudbou se setkává každý den. Třída v mateřské škole by měla být vybavena klavírem, kytarou či jiným hudebním nástrojem, který slouží pedagogovi jako doprovodný nástroj při zpěvu. Taktéž by měly být ve třídě k dispozici Orffovy nástroje. Nemusí být v celé sadě, avšak měli bychom dodržet pravidlo, že každé dítě by při rytmizaci mělo mít možnost hrát na nástroj. (Tichá, 2014)

2.1 Vokální činnosti

Vokální činnosti jsou neoddělitelnou součástí hudební složky v mateřské škole. Mají na dítě příznivý vliv, především v oblasti prevence psychopatologických jevů. Pokud je dítě správně motivováno, můžeme ovlivnit trávení jeho volného času nebo vzbudit další zájem v hudební oblasti. Zpěv také dětem přináší pohodu a pozitivní emoce, zároveň může pomoci vyrovnat se s emocemi negativními. Vokální činnosti souvisí i s fyziologií dítěte (správné držení těla, správné dýchání, hlasová hygiena). Všechny tyto jevy můžeme zpěvem ovlivnit. (Lišková, 2006)

Správnou motivací, jak již bylo zmíněno, můžeme v dítěti povzbudit celkovou pohodu, přispět k jeho relaxaci nebo změně stavu dítěte (nálada, únava, celková atmosféra ve třídě či skupině). Vokální činnosti souvisí s pohybem, poslechem a hrou na nástroje. (Lišková, 2006)

Hra na nástroj

Hru na nástroj můžeme považovat za jeden ze základních prvků při rytmickém citění dítěte. Děti si právě rytmizací prolínají několik složek svého vývoje a je velice důležité zařazovat tyto činnosti do hudebně-vzdělávací nabídky. Rozvíjíme zde především jemnou motoriku, koordinaci pohybů, a to v souvislosti s hrou na hudební nástroj. Konkrétní činnosti jsou

především doprovodná rytmizace na nástroje při zpěvu písničky nebo jednoduchá rytmizace (hra na orchestry, na ozvěnu). Většinou tyto činnosti praktikujeme s Orffovými nástroji, avšak chtěla bych zde zmínit publikaci „*Hudební nástroje jinak: netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů*“ (Coufalová, Synek 2013), kde je velice obsáhlé množství netradičních hudebních nástrojů, které je možné použít právě v praktické části hry na nástroj. (Lišková, 2006)

S dětmi můžeme propojit hudební a výtvarnou výchovu a podpořit je tak v celkovém vnímání hudební výchovy. Je obecně dané, že pokud si dítě vytvoří nástroj samo, má k němu hlubší vztah než k nástroji, který má například propůjčený. (Coufalová, Synek 2013)

2.2 Hudebně-pohybové činnosti

Tyto činnosti, které spadají pod vokální činnosti, souvisí se správným vývojem dítěte a podporují jeho celkovou vitalitu. S pohybem, stejně jako s hudbou, se dítě předškolního věku setkává každý den. Díky těmto činnostem si uvědomuje hranici vlastního těla, své limity, rovněž se učí pracovat s hrubou a jemnou motorikou a celkovou koordinací. Využití těchto činností má pozitivní vliv na děti s poruchou hyperaktivity. Konkrétně lze uvést například hru na tělo, pohybové aktivity spojené s hudbou (tanečky, písňe a básně s pohybem), různé cviky doprovázené klavírem nebo rytmickým nástrojem, pohybové hry. Veškeré tyto činnosti dítě podporují v rozvoji rytmizace, tempa, ale také v prožitku z daného okamžiku. (Lišková, 2006)

S hudebně-pohybovými činnostmi se pojí správné držení těla, které je důležitou zásadou pro další práci se zpěvem. Můžeme zde zařadit různé uvolňovací cviky pro správné držení těla a hru na tělo, kterou lze využít pro rytmizaci písni – nácvik rytmu, metrum, rozlišování lehké a těžké doby. (Lišková, 2006)

2.3 Poslechové činnosti

Poslech vede děti k relaxaci a odpočinku. V tomto případě se především zaměřujeme na poslech v návaznosti na relaxaci. Rozvíjíme také celkový sluch dětí, jejich vnímání. Jako konkrétní činnosti můžeme uvést relaxační poslech před odpočinkem, rozlišování jednotlivých zvuků (vyšší x nižší tón, délky tónu), poslech hudby z audiopřehrávače nebo poslech živé hudby. Poslechové činnosti často propojujeme s pohybovými činnostmi. (Lišková, 2006)

Významným faktorem je v této oblasti prostředí. S poslechem se děti setkávají již doma, poté v mateřské škole. Pedagogové často zařazují poslechové činnosti do vzdělávací nabídky

nezáměrně, například při procházce v přírodě mohou s dětmi poslouchat zpěv ptáků nebo vítr. Právě těmito činnostmi připravují děti na aktivní poslech hudby. (Lišková, 2006)

2.4. Hudebně-dramatické činnosti

Můžeme konstatovat, že obě složky, hudební i dramatická, se automaticky nabízí jako vhodný prostředek pro spojení těchto dvou přístupů. Hovoříme o mezioborovém a vzájemném propojení, které však může být realizace náročnější. Jedna z variant, která v tomto případě vzniká, je použití technik dramatické výchovy v souvislosti s hudební složkou, konkrétně jde o vokální, hudebně-pohybové nebo instrumentální činnosti. Dále můžeme využít hru se zvukem nebo rytmem, jako doprovodné pomůcky jsou příhodné Orffovy nástroje. (Kružíková, 2020)

Obě složky by měly být obsaženy ve stejné míře. Důraz klademe na originalitu a tvořivé myšlení, abychom pomohli vytvořit komfortní atmosféru, jež je pro práci s dětmi se SVP tak důležitá. Dítě coby spoluúčastník procesu potřebuje vhodně nastavené podmínky. (Kružíková, 2020)

Základních forem hudebně-dramatických činností je několik. Ačkoliv dítě vtáhneme do děje aktivity, měli bychom mít pevně nastavené hranice hry a reality. Je však důležité, aby se děti nechaly vtáhnout do hry a co nejvíce experimentovaly a zkoumaly potenciálnosti hry. Nejvíce používaná forma hudebně-dramatických činností je kruh, při kterém dítěti věnujeme chvíli pozornosti, ale zároveň je stále součástí kruhu s ostatními dětmi. Díky tomu není tolik stydlivé a dokáže se podělit o své myšlenky. Další formou je pohyb v prostoru, kdy učitelka motivovaně či nemotivovaně vede činnost, která může být propojená s pohybovou činností nebo s básničkou. Dodržujeme hranice a respekt mezi dětmi. Spolupráce ve dvojicích nebo ve skupinách je další forma činností, které představují širokou škálu aktivit - hry se zvuky, hry s hudebními nástroji. Ve vhodných výstupech můžeme zařadit také individuální aktivity. Relaxace je forma, při které můžeme využít aktivitu ve formě skupinové, individuální nebo ve dvojicích. Použitím přiměřené hudby můžeme navodit příjemnou atmosféru, která spolu s motivací respektuje individualnost dítěte. (Kružíková, 2020)

3 Vokální činnosti

Hudba je nedílnou součástí každého člověka. Není proto překvapení, že pro děti je hudba jeden z prvních vjemů, které vnímají. Už při těhotenství matky dítě vnímá spoustu podnětů – hlas maminky, různé vnější i vnitřní zvuky. Po narození je pro dítě sluch jedním z předních smyslů, kterým vnímá okolí (hlas matky, zpěv při uspávání, melodie z okolního prostředí). Sluch a hudba jsou kolem nás téměř od začátku našeho života. (Tichá, 2014)

Pro dítě, které ještě nenastoupí do mateřské školy, může být hudba první komunikací s rodiči - broukání, opakování melodie či zvuku, básničky, setkání dítěte s hračkou, která má hudební podněty. Některým dětem může hudba pomoci při první komunikaci s okolním světem. Je důležité, aby rodiče na tyto informace neustále mysleli a rozvíjeli pozitivní vztah k hudbě s dětmi. Není podstatné, zda rodič umí krásně zpívat nebo hrát na hudební nástroj, ale je důležité děti v hudbě podporovat a nadále je rozvíjet. Nechávat děti pobrukovat, výskat si nebo jen zpívat, jelikož děti tímto neustále rozvíjí hlas nebo hudební sluch. Bohužel v dnešní době už není příliš časté, že by si rodiče doma s dětmi zpívali nebo hráli na hudební nástroj, většina dětí přijímá hudbu pouze přes mobilní telefony, televize nebo počítače. První setkání s živou hudbou pro ně nastává až při vstupu do mateřské školy. (Tichá, 2014)

3.1 Práce se zvukem

Zvuk má různé výšky, můžeme hovořit o vyšších frekvencích a nižších frekvencích. Podle výšky frekvence je možné zachytit intenzitu. Zvuk jako takový je pro mnoho lidí obrovský zážitek a prožívají ho nejen sluchovým vnímáním, ale také tělesnou stránkou, vizuální (například při koncertu). (Gerlichová, 2021)

Při vzniku zvuku je základním pilířem vibrace hmoty nebo těles. Ty později vzájemně kmitají a vytvoří se tak zvuková vlna, která projde prostředím. Zachycení zvuku a prožitek z něho je velice zajímavý proces, jelikož je zapojen mozek, centrální nervový systém a svaly. Není tedy divu, že zvuk působí na intaktní jedince, ale má také potenciál zapůsobit i na osoby s určitým handicapem a otevřít nespočet dalších možností při práci se zvukem a hudbou. (Gerlichová, 2021)

3.2 Práce s písní

Vnímavost našeho sluchu se na základě vnějších vlivů postupně snižuje. Okolní svět nám podává silnější dávky zvuku (zesílená hudba ve sluchátkách, zesílený zvuk televize, reklam). Dítě a jeho sluch častokrát zaujme chytlavá, výrazná a především opakující se melodie, rytmus nebo část textu. Rodiče jej mohou na tyto podněty dobře připravit. (zpěv maminky, rytmizace básniček). Jelikož produkci zvuků provádí blízký člověk, dítě si pěstuje pozitivní vztah v intimním a bezpečném prostředí. Učí se naslouchat, opakuje, učí se nápodobou. (Tichá, 2014)

Mezi základy hudební složky u dítěte patří rytmické cítění, které dítěti umožňuje pochopit a prožívat rytmizaci. Na rytmus můžeme navázat spoustu aktivit – vytleskávání, chůze a tleskání, básničky s pohybem, rytmizace spojená s klavírním doprovodem či písničkou. (Tichá, 2014)

Každá píseň je specifická a dítěti může nabídnout zcela jinou vlastnost. Některé děti zaujmou zajímavým textem, jiné rytmem nebo melodií. Děti na píseň reagují, což pro nás představuje důležitou zpětnou vazbu. S každou písní se pojí nespočet hudebních návrhů, jak s ní nadále pracovat. (Tichá, 2014)

Vedle hudebních cílů má také práce s písní cíle nehudební, které Kružíková (2020) definovala: „*Nehudební cíle zohledňují rozvoj specifických individuálních vlastností, jež jsou definovány v bio - (motorika, psychomotorika, fyziologické funkce), psycho- (kognitivní funkce: paměť, koncentrace, pozornost, kreativita) a sociálně-emoční rovině (vztahy a přátelství, emoce, kooperace, sebevyjádření a sebeakceptace)*“. Cíle nehudební jsou však na identické úrovni, jako cíle hudební. V některých případech (například pokud je handicap u dítěte neléčitelný) je hudba pouze pomyslný prostředník mezi dítětem se SVP a dosažení určitého cíle. Věnujeme tedy pozornost to, co může dítěti nejvíce pomoci a co je pro něj podstatné. Jako příklad specifických hudebních přístupů můžeme uvést relaxaci a zvládání zátěžových situací, nacvičování sociálních, emočních či komunikačních dovedností nebo lepší orientace a zvládání výuky.

Práce s písní a zpěv, to je společná práce pedagoga a dětí/žáků. Při zpěvu je důležité opakovat dětem dovednosti tak, aby se později staly návyky. Správné postavení těla, správný nádech do bránice, práce s těžištěm nebo správné hospodaření s dechem, to vše můžeme zařadit do dovedností důležitých pro správné hlasové návyky. (Kružíková, 2020)

Pro děti je píseň vlastně velice variabilním aspektem, jelikož u některé je zaujme text, u jiné to může být melodie nebo opakování slabik či celých vět. Zároveň by píseň měla oslovit dítě hravou a zábavnou formou. V mateřské škole se písně velice často připojují ke konkrétnímu tématu, které je aktuální pro daný týden, jelikož učitelka se řídí týdenními harmonogramy. Je to právě učitelka v mateřské škole, která dětem předává vztah k hudební výchově, jelikož její zodpovědnost je vést kvalitní výuku hudební složky ve výchovně-vzdělávacím systému. (Lišková, 2006)

Níže je uvedeno několik příkladů metod, které autorku zaujaly nejvíce:

Malování – malování a výtvarný projev spojený s písní je vhodný i pro nejmenší děti. Děti reagují na píseň (text, melodie, rytmus nebo jen individuální cítění z dané písně). Mohou namalovat konkrétní předměty, které se v písni vyskytují nebo mohou abstraktně vyjádřit svůj zážitek z dané písně. (Tichá, 2014)

Společné povídání o písničce – s dětmi si můžeme píseň převyprávět, použít demonstrativní obrázky. Děti mnohem lépe pochopí a zapamatují si text písně. Dítě se ho poté neučí mechanicky, ale rozumí podstatě písně. U této metody je důležité vybrat správnou, obsahově vhodnou píseň odpovídající věkovému rozmezí dětí. (Tichá, 2014)

Taneční a pohybové vyjádření – u rytmicky atraktivních písní již děti samy reagují tělesnými projevy (kývání, tleskání do rytmu aj.). K tomuto typu písní volíme tanečky nebo rytmické cvičení, které je pro děti pestré a veselé. Můžeme tuto metodu propojit s tanečky ve dvojicích, trojicích, kde děti vnímají nejen sebe, ale i své kamarády. (Tichá, 2014)

3.3. Kontaktní písně

Pod pojmem kontaktní píseň si můžeme představit píseň, kterou lze použít v běžné mateřské škole. Taktéž ji můžeme nazvat píseň rituální, která nese určitou opakující se situaci. Děti mají tyto rituální písně rády, jelikož jim dodávají jistotu, že se tento okamžik bude opakovat. (Tichá, 2014)

Kontaktní píseň má však velice důležité poslání v práci s dětmi se SVP, zvláště pokud hovoříme o muzikoterapii. Tvoří jakýsi pomyslný most mezi terapeutem a klientem, a to pokud jde o vzájemný vztah. Terapeut se snaží zjistit, co má dítě rádo, co ho zajímá a podle toho mu přizpůsobit písně na míru. Tedy posílit neverbální komunikaci nebo navázat s dítětem kontakt. (Kružíková, 2013)

Rozlišujeme několik druhů kontaktních písní:

Písně na přivítání – tento druh písní se používá převážně na začátku setkání. Snažíme se s dítětem navázat kontakt, naladit ho na pohodovou atmosféru.

Písně o jméně – rozvíjí vztah mezi účastníky setkání. Může vzejít od pedagoga nebo ostatních dětí.

Písně aktivizační – vytváří možnost ke koncentraci dítěte, k přechodu z pasivní účasti do aktivní. Taktéž může motivovat a podpořit smyslové citění.

Písně na téma přátelství a vztahy – podporují sociální vazby a komunikaci. Dítě se učí navazovat vztahy, přijmout a respektovat ostatní děti.

Písně na rozloučenou – tento druh písní se používá k ukončení setkání, ale také k reflexi společně prožitých aktivit. Můžeme dítě motivovat na další setkání. (Kružíková, 2020)

3.4. Tvorba vhodných podmínek pro práci s hlasem

Rozsah dětského hlasu je velice individuální. Hlasová hygiena je významnou složkou v hudební výchově, jelikož dětské hlasivky jsou velice náchylný orgán a cílem hlasové hygieny je redukovat potenciální problémy. Vzhledem k možnostem a věku dětí se snažíme rozsah rozšiřovat, avšak respektujeme přirozenou polohu dětského hlasu a možnosti dětí. Tříleté děti mohou mít rozsah tří tónů, kdežto u předškoláků je to již sedm až osm tónů. Hlasový zpěv v nižších polohách není příliš vhodný, proto se snažíme o rozvoj například při vícetónové písničce nebo transponujeme jednotlivé písně do vyšších poloh. V nízké poloze může dojít až k poškození hlasivek, pokud volíme nepřirozený tón. Při práci s větší skupinou dětí je žádoucí sjednotit jejich hlasové polohy, jelikož některé zpívají nahlas, některé křičí a samy se neslyší. Je tedy potřeba s nimi individuálně pracovat a pomoci jim s tímto problémem. Na základě věkového rozpětí dětí volíme vhodný repertoár písní. (Lišková, 2016)

Důležité zásady hlasové hygieny mohou být: (Lišková, 2006)

- Vytváříme příjemné a klidné prostředí – tato atmosféra zvyšuje pravděpodobnost, že děti budou uvolněné a lépe zvládnou zpěv.
- Vybíráme písně, které respektují hlasové možnosti dětí.
- Vybíráme vhodnou dobu zpěvu (nepřetahujeme dobu zpěvu).

- Snažíme se dbát na vnitřní podmínky, tedy nepřetopená nebo nevydýchaná místnost, optimální teplota je dvacet stupňů Celsia, dostatečné zvlhčený vzduch, vhodné nezaprášené prostředí.
- Omezíme aktivitu při nemoci nebo jiné námaze, která by mohla negativně ovlivnit dětský zpěv.

Dle Liškové (2006) je také velice důležitý hlasový vzor učitelky. Děti se učí z velké části nápodobou. Pokud chceme, aby ovládly svůj hlas, měly by učitelky jít příkladem. V praxi může jít například o používání hlasu v přiměřené síle, to znamená nekřičet nebo naopak nemluvit příliš potichu. Dodržujeme správnou artikulaci a správnou polohu hlasu.

4 Metodologie bakalářské práce

Hlavní cíl je hledání způsobů a metod, kterými bychom mohli dětem a žákům se SVP prostřednictvím hudby pomoci. Cílová skupina jsou děti se SVP. Konkrétně u těchto dvou případů hovoříme o dítěti s PAS a dítěti s ADHD.

Pro svůj výzkum a sběr dat jsem využila především metodu pozorování a analýzu dokumentů. Analyzované dokumenty byly využity pro vytvoření kazuistik a zhodnocení tak celkového stavu dítěte. Pozorování bylo realizováno v průběhu činností nebo neprodleně před začátkem činnosti či po.

V praktické části jsou popsány vokálních činností ve třídě Sluníček, pro porozumění prostředí ve kterém výzkum probíhal. Dále jsou uvedeny kazuistiky s informacemi, pro úplné pochopení diagnózy a následné práce s dětmi. Poslední část tvoří techniky práce, které byly použity pro speciálněpedagogickou práci s prvky hudební intervence.

V kazuistice uvádím pouze iniciály chlapců, kvůli zachování ochrany osobních údajů.

4.1 Vokální činnosti ve třídě Sluníček

Svoji praktickou část jsem absolvovala ve třídě Sluníček. Ve třídě se nachází 23 dětí ve věku od 3 do 4 let. V kolektivu jsou dva chlapci se SVP. (viz Kazuistika 1 a 2.) Hudební činnosti jako celek jsou zde klasicky součástí výchovně-vzdělávací nabídky, kterou paní učitelka připravuje dle týdenního tématu. Převládají zpěv, poslechové činnosti, hudebně-pohybové činnosti, rytmizace s nástroji. Třída je vybavena klavírem a Orffovými nástroji. Hudební činnosti se většinou odehrávají po ranním kruhu, který začíná hned po svačině.

Paní učitelka a děti před samotným zpěvem začínají dechovou průpravou, pokračují rozezpíváním a poté se věnují nácvičce písně v doprovodu klavíru. Paní učitelka dětem písně předá nejprve formou ozvěny, poté si ji zazpívají celou, aby si ji děti lépe zafixovaly. Pokud píseň obsahuje náročná nebo neznámá slova, učitelka je dětem vysvětlí, aby měly povědomí o jejich významu.

Chlapci se do hudebních činností zapojují pouze zřídka. Chlapec s autismem je hudbě velmi nakloněn. Z jeho projevu je znát, že se mu líbí, avšak do skupinových činností se nezapojuje. Druhý chlapec hudbě naslouchá a do činností se zapojuje více, přesto jsou pro něj někdy

neatraktivní a nevydrží u nich, nudí se. Většinou od činností odchází, navzdory snaze asistentky zapojit ho zpět do dění.

4.2 Kazuistiky

Kazuistika 1

V kazuistice uvádím pouze informace, které jsou podstatné k pochopení celkového stavu dítěte a práce s ním.

Osobní údaje

Jméno: S.

Věk: 4 roky

Tělesná stavba: Chlapec průměrného vzrůstu, který odpovídá jeho věku. Hmotnost také normální. Žádné abnormality u něj nejsou viditelné.

Rodinná anamnéza

S. pochází z úplné rodiny. Má staršího bratra, u kterého byla také diagnostikována porucha ADHD, ovšem podle paní asistentky u něj nebyly afektivní záchvaty tak časté a pracovalo se s ním lépe. Matka uvádí, že afektivní záchvaty S. probíhají i doma. Většinou tyto stavy řeší přísně, avšak častokrát nedůsledně. Příčinu těchto stavů nehledá, pouze se je snaží eliminovat. Afektivní záchvaty a problémy se začaly zhoršovat kolem třetího roku dítěte – s nástupem do MŠ.

Osobní anamnéza

Těhotenství i následný porod bez problémů. Chlapec je velmi temperamentní, nedokáže unést neúspěch nebo prohru. Zároveň je empatický a uvědomuje si, pokud způsobí potíže nebo někomu ublíží. Při afektivních stavech nad sebou ztrácí kontrolu, většinou hází předměty, častokrát je agresivní k pedagogům i dětem. S. má omezenou slovní zásobu, zřídka komunikuje, většinou nedokáže uchopit informaci nebo se vyjádřit. Matka logopedickou péči zatím nechce.

Školní anamnéza

S. nastoupil do mateřské školy na začátku školního roku 2021/2022 ve věku tří let, a to do třídy Sluníček. Letos v červnu dovršil čtyři roky. Chlapec byl již od začátku velice živé a divoké dítě,

bylo téměř nemožné ho zklidnit nebo s ním jakýmkoliv způsobem pracovat. Obtížný byl i chod třídy, ve které se v té době již nacházel druhý chlapec s přidělenou asistentkou pedagoga. S. se z tohoto důvodu na žádost mateřské školy podrobil vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (dále jako PPP), která u něj diagnostikovala poruchu pozornosti a hyperaktivitu (dále jako ADHD) a afektivní záchvaty.

Taktéž byla u S. diagnostikována oční vada, kterou rodiče aktivně řeší ve spolupráci s oční lékařkou, avšak školka nemá momentálně konkrétní informace, o jakou vadu se jedná.

Díky PPP dostal S. asistentku pedagoga ve velmi krátkém čase. Asistentka s ním pracovala především v dopoledních hodinách – nejčastěji při řízených činnostech. Avšak chlapec je velice temperamentní a často se dostával do afektů tehdy, když se mu asistentka pedagoga měla věnovat. Odmítal spolupráci s kýmkoliv, a to při běžných i sebeobslužných činnostech, především při stolování, oblékání, na toaletě a při odpočinku na lehátku.

Hlavní rysy při práci s chlapcem jsou:

- S. má velký problém zvládat své emoce. Nedokáže pracovat s vlastními pocity, tělem. Mívá afektivní záchvaty, při kterých bývá agresivní.
- Při dopoledním bloku, kdy se střídají spontánní, částečně řízené a plně řízené činnosti, odmítá spolupracovat. Někdy se stane, že ho některá z aktivit zaujme, ale jeho pozornost je velice mělká a S. nedokáže respektovat pravidla hry.

Cílem autorky u tohoto chlapce je usnadnit mu prostřednictvím hudebních činností relaxaci usnadnit mu pomocí hudebních činností relaxaci, pomoci mu se zklidněním a vyjádřením emocí a pocitů.

Kazuistika 2

Osobní údaje

Jméno: A.

Věk: 6 let

Tělesná stavba: A. je vyššího vzrůstu. Tělesná hmotnost je nižší, pravděpodobně důsledkem stravy.

Rodinná anamnéza

A. vyrůstá v úplné rodině. Má mladšího bratra, u kterého je taktéž diagnostikována porucha autistického spektra. Matka s chlapcem pravidelně dojíždí na pobytové kurzy, kde terapeuti a odborníci pracují na zlepšení jeho stavu.

Osobní anamnéza

Těhotenství a porod bez problémů. Matka uvádí, že si všimla náznaků kolem dvou až tří let chlapce. Chlapec nekomunikativní, bez potřeby přítomnosti matky či otce. Později lehké zhoršení stavu, po diagnóze a nastavení režimu se reakce na mateřskou školu zlepšila.

Školní anamnéza

A. nastoupil do mateřské školy ve věku šesti let. PPP u A. diagnostikovala autismus, přičemž konkrétní typ nebyl určen. Podle chování a úrovně schopnosti komunikace a socializace se pravděpodobně jedná o ⁶nízkofunkční autismus. A. byla přidělena asistentka pedagoga, která chlapci zajišťovala celodenní péči. Chlapec dostal podpůrné opatření 4. stupně. Byl přiřazen do třídy Sluníček, ačkoliv věkový rozsah této třídy jsou 3–4leté děti. Důvodem tohoto kroku je obtížná péče. Chlapec nesplňuje požadavky na sebeobsluhu – stále nosí pleny. Stravu přijímá pouze kašovitou, jelikož u něj nedošlo k plnému vývoji kousacího a polykacího reflexu.

A. je velice klidné dítě, vzhledem k diagnóze nemluví, vydává pouze zvuky. Do činností ve třídě se občas zapojí a je tichý pozorovatel, občas vyžaduje individuální práci pouze s asistentkou pedagoga na pro něj vyhrazeném místě.

⁶ Středně funkční autismus – specifický sníženou schopností navazovat vztahy, pasivita v komunikaci, řeč částečně funkční, zvláštní, užívá neologismy. JANOČKOVA, Olena. *Výzkum hudebního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: analýza zkušeností pedagogů z českého a zahraničního prostředí*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2020. ISBN 978-807-5612-809.

Hlavní rysy při práci s chlapcem jsou:

- A. nekomunikuje, vydává pouze zvuky, tudíž je náročné poznat, pokud se chlapci něco děje, a reagovat na to.
- A. neudrží oční kontakt a celkově se vyhýbá jakémukoliv dotyku, ten respektuje pouze při pobytu venku.
- Pokud má A. náročnější den, je nervózní, u ničeho nevydrží a celkový pobyt ve třídě je pro něj náročný.

Cílem autorky u tohoto chlapce je pomocí hudebních činností navázání kontaktu s další osobou a podpora adaptace ve třídě. Dále rozvoj hlasových dovedností, ale také relaxace a uklidnění v pro něj nekomfortních situacích.

5 Techniky práce

Níže jsou uvedeny čtyři hudební techniky práce, které byly použity při práci s dětmi se SVP. Techniky jsou strukturované – jsou zde uvedené cíle, cílová skupina s kterou se pracuje, dále průběh, pomůcky. Na závěr je doporučení pro praxi, kde je zhodnocení techniky, popřípadě připomínky k práci nebo postupu.

5.1 Píseň na přivítání

Hlavní cíl: Přivítání A. ve třídě, rituál pro zahájení dne. Uvědomění si, že je začátek pobytu ve školce a ukotvení A. ve třídě. Celková podpora dítěte a podpora adaptace.

Vedlejší cíl: Snížení izolace, navázání kontaktu s chlapcem.

Cílová skupina: Chlapec s poruchou PAS.

Průběh: Pro správnou interpretaci písně, která probíhá po příchodu chlapce do třídy. Chlapec má své specifické místo, sedneme si naproti sobě. Zkusíme navázat kontakt (dotek, oční kontakt). Poté si píseň zazpíváme. Po nějaké době můžeme přidat tleskání, pleskání o nohy, podle toho, jak dítě reaguje. Pokud je horší den, můžeme zkusit použít maňáska a zkusit tak navázat s dítětem lepší kontakt.

Pomůcky: Můžeme použít maňáska.

Kontraindikace: 0.

Použitá literatura: JURKOVIČ, Pavel. *Od výkřiku k písničce*. 2012. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7367-750-3., str. 19



Obrázek 2 : Píseň „Dobré ráno Bertíku“.

Doporučení pro praxi: Po zhodnocení aktivity bych příště zvolila delší píseň. I když se slova mohou obměňovat, s delší písní by se lépe manipulovalo.

5.2 Muzikomalba

Hlavní cíl: Propojení hudební složky a výtvarné složky. Kreativita dítěte, spontánnost. Registrace podnětu a reakce na něj.

Vedlejší cíl: Použití různých barev pro výtvarné dílo. Podpora koncentrace. Použití jiné barvy než je černá.

Cílová skupina: Chlapec s poruchou PAS.

Průběh: Pro tuto poslechovou techniku jsem zvolila skladbu od francouzského skladatele Erika Satie, konkrétně skladbu Gymnopédia No. 1. Chlapec má svoji didaktickou pomůcku – sluchátka, přes která lze pouštět skladby, avšak jsou uzpůsobená i na regulaci ruchu a vnějších zvuků. Chlapci nasadíme sluchátka se skladbou. A. dostane prázdný papír a pastelky, voskovky, barevné pastely, výběr nechám na chlapci. Průběhu přihlížíme, nezasahujeme. Pouze v případě, že si to situace vyžaduje.

Pomůcky: Sluchátka, papíry, pastelky, pastely.

Kontraindikace: 0.

Použitá literatura: KRUŽÍKOVÁ, Lenka. *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-802-4456-706.str. 114.

Doporučení pro praxi: A. byl zvyklý na sluchátka, jelikož je často používal pro poslech hudby nebo regulaci hluku. Tudíž se s nimi cítil komfortně, avšak tato pomůcka nemusí vyhovovat každému dítěti. Je třeba vycházet ze situace a konkrétní zkušenosti dítěte. Důležitá je také vhodně zvolená skladba. Tuto aktivitu jsme několikrát zopakovali v časovém rozmezí a později se již A. při poslechu cítil lépe, projevoval mimické změny v obličeji a jevil se komfortně.

5.3 Hudebně-dramatická technika pro rozvoj emoční pohody

Hlavní cíl: Zvládání emocí, sebeovládání.

Vedlejší cíl: Dokázat pojmenovat, jakou emoci cítí. Popsat, co se uvnitř dítěte odehrává a jaká situace vyvolala tyto emoce. Překonávání neúspěchu.

Cílová skupina: Chlapec s ADHD.

Průběh: Demonstrativní obrázky s emocemi vyskládáme před dítě. Nejlépe blízko klavíru. Přejdeme ke klavíru, zahrajeme s dítětem „šťastné“ vysoké tóny nebo „smutné“ nízké tóny. Vždy mu ukážeme příslušnou emoci, která souvisí s výškou tónů. Poté přenecháme dítěti prostor u klavíru. Tóny, které hraje, propojujeme s obrázky, čímž se snažíme umožnit mu, aby vyjádřilo své aktuální emoce.

Můžeme využít i Orffovy nástroje ke spojení zvuků a emocí.

Pomůcky: Demonstrativní obrázky s emocemi. Používáme základní emoce: radost, smutek, vztek, strach, překvapení. Volíme obrázky, z nichž je snadno pochopitelné, o kterou emoci se jedná. Klavír.

Kontraindikace: U dětí s ADHD může dojít k nepozornosti, nespolupráci. Používáme delší časové frekvence.

Použitá literatura: KRUŽÍKOVÁ, Lenka. *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-802-4456-706.str. 93.

Doporučení pro praxi: Před aktivitou je potřeba alespoň částečného zklidnění, jelikož dítě, které má afekt, se u této činnosti zcela nezklidní. Doporučila bych tedy nejdříve použít metodu pro relaxaci a celkové zklidnění, poté přejít k uvedené aktivitě a zkusit ji rozvést v diskuzi. Můžeme se dítěte zeptat: Proč se tak cítíš? Co se stalo, že ses rozzlobil? Jak se teď cítíš? Je ti lépe?

5.4 Hudebně-pohybová technika „To jsem já“

Hlavní cíl: Uvědomění vlastního těla.

Vedlejší cíl: Určení tělesných hranic, uzemnění dítěte. Pokus o celkově zklidnění situace a uvolnění.

Cílová skupina: Chlapec s ADHD.

Průběh: Tuto píseň používáme v situacích, kdy má dítě určitý problém, např. zpracování emocí. Píseň je utvořena tak, aby popisovala celé tělo od hlavy po nohy. Dle slov ukazujeme na jednotlivé části těla, čímž vedeme dítě k tomu, aby si uvědomilo hranice vlastního těla. Někdy s tím mají děti v nekomfortních situacích problém. V části písni, kde se zmiňují nohy, můžeme zadupat, pořádně se uzemnit, aby dítě cítilo, že stojí nohama pevně na zemi.

Pomůcky: Žádné.

Kontraindikace: Možnost, že chlapec ve stavu, kdy přetrvává afektivní nebo agresivní chování, nebude spolupracovat. V takovém případě necháme dítěti čas a prostor pro vlastní vypořádání se se situací. Popřípadě zkusíme metody po určité časové pauze.

Použitá literatura: KRUŽÍKOVÁ, Lenka. *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-802-4456-706., str.95

To jsem celý já!

Ta-dy je má hla-va, ta-dy mám dvě ru-ce. I dvě-no-hy mám, i dvě no-hy mám.

5
O-či vše-chno vi-dí, u-ši ty to sly-ší. To jsem ce-lý já, to jsem ce-lý já!

Obrázek 3 : Píseň „To jsem já!“

Doporučení pro praxi: Tato metoda byla dle mého názoru jedna z nejúčinnějších metod, které jsem měla možnost vyzkoušet. Doporučuji vyvarovat se situace, kdy si dítě navykne na píseň pouze s jedním pedagogem (např. v mateřské škole), při aplikaci s jinou osobou by mohl nastat problém.

Závěr

Bakalářská práce pojednává o vokálních činnostech a jejich využití s žáky se SVP. Propojuje teoretické vědomosti a aplikuje je do praxe.

Teoretická část je tvořena ze 3 kapitol. Zabývá se spoluprací mateřské školy a speciálně pedagogickou hudební intervencí, dále integrací mezi hudebními činnostmi a mateřskou školou a v poslední kapitole jsou popsány vokální činnosti, které plynule přechází na část praktickou.

Druhá část bakalářské práce nabízí pohled do praxe, která vychází z teoretických předpokladů. Je zde popsáno prostředí, ve kterém byla realizována. Poté analýza dokumentů – kazuistik a techniky práce. V této kapitole jsou 4 techniky, které byly aplikovány v hudební intervenci. Nachází se zde píseň na přivítání, které je specifická svým umístěním a má tak naladit pozitivní náladu a vhodné prostředí pro další práci s dítětem. Další technika je muzikomalba, která je velice zajímavá, avšak je u ní potřeba zvolit vhodné místo, poslechnout skladbu a zvážit, zda dítě tuto techniku přijme. Třetí technika práce a tedy propojení hudby a pohybu se zaměřit na emoce, prožívání aktuálního stavu a pochopení toho, co se v dítěti odehrává. V poslední technice je opět hudebně pohybová technika spojená s písní, pro uvědomění vlastního těla a jeho hranic. Můžeme zmínit také celkové uvolnění a zklidnění vypjaté situace. Techniky byly osobitě vybírány podle předchozích informací, analýze a vyhodnocení, že daná technika by měla být úspěšná a měla by mít pozitivní výsledky práce.

Dle názoru autorky byly techniky práce a jednotlivé cíle volené vhodně vzhledem k stavu a diagnóze dětí a jelikož s nimi pracovala delší dobu, dokázala vhodně specifikovat vhodnou formu techniky práce.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo propojení dětí se SVP a hudební intervencí a určení možností práce s touto skupinou. Bylo rozpoznáno, že při kvalitní práci pedagoga je možnost využití velkého výběru hudebních metod a forem. Významné je stanovení hudebních a nehudebních cílů a výběr správné techniky práce. Autorka pracovala s dvěma chlapci s odlišnými diagnózami a bylo zjištěno, že tyto techniky mají pozitivní vliv a opravdu rozvíjí určené cíle.

Tato bakalářská práce může posloužit, jako inspirace pro učitele mateřských škol, kteří hledají inspiraci v aplikování hudebních nebo vokálních činností při práci s dětmi intaktními, ale také při práci s dětmi se SVP.

Seznam literatury

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-807-3151-584.
2. BENDO VÁ, Petra. *Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního věku*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-492-2.
3. BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. 2011. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3520-7.
4. COUFALOVÁ, Gabriela; MEDEK, Ivo a SYNEK, Jaromír. *Hudební nástroje jinak: netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů : [slyšet jinak]*. 2013. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2013. ISBN 978-80-7460-037-1.
5. GERLICO VÁ, Markéta. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest*. Online. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-802-4745-817. Dostupné z: <https://www.palmknihy.cz/ekniha/muzikoterapie-v-praxi-315821>. [cit. 2023-11-20].
6. GROCKE, Denise a WIGRAM, Tony. *Receptive Methods in Music Therapy: Techniques a Clinical Applications for Music Therapy Clinicians, Educators a Students*. Velká Británie. Velká Británie: Jessica Kingsley Publishers, 2006. ISBN 9781843104131.
7. JANOČKOVÁ, Olena. *Výzkum hudebního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: analýza zkušeností pedagogů z českého a zahraničního prostředí*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2020. ISBN 978-807-5612-809.
8. JURKOVIČ, Pavel. *Od výkřiku k písničce*. 2012. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7367-750-3.
9. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
10. KRUŽÍKOVÁ, Lenka. *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-802-4456-706.
11. KRUŽÍKOVÁ, Lenka. *Kontaktní písňe v muzikoterapii: Komparace aplikovaného hudebního materiálu v českém a americkém muzikoterapeutickém prostředí*. Disertační práce, vedoucí Prof. PaedDr. Jiří Luska, CSc. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Dostupné také z: https://theses.cz/id/6me9vn/disertace_kruzikovaaautoreferat.pdf.
12. KRUŽÍKOVÁ (ED.), Lenka. *Hudba v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020.
13. LIŠKOVÁ, Marie. *Hudební činnosti v předškolním vzdělávání*. 2006. Praha: Raabe, 2006. ISBN 978-80-87553-65-7.
14. MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7.
15. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

16. PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4.
17. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-802-7100-958.
18. SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
19. TICHÁ, Alena a RAKOVÁ, Milena. *Zpíváme a hrajeme si s nejmenšími: od narození do 8 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0629-3.
20. VÁŇOVÁ KREJČOVÁ, Věra; POCHE KARGEROVÁ, Jana a SYSLOVÁ, Zora. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.
21. FRIEDLOVÁ, Martina. *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce*. Online. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5750-5. Dostupné z: <https://imuza.upol.cz/publikace/Friedlova-Muzikofileticke.pdf>. [cit. 2023-11-20].
22. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. In: . Praha: MŠMT, 2021. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>.