

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

## **Diplomová práce**

Bc. Daniela Stašová, DiS.

Výuka hudební výchovy na základních školách pro žáky s mentálním  
postižením v Olomouckém kraji

Olomouc 2015

vedoucí práce: Mgr. Lucia Pastieriková, PhD.

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně, za použití citované literatury a uvedených zdrojů a pod odborným vedením Mgr. Lucie Pastierikové, PhD.

Dne.....

.....  
podpis

Chtěla bych poděkovat mé vedoucí diplomové práce Mgr. Lucii Pastierikové, PhD. za podporu, trpělivost a rady při konzultacích. Dále děkuji Bc. Martině Malé za možnost vykonávat praxi v rehabilitační třídě a dalších třídách ZŠ a SŠ Credo, a rovněž děkuji všem pedagogům SŠ a ZŠ XY v Olomouckém kraji, že i v jejich škole jsem mohla absolvovat praxi, při které jsem získala hodnotné zkušenosti a informace pro svoji práci.

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>6</b>
<b>1 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ A JINÁ POSTIŽENÍ SPOJENÁ S MENTÁLNÍ RETARDACÍ.....</b>	<b>9</b>
1.1 MENTÁLNÍ RETARDACE .....	9
1.2 DOWNŮV SYNDROM.....	11
1.3 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	12
1.4 DĚTSKÁ MOZKOVÁ OBRNA .....	14
1.5 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	15
<b>2 HUDBA V ŽIVOTĚ ČLOVĚKA .....</b>	<b>17</b>
2.1 HUDEBNÍ VÝVOJ DÍTĚTE .....	17
2.1.1 Prenatální období.....	17
2.1.2 Období od narození do 3 let.....	18
2.1.3 Předškolní období (4-6 let) .....	18
2.1.4 Mladší školní věk (6 - 11 let).....	19
2.1.5 Střední školní věk (12 - 15 let) .....	19
2.1.6 Starší školní věk (15 - 20 let).....	20
2.2 VLIV HUDBY NA ČLOVĚKA.....	22
2.2.1 Vliv hudby na emoce .....	24
2.2.2 Vliv hudby na chování.....	26
2.3 JAK PŮSOBÍ HUDBA NA OSOBY S POSTIŽENÍM.....	28
<b>3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM .....</b>	<b>30</b>
3.1 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	30
3.2 HUDEBNÍ VÝCHOVA V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU - RVP ZV - LMP A RVP ZŠS .....	33
3.2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.....	33
3.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální .....	34
3.3 VYUŽITÍ DALŠÍCH PROSTŘEDKŮ V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ .....	36
<b>4 METODIKA HUDEBNÍ VÝCHOVY NA ŠKOLÁCH PRO ŽÁKY S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....</b>	<b>39</b>
4.1 VÝZNAM HUDEBNÍ VÝCHOVY VE VYUČOVÁNÍ .....	39

4.2 METODICKÉ ZÁKLADY HUDEBNÍ VÝCHOVY .....	40
<b>5 VÝUKA HUDEBNÍ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH PRO ŽÁKY S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V OLOMOUCKÉM KRAJI .....</b>	<b>47</b>
5.1 CÍL VÝZKUMU .....	47
5.2 METODY VÝZKUMU .....	48
5.2.1 Pozorování .....	48
5.2.2 Dotazník .....	49
5.2.3 Volné rozhovory s pedagogy .....	50
5.3 CHARAKTERISTIKA CÍLOVÉ SKUPINY .....	51
5.3.1 Cílová skupina kvalitativní části výzkumu .....	51
5.3.2 Cílová skupina kvantitativní části výzkumu .....	53
<b>6 VÝSLEDKY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU .....</b>	<b>54</b>
6.1 VÝUKA HUDEBNÍ VÝCHOVY NA SŠ A ZŠ XY .....	54
6.1.1 Náslechy .....	54
6.1.2 Přímá vyučovací činnost .....	58
6.2 VÝUKA HUDEBNÍ VÝCHOVY NA ZŠ A SŠ CREDO, O.P.S. ....	63
6.2.1 Náslechy .....	64
6.2.2 Přímá vyučovací činnost .....	67
<b>7 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU .</b>	<b>73</b>
<b>8 ZÁVĚRY KVALITATIVNÍHO A KVANTITATIVNÍHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>90</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>93</b>
<b>LITERATURA .....</b>	<b>95</b>
<b>ELEKTRONICKÉ ZDROJE .....</b>	<b>98</b>
<b>LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY .....</b>	<b>99</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>100</b>

## Úvod

*„Hudba velmi prospívá zdraví, když ji náležitě užíváme.“ (Pythagoras ze Samu)*

Hudba nás obklopuje již od našeho narození. Není snad jediný člověk na světě, který by se s ní za svůj život nesešel. I lidé se sluchovým postižením mohou hudbu vnímat - pomocí vibrací. Je tedy nemožné se jí vyhnout. Hudba má svůj specifický jazyk, kterým promlouvá ke všem lidem na zemi. A všichni lidé jsou schopni mu porozumět, bez rozdílu rasy, pohlaví nebo věku. Je pravdou, že někdo dokáže vnímat hudbu více, někdo méně. Ale skutečně ji vnímá každý. Naučit se s hudbou pracovat je především úkolem hudebních pedagogů. Možná vás napadne, že základy pro pochopení hudebního vyjadřování získává dítě v rodině. Ano, někdy to může být pravda. Ale ne všichni rodiče dokáží svým dětem předat hudební poznatky tak, aby je mohly v dalším životě využít. Proto pro většinu lidí na světě se první setkání s hudbou uskutečnilo v některém stupni školního vzdělávání., systematicky se hudební výchova objevuje poprvé většinou na základní škole. Proto se i v této práci zaměříme na výuku hudební výchovy na základních školách.

Nebude se však jednat o školy běžné, ale o školy, které jsou určeny pro žáky s mentálním postižením. Právě tato skupina jedinců patří, dle mého názoru, mezi ty, kteří hudbu dokáží vnímat mnohem intenzivněji. Je to pravděpodobně způsobeno tím, že hudební jazyk je mimoverbální a z velké části hovoří především k emocím. Proto mu lidé s mentálním postižením dokáží snáze porozumět. Jsou totiž emočně mnohem více senzitivní. Hudba pro ně může být branou k porozumění okolnímu světu a sám sobě. Může jim však pomáhat i po stránce osobního rozvoje - jak psychického, tak fyzického. Právě proto se v práci podíváme na to, jak by taková hudební výchova u žáků s mentálním postižením měla vypadat, aby pro ně byla co nejvíce přínosná.

Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. Kapitola první pojednává o mentálním postižení a dalších postiženích s ním spojených. Konkrétně zde najdeme informace k mentální retardaci, Downově syndromu, poruše autistického spektra (PAS), dětské mozkové obrně (DMO) a specifickým poruchám učení. Následující kapitola se věnuje hudbě v životě člověka. Podíváme se, jak probíhá hudební vývoj dítěte od prenatálního období až do dvaceti let. Představíme si, jak hudba působí na chování a emoce člověka, a konkrétně si na několika

příkladech z praxe ukážeme, jak hudba může působit na jedince s mentálním postižením. V kapitole třetí se zaměříme na to, jak by měla být zpracována metodika hudební výchovy na školách pro žáky s mentálním postižením. Připomeneme si význam hudební výchovy ve vzdělávání a rozdělíme si hudební výchovu do několika oblastí, ve kterých se měli žáci vzdělávat (např. sluchové, rytmické nebo hlasové činnosti, pohybové aktivity apod.). Poslední kapitola teoretické části se pak věnuje možnostem vzdělávání žáků s mentálním postižením. Budeme v ní vycházet z platné legislativy a podíváme se také do Rámcového vzdělávacího programu<sup>1</sup>, konkrétně na oblast, která pojednává o hudební výchově. Nezapomeneme si ani v krátkosti přiblížit, jaké další prostředky je možné ve výuce hudební výchovy u žáků s mentálním postižením využít - bude se jednat o muzikoterapii a snoezelen.

Následující čtyři kapitoly jsou věnovány praktické části. Důležitou pasáží páté kapitoly jsou cíle celé práce. Mohly bychom říci, že obecným cílem práce je zjistit, jakým způsobem probíhá výuka hudební výchovy na základních školách pro žáky s mentálním postižením. Cíle jsou však v práci definovány mnohem konkrétněji. Jako jeden z nejdůležitějších je zjistit, zda je výuka hudební výchovy zajištěna aprobovanými učiteli, druhým, neméně důležitým cílem pak je zmapování podmínek pro výuku hudební výchovy na vybraných školách. Dále se pátá kapitola věnuje metodice výzkumu při získávání dat. V šesté kapitole se seznámíme s praktickou výukou hudební výchovy na dvou školách v Olomouckém kraji. Obě zařízení budou představena, popíšeme si, jak probíhala výuka v některých třídách, a zkusíme si nastínit, jak by bylo možné odstranit případné nedostatky. Protože je téma celé práce soustředěné pouze na základní školy v Olomouckém kraji, kterých je velké množství, bylo nutné využít pro získání komplexnějších dat i písemný dotazník. Výsledky z něj zpracovává sedmá kapitola, a to většinou formou grafů nebo tabulek. Každá otázka bude okomentována a na konci kapitoly budou výsledky shrnuty do obecného závěru. Poslední, osmá kapitola, obsahuje závěry z kvalitativního i kvantitativního šetření.

Není samozřejmě možné v jedné práci zcela vyčerpat celé téma. Pravděpodobně i vás napadne během jejího čtení celá řada dalších otázek, na které by bylo možné zpracovávat další a další pojednání. Pokusíme se však, alespoň v základech, proniknout do zvolené problematiky a utvořit si v závěru obraz o tom, jak v současném, především speciálním

---

<sup>1</sup> Konkrétně se bude jednat o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální

školy, výuka hudební výchovy probíhá, a zda je to tak dostačující. Snad pro vás budou následující řádky přínosné nebo i motivující pro další práci v této oblasti.



# 1 Mentální postižení a jiná postižení spojená s mentální retardací

Vzhledem k tématu mé práce je na místě uvést krátkou kapitolu na téma mentální postižení. V ní bych se chtěla zaměřit na některá postižení spojená s mentální retardací, jako je Downův syndrom, dětská mozková obrna, autismus a v neposlední řadě samotná mentální retardace. Výčet bude velice omezený, protože se zaměřím pouze na ta postižení, se kterými jsem se setkala během kvalitativního výzkumu při sběru dat. Hned v úvodu bych se ještě ráda zamyslela nad pojmy mentální postižení a mentální retardace. Někteří odborníci tyto dva pojmy chápou jako synonyma (Švarcová, 2011), jiní vnímají pojem mentální postižení jako nadřazený pojmu mentální retardace. Typické to je především pro speciální školství (Valenta, 2012). Osobně se přikláním k druhé jmenované variantě.

## 1.1 Mentální retardace

Defektologický slovník (2000) uvádí, že mentální retardace je termínem, který představuje skupinu jedinců s nerovnoměrným duševním vývojem. Najít však přesnou definici je značně nesnadné. Jednou z mnoha je definice Vágnerové (2004), která uvádí, že mentální retardací se označuje takové postižení rozumových schopností, které se projeví jako neschopnost porozumět svému okolí a umět se mu v požadované míře přizpůsobit. A to i přesto, že jedinec byl dostatečně výchovně stimulován.

O mentální retardaci hovoříme tehdy, pokud u jedince dochází k poklesu inteligenčního kvocientu pod 70 IQ. Právě na bázi výšky IQ (tzv. kvantitativní hodnocení) je možné mentální retardaci dělit do následujících kategorií tak, jak jsou uvedeny v klasifikaci MKN-10 (2008):

**1. Lehká mentální retardace (F70)** - IQ 50-69, mentální schopnosti dospělého jedince na úrovni 9 - 12 let.

**2. Středně těžká mentální retardace (F71)** - IQ 35-49, mentální schopnosti dospělého jedince na úrovni 6 - 9 let.

**3. Těžká mentální retardace (F72)** - IQ 20 - 34, mentální schopnosti dospělého jedince na úrovni 3 - 6 let.

**4. Hluboká mentální retardace (F73)** - IQ pod 20, mentální schopnosti dospělého jedince na úrovni méně jak 3 let.

**5. Jiná mentální retardace (F78)** - není možné stanovit výšku intelektových schopností běžnými metodami, nebo pro přidružené další postižení (somatické, sensorické).

**6. Neurčená mentální retardace (F79)**- prokázána mentální retardace, ale vzhledem k nedostatku informací není možné zařazení do některé z výše uvedených kategorií.

Kvalitativní dělení mentální retardace zohledňuje při posuzování osoby s tímto postižením individuální zvláštnosti, přednosti a nedostatky. Ty také do značné míry závisí na etiologii, o které se ještě budeme zmiňovat. Z kvalitativního hlediska tedy rozlišujeme (Fischer, Škoda, 2008):

**1. eretický typ** - neklidný, verzatilní. Tito jedinci jsou převážně hyperaktivní, trpí poruchami pozornosti, jsou zvýšeně dráždiví a mají sníženou toleranci k zátěži. Často se objevuje u jedinců s dětskou mozkovou obrnou.

**2. torpidní typ** - netečný, apatický. Jedinci s tímto typem mentální retardace jsou převážně klidní, ulpívaví, těžkopádní, ovšem jsou přizpůsobiví a emocionálně dobře ladění. Typické pro Downův syndrom.

**3. nevyhraněný typ** - kombinace předchozích typů.

Příčin vzniku mentální retardace je celá řada. V literatuře se setkáme s mnoha děleními etiologie mentální retardace. My si zde uvedeme dělení z hlediska časového působení (Valenta, 2013):

**1. Prenatální příčiny** - významnou roli zde hraje *dědičnost*. Mezi dědičné faktory řadíme nemoci, které jedinec získá od svých předků a které vedou k mentálnímu postižení, ale patří sem také po rodičích zděděné nedostatečné vlohy pro určitou činnost. Dalším faktorem pro vznik mentálního postižení v tomto období jsou *genetické příčiny*. K nim patří nejrůznější mutagenní faktory (záření, chemické vlivy, hladovění apod.), dědičná metabolická onemocnění (např. fenylketonurie apod.) nebo chromozomální aberace, tzv. trizomie (Downův syndrom, Klinefelterův syndrom apod.) V neposlední řadě sem spadají *environmentální faktory*, jako je onemocnění matky (zarděnky, toxoplazmóza), intoxikace, alkoholismus, ozáření dělohy apod.

**2. Perinatální příčiny** - řadí se sem organické poškození mozku, hypoxie, asfyxie, úrazy mozku při porodu (dříve byl rizikovým faktorem klešťový porod), těžká novorozenecká žloutenka apod.

**3. Postnatální příčiny** - těch je celá řada. Patří sem nejružnější onemocnění dítěte (klíšťová encefalitida, meningitida, nádorová onemocnění apod.), úrazy hlavy (krvácení do mozku atd.) nebo vnější vlivy jako otravy organismu. Do této kategorie se řadí rovněž sociokulturní deprivace dítěte. Při ní může dojít k poklesu inteligenčního kvocientu až o 20 bodů. Pokud však dojde ke včasné úpravě nepodnětného prostředí a saturaci potřeb, může se intelektuální stav dítěte upravit do normy.

Ke konci této podkapitoly si pouze shrneme, jaká jsou **specifika osob s mentální retardací**. Odlišnosti můžeme hledat v oblasti myšlení, které je převážně konkrétní, velice jednoduché, typické značnou rigiditou a stereotypností. Další specifika se projevují v řeči, která je rovněž jednoduchá, objevuje se méně přesná výslovnost a zhoršená schopnost porozumět. Schopnost učení se je v různé míře omezeno. Převažuje učení mechanické, a i to se musí velice často opakovat, aby došlo k zapamatování informací. Nápadné je chování, které se podřizuje především emocionálním impulsům. Objevuje se sklon k afektivnímu jednání, jehož prostřednictvím může jedinec vyjadřovat svůj aktuální stav. V neposlední řadě si zmíníme specifika v oblasti emocí a motivace. Malá schopnost ovládat svoje reakce a soustředění se na přítomnost (tady a teď) vede k tomu, že osoby s mentální retardací mají tendenci vybírat si takový způsob chování, který vede k okamžitému uspokojení jejich potřeb. (Fischer, 2008)

## 1.2 Downův syndrom

Downův syndrom<sup>2</sup> patří mezi jeden z nejčastěji se vyskytujících vrozených syndromů. V MKN-10 (2008) je zařazen pod zkratkou Q90. Jedná se o vrozené chromozomální onemocnění, které vzniká trizomií 21. páru chromozomů. Tento syndrom má několik forem (Selikowitz, 2005):

1. **Trizomie 21. chromozomu** - nejběžnější forma
2. **Translokace** - méně častá forma
3. **Mozaicismus** - vzácná forma

---

<sup>2</sup>Syndrom = soubor příznaků, které se projevují současně u jednoho jedince. (Selikowitz, 2005)

Jedinci s Downovým syndromem jsou na první pohled rozeznatelní. Existuje několik charakteristických fyzických znaků, podle kterých je možné s jistotou říci, že se jedná právě o toto onemocnění. Mezi nejčastější patří malá kulatá hlava, mohutná šíje, zdánlivě šikmé oči, což je způsobeno kožní řasou, tzv. epikantickou řasou, Brushfieldovy skvrny na duhovce a malá ústa s větším jazykem, než je běžné. Lebka je zploštělá, ruce jsou široké, s krátkými prsty, na dlani je znatelná jediná příčná rýha. Většinou se objevuje hypotonie, tedy snížený svalový tonus. (Selikowitz, 2005; Černá, 2008)

Etiologie vzniku Downova syndromu je pouze prenatální, tedy vrozená. Přítomnost onemocnění lze zjistit již v období před narozením dítěte. Studie dokazují, že riziko vzniku tohoto syndromu narůstá s věkem matky. Nelze však jednoznačně tvrdit, že děti s Downovým syndromem se rodí pouze matkám starším 45. let. (Selikowitz, 2005)

Jak uvádí Černá (2008), mentální postižení se projevuje nejčastěji ve formě lehké a středně těžké mentální retardace. Dalšími přidruženými onemocněními jsou srdeční vady, střevní a žaludeční abnormality, vrozená katarakta, nystagmus, myopie, poruchy štítné žlázy aj.

### **1.3 Poruchy autistického spektra**

Jak uvádí Pastieriková (2013) v současné době se setkáváme s řadou dalších termínů, které označují poruchu autistického spektra (PAS) také jako autismus nebo jako pervazivní vývojovou poruchu. Druhý jmenovaný termín se nachází v MKN-10 (2008) pod zkratkou F84. Je nutné se zmínit také o nové verzi Diagnostického a statistického manuálu DSM-5, ve kterém se používá pouze pojem *porucha autistického spektra*. Další členění již není uvedeno z toho důvodu, že příznaky všech nemocí, které spadají do PAS, tvoří kontinuum, které se manifestuje od mírnějších po závažnější příznaky. U všech nemocí jsou přítomny poruchy ve dvou základních oblastech: sociální komunikace a omezené opakující se chování nebo zájmy. Z toho důvodu se další členění vypouští, aby bylo možné provádět diagnostiku mnohem specifičtěji a citlivěji, a tím se více zaměřit na specifickou léčbu postižení. (DSM-V, 2013)

Porucha autistického spektra se řadí k nejzávažnějším poruchám mentálního vývoje v dětském věku. Jedná se o onemocnění, které proniká do mnoha směrů lidské osobnosti. Díky tomu dítě vnímá, prožívá a také se chová zcela odlišně. Je narušena oblast komunikace,

sociální interakce a objevují se omezené, stereotypní a opakující se činnosti a zájmy. Tyto tři jevy jsou označovány jako triáda. Aby mohlo u dítěte dojít ke stanovení správné diagnózy, musí být přítomno několik symptomů v jednotlivých bodech triády. (Thorová, 2006)

Světová zdravotnická organizace rozděluje pervazivní vývojové poruchy takto (MKN-10, 2008):

Dětský autismus (F84.0)

Atypický autismus (F84.1)

Rettův syndrom (F84.2)

Jiná dětská dezintegrační porucha (F84.3)

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)

Aspergerův syndrom (F84.5)

Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)

Pervazivní vývojové poruchy NS (F84.9)

Asi nejfrekventovanější je dětský autismus, který také často bývá spojen s mentální retardací různé hloubky. Pro tuto formu PAS je typická především výše zmíněná triáda. Děti s dětským autismem odlišně reagují na emocionální podněty, mají obtíže v přizpůsobování se jakýmkoli změnám a vzdělání je u nich možné většinou ve speciálních třídách. Mají v oblíbě stereotypní pohyby a jednotvárnou až rutinní činnosti. Běžné hračky využívají jiným způsobem. Druhou, poměrně častou formou PAS, je Aspergerův syndrom, ke kterému se nepřidružuje mentální retardace. Vyskytuje se převážně u chlapců, ovšem na rozdíl od dětského autismu nedochází k opoždění kognitivního vývoje a řeči. (Valenta, 2014)

Co je přesnou příčinou autismu, zatím není jasné. I přes to, že existuje mnoho výzkumů, které toto onemocnění zkoumaly a zkoumají, není možné etiologii přesně definovat. Jednou z možných příčin vzniku autismu je přítomnost mozkové dysfunkce, která vede k úplnému rozvoji PAS. To však není prozatím dostatečně podloženo. Další možnou příčinu spatřují vědci v genetických predispozicích, přesto však doposud nebyla dědičnost při vzniku autismu prokázána. Možnou příčinou může být i předčasně narozené dítě nebo věk otce. Jak je patrné z tohoto výčtu, nemůžeme mluvit o jasné etiologii poruch autistického spektra. (Pastieriková, 2013)

## 1.4 Dětská mozková obrna

Dětskou mozkovou obrnu (dále DMO) řadíme mezi neurovývojová onemocnění. Abychom mohli mluvit o dětské mozkové obrně, musí toto postižení vzniknout do 3 let věku dítěte. Jedná se o neprogresivní postižení, které postihuje motorický systém, descendentní<sup>3</sup> nervová vlákna a je spojeno s lézemi senzoryckými, senzitivními a neurokognitivními. Jednou z častých komplikací toho onemocnění bývá právě přidružená mentální retardace. (Kraus, 2005) Jankovský (2006) uvádí, že přibližně jedna třetina dětí s DMO má mentální postižení v pásmu střední a těžké mentální retardace, druhá třetina pak postižení v pásmu lehké mentální retardace a poslední třetina se pohybuje v rozmezí normality. Nejtěžší postižení se projevuje u hypotonické a kvadruparetické formy DMO. Naopak nejméně bývají postiženi jedinci s dyskineticko-dystonickou a diparetickou formou DMO.

DMO můžeme dělit z mnoha pohledů. Částečné ochrnutí se označuje jako paréza, úplné pak jako plegie. Podle lokalizace postižené části se jedná o hemiparézu, diparézu nebo kvadruparézu. Formy DMO jsou následující (MKN-10, 2008; Fischer, 2008):

**1. Spastická DMO (G80.0 - G80.2)** - kvadruplegická, diplegická, hemiplegická. Vyznačuje se svalovou hypertonií, stereotypními pohyby a poruchou aktivní volní hybnosti. Je to nejvíce zastoupená forma DMO - asi 60 - 80% všech postižených.

**2. Dyskinetická DMO (G80.3)** - projevuje se především nepotlačitelnými mimovolními krotivými pohyby horních nebo dolních končetin. Patří sem forma dystonické a atetoidní DMO. Vyskytuje se u 10 - 20% postižených.

**3. Ataktická DMO (G80.4)** - jedná se o postižení rovnováhy. Jedinci s tímto typem DMO mají špatnou motorickou koordinaci jak v hrubé, tak v jemné motorice. Postihuje pouhých 5 - 10% postižených.

Etiologie je v mnoha případech neobjasněná (20-30%). Přesto u zbylé části postižených se může vyskytovat příčina v těchto oblastech: *prenatální* (infekce, fyzikální a toxické vlivy, metabolické poruchy u matky apod.), *perinatální* (hypoxie, asfyxie, nitrolební krvácení, silná novorozenecká žloutenka nebo bakteriální meningoencefalitida apod.) a

---

<sup>3</sup>Descendentní - sestupný, klesající (Akademický slovník cizích slov, 1997, s. 155)

*postnatální v kojeneckém období* (poranění lebky nebo mozku, virová encefalitida nebo různé encefalopatie). (Jankovský, 2006)

U jedinců s DMO se objevují primárně problémy s hybností, které lze kompenzovat pomocí nejrůznějších fyzioterapeutických metod a kompenzačních pomůcek. Zjevný je také problém s komunikací, který může být i mnohem závažnější než obtíže v hybnosti. Je proto důležité dbát na včasný rozvoj komunikačních schopností, popřípadě včas volit alternativní systém komunikace. Pro významnou část osob s DMO jsou typické problémy s příjmem potravy. V neposlední řadě se projevují poruchy učení (dyslexie, dyskalkulie) a problémy s chováním. (Kraus, 2005)

## 1.5 Specifické poruchy učení

Ač specifické poruchy učení (SPU) nepatří přímo do oblasti psychopedie, ale spadají do kompetencí logopedie, je nutné se o nich alespoň okrajově zmínit. Především proto, že právě u mentálního postižení bývá často některá z SPU přidružena. Definice této skupiny poruch by mohla být následující: *„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, přičemž se předpokládá dysfunkce centrální nervové soustavy.“* (Matějček, in Fischer, 2008, s. 108) Je nutné ještě upozornit na to, že ač mohou být přidruženy i jiné handicapující okolnosti (např. porucha chování, mentální retardace, sensorické postižení) nebo může mít značný vliv vnější prostředí (nedostatečně podnětné prostředí, odlišná kultura apod.), poruchy učení nikdy nejsou přímým důsledkem těchto vlivů a okolností (Zelinková, 2009).

V MKN-10 se SPU nacházejí v kategorii Poruchy psychického vývoje, konkrétně potom pod kódem F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností. Jejich dělení je následující (MKN-10, 2008):

**Specifická porucha čtení (F81.0) - dyslexie.**

**Specifická porucha psaní a výslovnosti (F81.1) - dysgrafie**

**Specifická porucha počítání (F81.2) - dyskalkulie**

**Smíšená porucha školních dovedností (F81.3)**

**Jiná vývojová porucha školních dovedností (F81.8)**

## **Vývojová porucha školních dovedností NS (F81.9)**

Pro úplnost si ještě zmíníme tři poruchy, a to dysortografii (specifickou poruchu pravopisu), dyspraxii (poruchu, která se týká osvojování pohybů) a dysmúzii (poruchu osvojování hudebních dovedností).

V závěru této podkapitoly si ještě uvedeme stručnou etiologii vzniku SPU (dříve souhrmně označovaných jako dyslexie), kterou zpracoval Matějček (in Zelinková, 2008):

1. Lehké mozkové dysfunkce - dříve označované jako lehké dětské encefalopatie. Jako příčina vzniku SPU se objevily u 50% dětí ve sledované skupině.

2. Dědičnost - asi u 20% dětí.

3. Kombinace předchozích dvou bodů - tedy hereditálně-encefalopatická příčina vzniku. Ta byla prokázána asi u 15% sledovaných.

4. Neurotická (nejasná) etiologie byla označena u zbývajících 15% dětí.

Zde uvedený výčet je pouhým zlomkem nejrůznějších postižení spojených s mentální retardací. Pro účely této práce nám však postačí. Jedná se o přehled takových postižení, se kterými se můžeme nejčastěji setkat v zařízeních pro osoby s mentálním postižením. V poslední podkapitole této stati jsme si ještě uvedli charakteristiku specifických poruch učení. A to z toho důvodu, že se často přidružují k mentální retardaci nebo k dalším postižením s mentální retardací spojených.



## 2 Hudba v životě člověka

Jaký vliv má hudba na člověka? Ovlivňuje jeho prožívání, chování, myšlení? Tyto a další otázky si možná někteří z nás kladou. Je zřejmé, že hudba do života člověka neodmyslitelně patří. Jak uvádí František Sedlák (1988), neexistuje národ, který by neměl hudbu. Již v antickém období byl zdůrazňován význam hudby pro rozvoj lidské osobnosti. A muzikologie, jako věda o hudbě, potvrzuje, že hudba na člověka působí velice silně a všestranně a zasahuje jak jeho psychickou, tak fyzickou oblast. V následující kapitole si ve stručnosti představíme, jak se vyvíjí hudební vnímání u člověka i člověka s postižením, co to jsou hudební činnosti, schopnosti a dovednosti nebo do jaké míry ovlivňuje hudba emoce a chování.

### 2.1 Hudební vývoj dítěte

Každé dítě se rodí s předpokladem pro pochopení a interpretaci hudby své kultury. Stejně jako mu jsou dány predispozice pro naučení mateřského jazyka. K tomu, aby se tyto předpoklady u dítěte vyvinuly, je nutné dostatečné množství podnětů. Kritickým obdobím pro osvojení základních hudebních předpokladů je období od narození do šesti let věku dítěte. Týká se to především rozvoje v oblasti zpěvu, rytmiky a pohybu na hudbu. Je prokázáno, že čím dříve se u dítěte začne se systematickým rozvojem těchto dovedností, tím větší jsou předpoklady pro jeho pozdější muzikální vývoj. (Levinowitz, 1998)

#### 2.1.1 Prenatální období

Již před narozením, asi v 6. až 7. měsíci, je u plodu zcela funkční sluchový systém. Plod vnímá zvuky dvojího druhu:

1. Zvuky, které vytváří tělo matky - jedná se o fyziologické zvuky, např. tlukot srdce, trávení, krevní oběh, hlas matky nebo její pohyb. Dítě je s matkou v bezprostředním kontaktu a její tělo funguje také jako rezonátor. Proto tyto zvuky vnímá dítě zhruba s intenzitou 60 dB.

2. Druhým typem zvuků jsou zvuky z vnějšího prostředí. Ty doléhají k dítěti o síle 20 - 30 dB, protože tělo matky funguje také jako „filtr“ - některá frekvenční pásma nepropustí dovnitř těla. (Franěk, 2005)

Zhruba od 30. týdne těhotenství je dítě schopno pamatovat si akustické podněty, což se projeví výrazně po narození. Novorozenec více reaguje na známé zvuky, jako je hlas

matky, určité hudební nebo prozodické prvky, které matka v posledních týdnech těhotenství často poslouchala nebo četla a také výrazněji reaguje na mateřský jazyk. Některé výzkumy pak prokazují, že působení hudby v prenatalním věku ovlivňuje pozdější emocionální reakce na hudbu a tím významně působí na emocionalitu dítěte. (tamtéž)

### ***2.1.2 Období od narození do 3 let***

Několik dní po narození začíná u dítěte plně fungovat sluchový analyzátor. Do osmého týdne po narození se sluch ještě více zostruje a koncem 2. měsíce dítě vnímá tóny. Ve 3. - 4. měsíci otáčí hlavičku za zdrojem zvuku a v jednom roce se snadněji zklidní při matčině zpěvu než za pomoci hraček. Velice brzy se také projevuje smysl pro rytmus. V roce a půl dítě reaguje pohybem rukou a nohou na vnímanou hudbu. Tento pohyb je zatím rytmicky nepřesný, přesnějším se stává po druhém roce života. Vnímání hudby postupuje od kvantitavních vjemů ke kvalitativním. To lze vypořádat z toho, že dítě nejprve reaguje na tempo a rytmus a teprve kolem dvou let je schopno znovu poznat známou melodii. Hlas se u dítěte vyvíjí hned po narození a prezentuje se zpočátku křikem, později broukáním. Asi v šesti měsících pak dítě ovládá velké množství zvuků a mezi 6. - 8. měsícem opakuje slabiky. Kolem dvou let začíná napodobovat intonaci mluvené nebo zpívané řeči. Třetí rok je pro vývoj hudebnosti dítěte klíčový. V tomto roce se již dítě snaží napodobit jednoduchou píseň, i když zpočátku intonačně nepřesně. S tím, jak se rozvíjí řečový projev dítěte, zpřesňuje se i jeho vokální projev. Dítě již jasně odlišuje mluvní a zpěvní hlas, je schopno si samo vymyslet melodie. (Sedlák, 1974)

### ***2.1.3 Předškolní období (4-6 let)***

V tomto období často dítě navštěvuje mateřskou školu. Dochází k dalšímu rozvoji sluchového a motorického analyzátoru, hlasivky sílí a s tím se více upevňují pěvecké dovednosti. Dítě již dokáže lépe analyzovat i odlišovat jednotlivé zvuky a tóny. Pokud jsou mu nabízeny vhodné hudební podněty, rozvíjí se základ hudebních dovedností zpěvu i hry na hudební nástroj. Motorické schopnosti se zpřesňují, což dítěti umožňuje lépe koordinovat pohyby a osvojit si základy instrumentální hry. Obzvláště důležité je v tomto období poskytnout dítěti vhodné podmínky pro rozvoj vokálních činností a seznámit ho se zásadami hlasové hygieny. Předškolní věk je nesporně důležitý pro rozvoj budoucího vnímání hudby.

Pokud je dítěti věnována v této oblasti dostatečná pozornost, můžeme tak u něj vybudovat kladný vztah k hudbě a posílit estetické citění. (Sedlák, 1974; 1989)

#### **2.1.4 Mladší školní věk (6 - 11 let)**

Období nástupu do základní školy předpokládá u dítěte určitý stupeň zralosti nejen v psychické a fyzické oblasti, ale také v hudební. Dítě by mělo být schopno zpěvu, hudebního poslechu, hudebně-pohybových činností a mělo by zvládnout hru na jednoduchý hudební nástroj. Dále se rozvíjí pěvecké dovednosti, zpřesňuje se intonace a zdokonaluje se hudební paměť a pozornost. Někteří jedinci začínají navštěvovat Základní umělecké školy a cíleně se tak vzdělávají v oblasti hudby. Obzvlášť důležitá je výuka hudební výchovy na základní škole, protože pro mnoho dětí je to jediná příležitost, kdy se setkávají se systematickou výukou hudby. Při té by se stále mělo dbát na rozvoj hudební tvořivosti a podporovat seberealizaci dítěte. (Sedlák, 1989; 2013)

#### **2.1.5 Střední školní věk (12 - 15 let)**

Příznačným označením pro toto vývojové období je období pubescence neboli dospívání. Jak nám je jistě známo z vývojové psychologie, jedná se o velice bouřlivé období, kdy dítě prochází velkými změnami nejen fyzickými, ale také psychickými. V tomto textu se nebudeme hlouběji zabývat tím, o jaké změny se jedná<sup>4</sup>. Zaměříme se pouze na hudební vývoj pubescenta.

Pro hudebního pedagoga je období dospívání asi nejnáročnější. Po fyzické stránce dochází u jedince k rychlému růstu hrtanu a tím k prodlužování hlasivek. To vede ke kvalitativním hlasovým změnám - mění se barva, výška i síla hlasu. Často však dochází k narušení nervově-svalové souhry, což způsobuje tzv. mutaci. Dětský hlas začíná měnit svoji podobu v hlas mužský nebo ženský. U chlapců probíhá mutace mnohem bouřlivěji než u dívek. Chlapecký hlas mění nejen svoji barvu, ale rovněž polohu, a to až o oktávu níže oproti původnímu dětskému hlasu. U chlapců to způsobuje přeskakování hlasu z jedné polohy do

---

<sup>4</sup>V případě zájmu o hlubší poznání jednotlivých vývojových období člověka z hlediska psychologie doporučuji např. tuto literaturu: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 175 s. ISBN 80-244-0629-2 nebo LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

druhé a může to vést až k nechuti zpívat na veřejnosti. Tyto změny by měl profesionální hudební pedagog znát a respektovat je, aby tak do budoucna předešel nezájmu o hudbu a především zpěv. (Sedlák, 2013; 1989)

S duševními změnami dochází také ke změnám v oblasti hudebního vnímání a hudebních zájmů a postojů. Dříve difúzní<sup>5</sup> nazírání na hudbu se začíná diferencovat a mladý dospívající více analyzuje. Hudbu začíná přijímat mnohem aktivněji. Objevuje se také záliba ve velmi hlasité hudbě, která vyvolává silné citové opojení. V období dospívání se rozvíjí hudební zájmy (výzkumy poukazují na to, že hudební zájmy jsou hned za zájmy sportovními a literárními), které jsou však směřované převážně na hudbu nonartificiální<sup>6</sup>. Samotná interpretační činnost není natolik oblíbena. Pubescenti se zaměřují na poslech písní od svých oblíbených interpretů a tím u nich vznikají jednostranné poslechové stereotypy, které jsou i přes maximální úsilí hudebního pedagoga ve škole jen těžko odbouratelné. V psychické oblasti dochází u pubescenta k uvědomění si vlastního „já“, k poznání sebe sama. Tak roste jeho vlastní subjektivismus, díky kterému se zvyšuje i zájem o nejrůznější druhy umění včetně hudby. Prostřednictvím hudebních prvků se mladý dospívající snaží vyjádřit vnitřní prožitky. S využitím fantazie a imaginace hledá a kombinuje nové poznání. (tamtéž)

Jak poukazují výzkumy, ve výchově dospívajících plní hudba nezastupitelnou funkci, a to především pro svůj charakter. Významně se tak podílí na rozumovém, duševním, citovém i mravním vývoji pubescentů. (Sedlák, 2013)

### **2.1.6 Starší školní věk (15 - 20 let)**

Období, které můžeme nazvat také postpubescencí. Dochází k uklidnění fyzického růstu a mladý dospělý tak získává konečnou podobu. Svě zralosti dosahuje také psychika, konkrétně inteligence, emoce a speciální schopnosti. To je možné sledovat v projevech chování a ve vztahu k okolí. Ustaluje se poloha, výška i barva hlasu, který získává sílu i charakter ženského nebo mužského hlasu. Oproti předchozímu bouřlivému období, je pro starší školní věk charakteristické uklidnění v oblasti emocí. Mladý člověk je více vyrovnaný,

---

<sup>5</sup>Difúzní = rozptýlený, neohraničený. Difúzní myšlení se vyznačuje „*prolínáním nerozčleněných a většinou citově zabarvených obsahů*“. (Akademický slovník cizích slov, 1997, s. 164)

<sup>6</sup>Nonartificiální = neumělecký (Akademický slovník cizích slov, 1997, s. 529)

dokáže se kontrolovat a nedochází u něj tak často k výbušným citovým projevům. Celkově působí osobnost postpubescenta harmonicky. (Sedlák, 2013; 1989)

Svůj vztah k hudbě realizují mladí lidé především v činnostech percepčních, hudebně kreativních a reprodukčních. Protože se již v tomto věku na školách neuplatňuje systematická výuka hudební výchovy (výjimkou jsou střední pedagogické školy, konzervatoře a volitelné předměty na gymnáziích), mohou mladí vyhledávat různé mimoškolní aktivity - pěvecké nebo instrumentální soubory, návštěvy koncertů a rozličných představení (opera, muzikál) apod. Tyto aktivity můžeme nazvat tzv. formativní hudební výchovou. Rozhodující je také poslech hudby zprostředkovaný nahrávací a sdělovací technikou. Její vliv na postpubescenty zatím nebyl uspokojivě vědecky podložen, ale dílčí výzkumy potvrzují její rozhodující vliv na formování hodnotových postojů a hudebního vědomí mladých lidí. Sdělovací technika zprostředkovává postpubescentům hudbu z nejrůznějších žánrů a období, ovšem také v různé kvalitě. Nejvíce vyhledávanou je hudba nonartificiální, ve které je často těžké se orientovat. Je natolik žánrově obsáhlá, že se v ní mohou nacházet jak skladby esteticky i hodnotově velice propracované, tak skladby podřadné až bezcenné. A není proto nijak zvláštní, že mladý člověk vyhledává většinou skladby, které nevyžadují hlubší vzdělání v oblasti hudby ani vyhraněnou vkusovou orientaci nebo větší volní úsilí. (Sedlák, 2013)

Výše uvedené skutečnosti vyvolávají u hudebních pedagogů skepsi při práci s mladými dospělými. Domnívají se totiž, že mají „pokažený“ vkus. Ovšem jisté nápravné řešení by tu, dle hudební pedagogiky, mohlo existovat. Možností by bylo zavést institucionální hudební a estetické vzdělání na všechny střední školy (popřípadě na vysoké školy), a tím zajistit koordinaci mimoškolních vlivů, které se podílejí na utváření hudebního vědomí této mladé generace. (tamtéž)

Pokud se ještě vrátíme k hudebním zájmům postpubescentů, roste u nich zájem o instrumentální „muzicírování“, které je však zaměřeno především na populární kytarovou hru. Komorní hra se objevuje v tomto věku zřídka (např. hra ve smyčcovém triu, kvartetu, čtyřruční klavírní hra apod.). V oblasti kreativity se mladý dospělý zaměřuje již na jeden druh umění (hudební, výtvarné, literární), který mohou také studovat, a tak se zdokonalovat.

Starším školním věkem jsme ukončili přehled hudební ontogeneze. Ne snad proto, že by se hudebně člověk dále nevyvíjel, ale proto, že tato věková hranice je pro potřeby této práce dostačující. Jak však z předchozích odstavců vyplývá, člověk ke svému zdravému a všestrannému rozvoji hudbu potřebuje. Pravděpodobně vás napadlo, jak probíhá hudební vývoj u člověka s mentálním postižením. Pokud vím, na tuto otázku neexistuje žádná vědecky ani pedagogicky podložená studie. Je však jasné, že pro vývoj jedince s mentálním postižením je hudba obzvláště důležitá. Jak jinak bychom mohli vysvětlit čím dál rozšířenější využití muzikoterapie<sup>7</sup> u těchto osob? Předpokládejme tedy, že minimálně počáteční fáze hudební ontogeneze jsou opravdu u všech lidí bez výjimky stejné.

## 2.2 Vliv hudby na člověka

Žijeme ve světě plném nejrůznějších hluků i zvuků. Vnímáme je a ony nás více či méně ovlivňují. To, že hudba má na člověka jistý vliv, je známo snad již od pravěku. Nejrůznější rituály (lovy, svatby, pohřby, léčba nemocí apod.) byly doprovázeny hudebními prvky, které u zúčastněných navodily tu správnou náladu. O léčebném účinku hudby se dozvídáme také z Bible, například v příběhu o Davidovi: „*Kdykoli potom na Saula přišel ten duch od Boha, David bral citeru a hrál. Saulovi se pak ulevilo a cítil se lépe, neboť ho ten zlý duch opouštěl.*“ (Bible, 2009, str. 327, 1. Samuelova 16, 23). Proč má hudba na člověka takový vliv? A jak je možné jej využít v životě? Na tyto a další otázky si pokusíme odpovědět v následujících odstavcích.

### Vnímání hudby

Abychom mohli pochopit, jak hudba působí na člověka, musíme si vysvětlit, jak vůbec člověk hudbu vnímá. Hudbu můžeme vnímat především pomocí sluchového analyzátoru, který se skládá ze sluchového orgánu (periferní část), sluchové nervové dráhy a příslušné části mozkové kůry (spánkový lalok levé mozkové hemisféry). Ovšem, hudbu mohou vnímat i osoby s poruchou sluchu, a to díky vibračnímu receptoru (kožně-svalovému systému), který sice nemůže plnohodnotně nahradit sluchový orgán, ale může alespoň, díky otřesům,

---

<sup>7</sup>Muzikoterapie = léčebná metoda, která využívá hudby jako terapeutického prostředku (Holas, 2001, s. 52)

zprostředkovat rytmus hudby. Hlubší pochopení hudebního vnímání je založeno na znalosti anatomie sluchového orgánu, kterou se však zde hlouběji zabývat nebudeme.<sup>8</sup>(Sedlák, 2013)

Hudební vnímání je tedy možné vysvětlit jako analyticko-syntetický komplexní proces, při kterém se ve vědomí člověka odráží jednotlivé výrazové a významové složky hudebního díla. Základem tohoto procesu je psychická aktivita, která zdokonaluje všechny hudební dovednosti, schopnosti, zájmy, potřeby a orientace jedince a také strukturuje jeho hodnotová kritéria a vkusové preference. (Holas, 2001)

### **Činitelé ovlivňující vnímání hudby**

Proces vnímání hudby je ovlivněn několika činiteli. Prvním z nich je *hudební dílo*, tedy objekt vnímání. Jeho význam, obsah, výstavba i forma výrazně ovlivňují aktivitu hudebního vnímání. V díle se prezentuje skladatelův vztah ke skutečnosti. My si pak klademe otázky, proč a čím na nás dané hudební dílo působí, a tím aktivně sledujeme jeho průběh, který v nás vyvolává určité reakce. Dalším činitelem je *osobnost vnímajícího jedince a jeho reakce na hudbu*. Ty jsou ovlivněny do jisté míry kvalitou jeho hudebních schopností a dovedností, dále percepčním stylem, temperamentem, charakterovými vlastnostmi, motivací, percepční a emocionální citlivostí k hudbě atd. Hudební vnímání jedince ovlivňuje také úroveň všeobecného i hudebního vzdělání, hudební zájmy a postoje, životní a hudební zkušenost nebo hudební vkus. V hudbě pak posluchač slyší především to, co sám dovede a chce vnímat, co očekává a na co je zvyklý. Nikdy nedokáže rozpoznat vše, co hudba nabízí. Posledním činitelem pak je *aktivní proces hudebního vnímání*. Můžeme mluvit o jistém druhu komunikace vnímatele s hudební skladbou. Tato komunikace probíhá na základě mobilizace hudebních zkušeností, aktivuje imaginativní, myšlenkové a emocionální procesy, které postupně odkrývají a přijímají estetickou informaci díla a tím vyvolají umělecký prožitek. Prožitek pak zpětně ovlivní hudební mysl a citový i myšlenkový svět vnímatele. Vliv tohoto působení netrvá krátkou chvílí, ale doznívá i velmi dlouho. Často může ovlivnit i chování a jednání hudbu vnímajícího člověka. (Sedlák, 2013)

---

<sup>8</sup>V případě zájmu najdete další informace o sluchovém analyzátoru např. v této publikaci: SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přeprac. a rozš., v nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2013, 406 s. ISBN 978-80-246-2060-2., str. 236-237

K hudebnímu vnímání by se dalo uvést ještě mnohem více informací. Pro naše účely však tento krátký úvod stačí. V následujících odstavcích se budeme věnovat již konkrétnímu vlivu hudby na člověka. Zaměříme se na to, jak hudba ovlivňuje emoce a chování.

### ***2.2.1 Vliv hudby na emoce***

Problematika vlivu hudby na emoce člověka patří do oblasti hudební psychologie. Přesná definice emocí je však velice obtížná. Holas (2001) uvádí, že emoce jsou citovým hnutím mysli a jejich prožívání je neodmyslitelně spjato s fyziologickými změnami (zblednutí, zčervenání apod.). Jedná se o zcela subjektivní vnímání libosti nebo nelibosti. Emoce mají také vliv na naše chování, a to zejména na motorické projevy, jako je mimika či gestika. Franěk (2005) dále uvádí, že emoce jsou komplexním jevem, ve kterém se promítá zážitková, fyziologická, behaviorální a výrazová stránka. Jsou zcela spontánní, nelze je tedy vyvolat úmyslně. K diferenciaci emocí dochází v průběhu vývoje jedince a jejich hlavní funkcí je hodnocení (co je dobré, špatné nebo neutrální). Z výše uvedeného tedy vyplývá, že i při vnímání a hodnocení hudby mají emoce své nezastupitelné místo.

Hudba bývá považována za jedno z nejemocionálnějších umění. Přesto však pouze někteří hudební teoretici a psychologové jí považují za zcela samostatnou emocionální řeč. Patří mezi ně např. Deryck Cooke, britský muzikolog, hudebník a hlasatel. Ve své knize *Language of music* (1959) prezentuje myšlenku, že základním rysem hudby je právě to, že vyjadřuje a vyvolává emoce. Svoji teorii podpořil názorem, že všichni skladatelé tonální hudby používali ve svých skladbách stejné nebo podobné hudební fráze, rytmy a harmonie a tím na posluchače působili podobným způsobem. Hudbu označil za svébytný jazyk. (Cooke, 1959; Franěk, 2005)

Většina hudebních odborníků však zastává názor, že emocionální reakce, které doprovázejí hudbu, jsou do jisté míry spjaty s našimi každodenními emocemi. Ovšem o tom, do jaké míry jsou tyto emoce shodné, se ví jen velmi málo. Výzkum v oblasti hudební psychologie vychází z toho, že pro popis emocionálních reakcí si vystačíme s dimenzemi jako je radost, smutek, veselost, hněv nebo strach apod., které používáme také pro popis našich každodenních prožitků a reakcí. Otázkou zůstává, nakolik tyto emocionální dimenze, odvozené z běžného života, mohou skutečně sloužit pro popis reakcí na hudbu, která může



vyjadřovat i mnohem jemnější emocionální stavy. Na to poukazuje výzkum německého muzikologa Eberharda Köttera z r. 1996, který se zaměřil na rozlišování emocionálních reakcí v áriích 18. století, které byly založeny na afektové teorii. Posluchači měli za úkol ve vybraných hudebních kusech identifikovat emocionální obsah. Výsledkem bylo, že zúčastnění posluchači byli schopni identifikovat i takové emoce jako je stud, hrdost nebo odpor. Díky tomuto výzkumu se současní hudební psychologové snaží najít způsob, jak přesněji popsat hudební emocionální prožitky. (Kötter, 1996 in Franěk, 2005)

A jak tedy člověk na hudbu reaguje? Před více než 100 lety hudební psychologové zaznamenali, že emocionální reakce při poslechu hudby jsou u lidí různorodé. Poukázali na to, že u většiny posluchačů se shodně vyskytují celkem objektivní reakce na jisté hudební postupy v dílech. Oproti tomu, některé reakce jsou spíše subjektivního rázu, kdy si posluchač do hudby vnáší vlastní význam nebo si vybavuje vzpomínky, které má s poslechem dané skladby spojeny. Výzkumy tedy ukázaly, že existují minimálně tři odlišné způsoby, jak hudba může vyjadřovat emoce - strukturální očekávání, epizodické asociace a ikonické asociace. (Franěk, 2005)

### **Strukturální očekávání**

Patří mezi tzv. vnitřní emoce. Ty vznikají jako reakce na vlastní hudbu a postupy, které hudebník či skladatel do svého díla zcela záměrně vložil. Každá hudební věta má jasnou strukturu (melodické, harmonické, rytmické a další postupy) a je obvykle založena na postupném narůstání a uvolňování napětí. V mnoha skladbách se dají nalézt právě taková místa plná napětí, která v člověku při jejich poslechu vyvolají intenzivní emocionální reakci doprovázenou fyziologickými změnami (např. „husí kůže“ nebo mrazení v zádech). Někteří výzkumníci se rozhodli zjistit, které konkrétní postupy v hudbě vedou k těmto silným emocionálním reakcím. Tyto postupy pak můžeme označit jako strukturální indikátory. Z výzkumu Johna Slobody (1991) vyplynulo, že mezi strukturální indikátory je možné zařadit např. melodické opory, harmonické progrese, enharmonické záměny, zpoždění nástupu v závěru skladby nebo náhlé změny dynamiky atd. K jednotlivým indikátorům jsou pak přiřazeny i typické fyziologické reakce na straně posluchačů, např. slzení je nejčastěji vyvoláno melodickými oporami, mrazení kolem páteře pak často harmonickými progresemi a bušení srdce může vyvolat akcelerace nebo synkopace v díle. (Sloboda, 1991 in Franěk, 2005)

Bylo by možné se ještě dále zmínit např. o hudebním očekávání, o změnách emocionální reakce během poslechu hudby nebo o proto-emocích. Nevztahuje se to však přímo k tématu celé práce. V případě zájmu najdete více informací v citované literatuře na str. 178 - 182.

### **Epizodické asociace**

Zařazujeme je mezi tzv. vnější emoce. Ty jsou charakteristické tím, že leží mimo vlastní hudební strukturu. Epizodické asociace vznikají spojením skladby s pozitivními vzpomínkami na daný okamžik. Tak se nám i po letech může při poslechu určité hudby vybavít celá řada pozitivních emocí a vzpomínek a spustit tak emocionální reakci. Z pohledu hudební psychologie však tento druh emocionálních reakcí není příliš zajímavý, protože je zcela individuální a spojuje se s mimohudebními zážitky posluchače. (Franěk, 2005)

### **Ikonické asociace**

Také jsou řazeny mezi vnější emoce. Jsou založeny na vzájemném vztahu mezi některými nehudebními událostmi a jevy, které nesou emocionální význam a hudební strukturou - např. rychlá a hlasitá hudba vyvolá u posluchače procesy nebo jevy spojené se silnou energií. Emocionální reakcí na tento druh hudby je pak excitace<sup>9</sup>. Vznik ikonických asociací je velmi složitý kognitivní proces, který zatím není dokonale poznán a popsán. Hudebníci přisuzují hudbě mimohudební význam již tradičně. Podle nich může hudba vyjadřovat např. pohyb, emoce, hnutí lidské mysli nebo určité myšlenky. (Franěk, 2005)

## ***2.2.2 Vliv hudby na chování***

To, že má hudba vliv na lidské chování, víme již velmi dlouho. Zatím se však nepodařilo zajistit dostatek poznatků o tom, jakým způsobem k ovlivňování dochází, a to i přesto, že se jedná o velmi důležité téma. Pokud by bylo odhaleno, jak konkrétně hudba ovlivňuje chování člověka, zajisté by to pro mnoho profesí bylo přínosné (např. pro lékaře, učitele nebo obchodníky apod.). Dále si tedy uvedeme několik příkladů ze zatím uskutečněných výzkumů. (Franěk, 2005)

---

<sup>9</sup>Excitace = zvýšená dráždivost, neklid (Akademický slovník cizích slov, 1998, s. 210)

První z příkladů se bude věnovat našemu prostředí. Vychází z toho, že člověk se v určitém prostředí chová určitým způsobem. Tento výzkum je založen na teorii odměn a trestů. Jedinec se snaží svému prostředí přizpůsobit a chovat se tak, aby byl spíše odměněn než potrestán. K tomu, abychom odhadli vhodné chování v daném prostředí, přispívá několik faktorů, mezi které patří např. architektonické řešení stavby nebo vnitřní vybavení. Ale i hudba může prostředí definovat (např. varhanní hudba navozuje dojem religiozity, kdežto populární hudba spíše uvolněnou náladu). Teorii, kdy hudba ovlivňuje prostředí, podpořil experiment provedený koncem 90. let v podzemní dráze v Montrealu. Po schválení městské správy byla v prostorách dráhy pouštěna reprodukovatě operní hudba. Za velice krátkou dobu bylo zjištěno, že se výrazně snížil vandalismus. To je možné vysvětlit tím, že operní hudba je spojena s exkluzivním prostředím drahých operních představení a je zde vyžadováno velmi uhlazené a zdvořilé chování. A v takovém prostředí by byl vandalismus okamžitě potrestán. (Franěk, 2005)

Další z experimentů byl zaměřen na vliv hudby na náladu člověka a jeho prosociální chování. Provedli ho v roce 2004 Tarrant, North a Hargreaves v univerzitním sportovním centru. Jedné skupině návštěvníků pouštěli během cvičení populární hudbu a druhé počítačem vytvořenou hudbu ve stylu avantgardy 20. století, která byla většinou běžných posluchačů hodnocena negativně. Oběma skupinám pak bylo po cvičení oznámeno, že jejich sportovní centrum má být zrušeno a byli požádáni o pomoc při distribuci letáků na jeho záchranu. První skupina, ovlivněna poslechem populární hudby, byla více ochotna distribuovat letáky, oproti tomu návštěvníci z druhé skupiny byli ochotni méně. Promítlo se to na množství roznesených letáků (v první skupině bylo rozneseno letáků více než ve druhé). (tamtéž)

Jako poslední příklad si uvedeme vliv agresivní (excitační) hudby na chování. Experiment provedly Susan Hallam a Georgia Katsarou v prostředí dětí, a byl rozdělen na dva dílčí experimenty. První z nich byl proveden v roce 1998 a přinesl zjištění, že hudba má vliv na rozhodování pomáhat. Když byla dětem pouštěna excitační hudba jako zvuková kulisa, byly méně ochotné chovat se altruisticky, než v případě, kdy v pozadí zaznívala hudba uklidňující. V druhém experimentu z roku 2000 měly děti za úkol psát sloh během poslechu excitační nebo uklidňující hudby (popř. za ticha). Slohové práce napsané s kulisou agresivní hudby obsahovaly více násilí, než práce, při kterých děti poslouchaly uklidňující hudbu. (Franěk, 2005)

Zajisté by se dalo v současné době nalézt mnoho dalších příkladů, kdy se hudba podílí na ovlivnění našeho chování. Určitě bychom se shodli na tom, že hudba reprodukováná v nákupních řetězcích má za úkol zvýšit chuť k nakupování. Nepopíratelné je také to, že hlasitá hudba na koncertech populárních kapel a hudebníků značně ovlivní chování posluchačů a „strhne“ je až téměř do stavu extáze. Nelze tedy popřít nemalý vliv hudby na chování člověka.

## 2.3 Jak působí hudba na osoby s postižením

K této problematice zatím nebyl poskytnut žádný odborný materiál či výzkum. Ve většině případů tak musíme vycházet z vlastní zkušenosti z praxe. Nutné je si uvědomit, v kontextu předchozích odstavců, že hudba mluví jazykem nonverbálním, a tím pádem je snáze přístupná většině lidí, tedy i lidem s nejrůznějším typem postižení.

V případě osob s mentální retardací, a také s Downovým syndromem, můžeme účinky hudby vidět jak v oblasti emocionální, tak v chování, ale také např. v oblasti paměti či řeči. V první kapitole jsme si uváděli specifika osob s mentální retardací (s. 9). Dobře volená hudba u takto postižených jedinců dokáže jejich emoční labilitu zklidnit, vyrovnat a naopak, hudba příliš agresivní, rytmická umí tyto jedince ještě více podráždit. Reakce osob s mentální retardací na hudbu jsou velice pestré. Z vlastní praxe mohu potvrdit, že většina z nich hudbu přímo vyhledává a ráda ji poslouchá či se aktivně zapojuje do její produkce. Setkala jsem se s chlapcem s těžkou mentální retardací, který by vydržel poslouchat nejrůznější písně klidně celý den a s chutí si s nahrávkou zpíval. Při poslechu byl klidný, veselý a spokojený. Oproti tomu, když nebyla možnost v daný den alespoň chvíli poslouchat vybrané CD, byl nevrlý až zlostný. Z toho plyne, že u osob s mentální retardací jsou emoce úzce spjaty s chováním a pokud hudba skutečně dokáže tyto dvě složky ovlivnit, u jedinců s tímto postižením se to projeví zároveň v obou rovinách.

Co se týče vlivu hudby na paměť, která je především konkrétní a mechanická, při zpěvu písní si osoby s mentální retardací dokáží zapamatovat často i dlouhé texty a to jen proto, že je mají spojené s určitou melodií. Hudba tak napomáhá procesu vštěpování, učení se. V oblasti řeči zase kladně ovlivňuje výslovnost. Tím, že se slova musí zpívat a některé slabiky se záměrně protahují, mohou se stát pro některé jedince s mentální retardací snadněji vyslovitelné. Obzvláště znatelné to je u osob, které trpí balbuties (kuktavostí). Při zpěvu se ve

většině případů tato porucha neprojevuje a jedinec tak zažívá pocit uspokojení z vlastního úspěchu.

Pokud bychom se zaměřili na jedince s poruchou autistického spektra, vliv hudby je u nich v mnohém podobný, jako u osob s mentální retardací. Ovšem reakce na ni mohou ještě mnohem bouřlivější, nebo naopak zcela oploštěné. Uvedu jeden příklad z praxe. Ve třídě praktické školy dvouleté jsme měla žáka s diagnózou dětský autismus. Chlapec byl poměrně neklidný, často po třídě běhal a u práce vydržel opravdu jen nepatrnou chvíli. Jednou jsem zkusila, jak by reagoval na zpěv dětských lidových písní, a zjistila jsem, že je všechny zná a pokud se zpívají, zklidní se a je schopen lepšího soustředění. Začali jsme tedy pravidelně zpívat při plnění zadaných úkolů a jeho práce se podstatně zlepšila. Nutné však je podotknout, že neměl rád jakoukoli hru na nástroje, ta ho dokázala rozrušit téměř do nepříčetnosti.

Jedinci s dětskou mozkovou obrnou bez přidruženého mentálního postižení, reagují na hudbu úplně stejně jako jakýkoli zdravý jedinec. Poslech relaxační hudby jim může pomoci s uvolněním a zklidnění těla, které je u nich žádoucí. Při přidružené mentální retardaci pak můžeme předpokládat podobné reakce, jaké jsme si popsali ve druhém odstavci této podkapitoly.

U osob se specifickými vývojovými poruchami učení může být hudba velice nápomocná. Spojení textu s melodií by mohlo napomoci lepšímu zapamatování, a tím dochází i ke snadnějšímu osvojení si dané látky. Rytmizace může být účinná u osob, které nedokážou rozpoznat hranice slov či dlouhé a krátké slabiky. Zpěv pomáhá jedincům s poruchami čtení apod.

Jak vidíme, hudba má opravdu velké účinky. Pokud dokáže ovlivnit zcela zdravé jedince, o to více má účinnost u osob s jakýmkoli typem postižení. Nejvíce to je znatelné při pravidelné muzikoterapii. Ta však není předmětem této práce, proto jsme se omezili pouze na příklady z běžné speciálně pedagogické praxe.

### **3 Vzdělávání žáků s mentálním postižením**

V této kapitole se seznámíme s možnostmi vzdělávání žáků s mentálním postižením a okrajově si představíme, jak je hudební výchova zahrnuta v dodatku k rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání, který se zaměřuje na žáky s lehkým mentálním postižením (dále RVP ZV - LMP) a v rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy speciální (dále RVP ZŠS), podle kterých si jednotlivé vzdělávací instituce sestavují školní vzdělávací program (dále ŠVP). Seznámíme se také s využitím dalších podpůrných prostředků v rámci hudební výchovy, jako je muzikoterapie a snoezelen.

#### **3.1 Možnosti vzdělávání žáků s mentálním postižením**

Vzdělávání žáků s mentálním postižením, nebo jiným postižením, je zahrnuto ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a upravuje ho také vyhláška č. 73/2005 Sb. v platném znění, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.) se problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami věnuje v §16, kde v odst. 1 uvádí, že do této skupiny zařazujeme osoby se zdravotním postižením a zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. V odst. 6 a 7 pak poukazuje na to, že vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami musí probíhat s ohledem na jejich potřeby a možnosti, a s využitím speciálních pomůcek. Vyjadřuje také potřebu spolupráce s poradenským zařízením. Odst. 9 se věnuje možnosti zřízení funkce asistenta pedagoga. Důležitými jsou §18 a §19, které upravují vznik individuálního vzdělávacího plánu, podle kterého se děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami na základě doporučení poradenského zařízení mohou vzdělávat. §42 potom upravuje vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením. (zákon č. 561/2004 Sb.)

Více si o jednotlivých paragrafech uvádět nebudeme, protože to není přímo součástí této kapitoly. Bylo však nutností si alespoň obecně představit ta místa ve školském zákoně, která se problematice vzdělávání žáků s postižením či znevýhodněním věnují. Pro podrobnější informace se můžete obrátit na citovanou literaturu.

Konkrétnější je v oblasti vzdělávání žáků s postižením vyhláška č. 73/2005 Sb. v platném znění, která mimo jiné uvádí jednotlivé formy vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Jak uvádí §3 vyhlášky č. 73/2005 Sb., vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami může probíhat:

1. formou individuální integrace,
2. formou skupinové integrace,
3. ve speciální škole (škola samostatně zřízena pro žáky se zdravotním postižením),
4. kombinací předchozích možností.

Individuální integrace probíhá buď do běžné školy, nebo, ve zvláštních případech, do speciální školy zřízené pro žáky s jiným typem postižení.

Skupinovou integrací rozumíme vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, která je pro žáky se zdravotním postižením zřízena buď v běžné škole, nebo ve speciální škole, která je určena pro žáky s jiným typem postižení.

V současné době se upřednostňuje vzdělávání žáků formou individuální integrace do běžné školy. Samozřejmě, s přihlédnutím k jejich potřebám a možnostem, a také k možnostem školy. (vyhláška č. 73/2005 Sb.)

Jednotlivé typy speciálních škol jsou zahrnuty v §5. Pro účely této práce se zaměříme na odst. f), kde se uvádí, že žáci s mentálním postižením mohou být vzdělávání v MŠ speciální, ZŠ praktické, ZŠ speciální, v odborném učilišti a na praktické škole. O zařazení žáka do speciálního vzdělávání rozhoduje poradenské zařízení se souhlasem zákonného zástupce žáka (§9). Vzdělávání vždy probíhá na základě individuálního vzdělávacího plánu, který je závazným dokumentem (§6). Jak je organizována výuka v jednotlivých typech školských zařízení, je součástí §8. V případě potřeby asistenta pedagoga je jeho činnost specifikována v §7. (tamtéž)

Pokud se konkrétně zaměříme na vzdělávání žáků v základních školách, kteří mají diagnostikované některé z postižení uvedené v této práci, mohou se tito žáci vzdělávat následovně:

*Žáci s mentální retardací a Downovým syndromem* mohou být vzdělávání podle stupně postižení v běžné škole formou individuální nebo skupinové integrace (lehká MR),

v ZŠ praktické (také lehká MR), pokud nezvládnou požadavky, které na ně klade vzdělávání v běžné škole nebo v ZŠ speciální (středně těžká, těžká i hluboká MR), pokud nezvládnou ani požadavky ZŠ praktické. Ve výjimečných případech mohou být tito žáci vzdělávání formou individuální integrace ve speciální škole zřízené pro žáky s jiným postižením např., pokud je u žáka s lehkou MR přidruženo somatické postižení, které vyžaduje odbornou péči, může být tento žák zařazen do ZŠ pro tělesně postižené, pravděpodobně však bude vyžadovat pomoc asistenta. Podobně může být žák vzděláván formou integrace na ZŠ logopedické, ZŠ pro sluchově nebo zrakově postižené nebo na ZŠ pro žáky se specifickými poruchami učení nebo chování. Vždy však musí být splněny určité podmínky.

*Žák s poruchou autistického spektra (PAS) může být také vzděláván formou integrace, v ZŠ praktické nebo speciální, či v ZŠ speciální zřízené pro žáky s jiným typem postižení. V rámci ZŠ speciálních jsou často zřizovány třídy, které jsou určeny pouze pro žáky s PAS.*

*Žák s DMO bez mentální retardace může být vzděláván v běžné ZŠ formou individuální či skupinové integrace nebo na ZŠ pro tělesně postižené, pokud jeho stav vyžaduje pravidelnou lékařskou a rehabilitační péči. V případě přidruženého mentálního postižení pak může být vzděláván podle stupně MR buď stejným způsobem (u lehké MR) nebo v ZŠ praktické či ZŠ speciální.*

*Žák se specifickými vývojovými poruchami učení je většinou vzděláván v běžné ZŠ formou integrace, v případě, že se jedná o těžší stupeň SPU, může být vzděláván na ZŠ pro žáky se specifickými poruchami učení či na ZŠ logopedické. Pokud však je přidružena MR, opět se zvažuje možnost vzdělávání na ZŠ praktické či ZŠ speciální.*

U zařazování žáků do jednotlivých typů škol je nutné vždy brát v úvahu jejich potřeby a možnosti. Samozřejmostí je konzultace s lékaři a poradenským zařízením, které může nejlépe doporučit, jaký typ zařízení se pro daného žáka hodí nejvíce. V poslední řadě nesmíme opomenout možnost individuálního vzdělávání, při kterém žák dochází do školy pouze na přezkoušení, jinak je vzděláván doma. Toto upravuje §40 školského zákona č. 561/2004 Sb.



## **3.2 Hudební výchova v rámcovém vzdělávacím programu - RVP ZV - LMP a RVP ZŠS**

Abychom mohly v praktické části porovnat stav současné výuky hudební výchovy na základních školách pro mentálně postižené, je nutné si uvést, jak by měla být hudební výchova vyučována podle platných dokumentů.

Rámcový vzdělávací program (dále RVP) patří do systému kurikulárních dokumentů. Spolu s Národním programem vzdělávání patří mezi dokumenty státní úrovně. Od roku 2005 si jednotlivé školy zpracovávají podle RVP školní vzdělávací programy (dále ŠVP). Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje dodatek k RVP pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), který nese označení RVP ZV - LMP, upravuje vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Druhým dokumentem pak je RVP pro základní školu speciální (dále RVP ZŠS). Z těchto dvou dokumentů budeme čerpat i v této podkapitole.

### ***3.2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením***

Nejdříve se podíváme, jak je výuka hudební výchovy zpracována v dodatku RVP ZV - LMP. Spolu s výtvarnou výchovou spadá hudební výchova do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Jak uvádí RVP, tento předmět má u žáků vytvářet kladný vztah k hudbě, má rozvíjet hudební schopnosti a individuální hudební dovednosti (sluchové, pěvecké, rytmické, intonační, poslechové, pohybové apod.), poskytnout vhled do hudební kultury a podpořit schopnost emocionálně hudbu prožívat. (Jeřábek, 2005)

Základním učivem na obou stupních ZŠ jsou činnosti vokální a instrumentální, poslechové a hudebně pohybové. Učivo v jednotlivých činnostech je součástí přílohy č. 7. My si zde zmíníme pouze několik bodů z očekávaných výstupů za dané období. Kompletní seznam bude opět součástí již uvedené přílohy.

**1. stupeň** dělí očekávané výstupy na dvě období:

*1. období* - žák by měl:

- umět rozlišit sílu zvuku,
- dýchat správně a hospodárně a vyslovovat zřetelně při rytmizaci říkadel a při zpěvu.

2. období - žák by měl:

- být soustředěný při poslechu skladeb,
- umět doprovodit spolužáky na rytmické hudební nástroje.

**2. stupeň** - žák by měl:

- umět doprovodit píseň pomocí ostinátního doprovodu,
- orientovat se v různých hudebních žánrech,
- znát některé hudební skladatele a jejich díla.

### ***3.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální***

ZŠ speciální vytváří své ŠVP podle rámcového vzdělávacího programu vytvořeného přímo pro tento typ škol. RVP ZŠS je rozdělen do dvou částí. V první se zpracovává výuka žáků se středně těžkým mentálním postižením, ve druhé pak výuka žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Výuka hudební výchovy v tomto RVP má mnoho společného s předchozím jmenovaným - hudební výchova je součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura, stejné jsou i činnosti, které jsou v rámci hudební výchovy vyučovány (vokální a instrumentální, poslechové a hudebně pohybové činnosti) a také rozdělení očekávaných výstupů na prvním stupni je do dvou období. Liší se tedy jen samotný obsah učiva a očekávaných výstupů. (RVP ZŠS, 2008)

#### **Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením**

V úvodu vzdělávací oblasti Umění a kultura je poukázáno na to, že hudební výchova, kromě rozvoje hudebnosti u žáků či kladného vztahu k hudbě, také pozitivně ovlivňuje rozvoj řeči žáků, a to díky rytmickým cvičením. Uvedeme si nyní několik bodů z očekávaných výstupů v 1. a 2. stupni základního vzdělávání. Kompletní seznam spolu s obsahem učiva je součástí přílohy č. 8.

## **1. stupeň**

*1. období* - žák by měl:

- umět zpívat jednoduché melodie nebo písně přiměřené jeho hlasovému rozsahu a individuálním schopnostem,
- na hudbu reagovat pohybem.

*2. období* - žák by měl:

- rozlišovat hudební a nehudební zvuky, hlas mluvený a zpívaný, rozpoznávat tóny: krátké x dlouhé, vysoké x nízké apod.,
- umět rozpoznat vybrané rytmické hudební nástroje a adekvátně je používat při hudebních aktivitách.

**2. stupeň** - žák by měl:

- interpretovat vybrané lidové i umělé písně s přihlédnutím k jeho individuálním schopnostem,
- zvládnou základní kroky jednoduchých tanců. (RVP ZŠ, 2008)

## **Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami**

Hudební výchova má u takto postižených žáků pomoci k odreagování a uvolnění napětí, ke zlepšení nálady, překonání únavy a má se podílet také na zlepšování pozornosti. Pomáhá při rozvoji řečových, sluchových i motorických dovedností. Hudební výchova se již nedělí podle stupňů a učivo není rozděleno do několika oblastí. Jsou uvedeny pouze očekávané výstupy a souhrn obsahu učiva. Vše v plném znění je součástí přílohy č. 8. Zde si opět uvedeme pouze výběr několika bodů z očekávaných výstupů. (RVP ZŠ, 2008)

**Očekávané výstupy** - žák by měl:

- rozlišovat zvuky hudebních nástrojů,
- doprovodit spolužáky i sebe na jednoduché rytmické nástroje,
- soustředit se na poslech jednoduchých krátkých skladeb a relaxační hudby. (tamtéž)

Stručně jsme si představili, jak je výuka hudební výchovy (HV) zahrnuta v jednotlivých RVP pro určitý stupeň postižení. Všechny dokumenty jsou dostupné na

webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR). V praktické části práce se pak zaměříme na to, jak se vybrané školy těmito dokumenty řídí při výuce.

### 3.3 Využití dalších prostředků v hudební výchově

Abychom mohli naplnit některé očekávané výstupy z RVP, je nutné při výuce hudební výchovy využít i jiných dostupných metod, které vedou k rozvoji žáků s mentálním či jiným postižením. Mezi ně patří zejména muzikoterapie a snoezelen. V krátkosti si obě metody představíme. V případě zájmu můžete nalézt podrobnější informace v citované literatuře.

#### Muzikoterapie

Definovat muzikoterapii není snadné, protože definic existuje celá řada. Dá se však říci, že *„muzikoterapie je terapeutický obor, jenž využívá hudby či hudebních prvků k dosažení nehudebních cílů. Těmito metami jsou nejčastěji cíle léčebné, ale může jít i o osobní rozvoj, zlepšení kvality života či mezilidských vztahů.“* (Gerlichová, 2014, s. 15)

Muzikoterapii můžeme dělit na aktivní, při které se jedinec aktivně projevuje (hrou na nástroj, zpěvem, pohybem apod.) a pasivní nebo receptivní, při které jedinec hudbu poslouchá a vnímá celým tělem. Během terapie se využívají nejrůznější hudební nástroje (bubny, flétny, etnické nástroje, kytara apod.), pracuje se s hlasem a pohybem těla. Je vždy nutné mít v paměti cíl, kterého chceme dosáhnout a k němu směřovat. (Kantor, 2009)

Není cílem této kapitoly podrobně představovat muzikoterapii, její obsah či metody. Chceme poukázat na to, že současná muzikoterapie má své využití nejen ve zdravotnictví, ale také ve školství, sociální sféře či u osob se specifickými potřebami. Hudba mluví jazykem zcela univerzálním. Pokud ho umíme využívat, dokážeme se tak lépe přiblížit jak žákům bez postižení, tak žákům s různým typem postižení. Je však nutné si uvědomit, že pokud chceme muzikoterapeutické postupy opravdu cíleně používat, je nutné mít muzikoterapii jako takovou vystudovanou, nebo si přizvat ke spolupráci zkušeného muzikoterapeuta. (Gerlichová, 2014; Kantor, 2009)

V hudební výchově na školách pro žáky s mentálním postižením, se nejčastěji muzikoterapie využívá jako každotýdenní lekce, kterou si připravuje muzikoterapeut spolupracující se zařízením a nahrazuje jí jednu hodinu klasické HV.

## **Snoezelen**

Snoezelen je možné definovat jako „*terapeutický, vědecký koncept na pomezí speciální pedagogiky a psychologie, který prokazatelně zlepšuje zdravotní stav klientů. Podmínkou je zvláštní prostředí, kompetentní a vzdělaný terapeut společně s klientem, který mu věří.*“ (Filatová, 2014, s. 11) Původní koncept vznikl v Nizozemí a název je složen z holandských slov „snuffelen“ = čichat a „doezelen“ = dřímat. Dříve byl určen pouze pro jedince s mentálním nebo tělesným postižením a jedince s psychickou deprivací. Dnes však slouží všem lidem bez rozdílu. Koncept nabízí velké množství smyslových stimulů, má vytvářet pocit pohody, uvolňovat a zklidňovat, ale zároveň má také aktivizující a stimulující účinky a probouzí zájem. Podílí se na komplexním rozvoji, pomáhá snižovat pocity strachu a vyvolává pocity klidu a bezpečí. V neposlední řadě pomáhá s rozvojem vztahů a socializace a přináší radost. Podobně jako u muzikoterapie, i zde platí, že opravdu plnohodnotnou práci ve snoezelen multismyslové místnosti provádí pouze školený terapeut. Běžný pedagog nebo vychovatel však může místnost používat pro relaxaci žáků nebo pro provádění terapeutických postupů, ve kterých má proškolení. Vždy je nutné přihlížet na individuální schopnosti a potřeby žáků. (Filatová, 2014)

Prostředí snoezelen je zcela specifické. Jedná se o místnost, která je vybavena speciálním nábytkem i pomůckami. Základními požadavky je, aby byl prostor dobře ventilovaný, ale zároveň snadno vytopitelný, nutností je zatemnění oken, podlahy by měly být příjemné pro chůzi bez bot, nábytek měkký s dostatečným množstvím úložných prostorů apod. Samozřejmostí dnes bývá vodní postel. Důležitá je světelná a zvuková technika a celá řada kompenzačních a stimulačních pomůcek. Je nutné si uvědomit, že snoezelen by neměl působit pouze v jedné uzavřené místnosti, ale měl by se prolínat ve všech aktivitách organizace, tzn., měl by zasáhnout všechny zaměstnance, od ředitele po pomocný personál. (tamtéž)

Na školách se prostředí snoezelen využívá v rámci HV především k relaxaci spojené s poslechem hudby, ale také k aktivním hudebním projevům jedince, jako je hra na etnické

nástroje nebo pohybové ztvárnění hudby. V místnosti je možné provádět i lekce muzikoterapie.

Není cílem si podrobně uvádět, jak má koncept snoezelen vypadat, chtěli jsme si pouze přiblížit, komu je určen a jakou může mít podobu. V případě zájmu najdete další informace v citované knize Renaty Filatové Snoezelen - MSE (2014).

## **4 Metodika hudební výchovy na školách pro žáky s mentálním postižením**

Ve druhé kapitole jsme si nastínili význam hudby v životě člověka. Z uvedeného je nepopíratelně jasné, že hudba v něm má své neodmyslitelné místo. Pomáhá k všestrannému rozvoji jedince. Ne každý se však s hudbou během svého života setkává blíže, například v rodině nebo v zájmovém kroužku. Škola tak zůstává jedinou institucí, která dítě od raného dětství s hudbou seznamuje a může mu poskytnout alespoň základní poznatky o jejím vzniku, vývoji, působení nebo využití. Následující kapitola nám ve stručnosti nabídne základní metodické postupy ve výuce hudební výchovy na základních školách speciálních (dříve pomocných).

### **4.1 Význam hudební výchovy ve vyučování**

Hudební výchova je sice jedním z předmětů v učebních osnovách, ovšem její specifická v oblasti působení na člověka jí dává výjimečné postavení. Vždyť má schopnost zanechat stopy v oblasti rozumové, ale také v oblasti emocionální. Obzvláště na základních školách speciálních se při výuce hudební výchovy jedná především o výchovu, a to tím, že působí na aktivitu žáka a jeho city, pomáhá s formováním jeho vztahu k prostředí, ovlivňuje jeho chování a vystupování, dává dítěti příležitost zapojit se do skupiny a v neposlední řadě má na dítě terapeutický vliv. Nejedná se tedy o předmět, který je vyučován ve dvou hodinách týdně. Prolínání hudebních prvků do všech předmětů na základní škole speciální by mělo být samozřejmostí. Pokud pochopíme tento princip mezipředmětovosti, docílíme u žáků snazšího získání schopností a dovedností daného předmětu, které navíc budou mnohem trvalejší. (Jahoda, 1997)

Jaký tedy má přesně hudební výchova význam na základní škole speciální, si shrneme v několika bodech:

1. Pomáhá s eliminací nedostatků v oblasti sluchové, hlasové a rytmické.
2. S přihlédnutím ke schopnostem žáků rozvíjí hudebnost.
3. Pomáhá s rozvojem aktivního hudebního a hudebně-pohybového projevu.
4. Učí děti poslouchat různé druhy hudby a relaxovat při poslechu hudby.

5. V co největší možné míře pomáhá se zapojením žáků do společenského života v oblasti kultury (návštěva hudebních divadel, muzikálů, koncertů apod.). (tamtéž)

## 4.2 Metodické základy hudební výchovy

Není mnoho literatury, která zpracovává toto téma. Podle mého názoru to je způsobeno částečně i proto, že neexistuje přímo obor, ve kterém by se budoucí hudební pedagogové zaměřovali pouze na výuku svého předmětu na školách speciálních či praktických. V přímé výuce proto využívá většina pedagogů praxí získané zkušenosti, kdy obměňují metodické postupy používané na běžných školách tak, aby byly přijatelné pro žáky s nejrůznějším typem i stupněm postižení. Přece však několik literárních pramenů existuje. V následujících několika odstavcích budeme vycházet především z knihy Jaroslava Jahody *Metodické základy hudební výchovy v pomocné škole* z roku 1997, a to z těch důvodů, že se jedná o pravděpodobně nejmladší dostupnou literaturu zaměřenou na danou problematiku, která je navíc zpracována velmi prakticky.

Jahoda (1997) ve své knize dělí hudební výchovu do několika oblastí, ve kterých je nutno žáky rozvíjet. Jedná se o sluchový výcvik, rytmický výcvik, hlasový a intonační výcvik, melodizaci říkadel, instrumentální činnosti, hru na rytmické nástroje, pohybová cvičení a poslech hudby. Ke každé oblasti si ve stručnosti uvedeme metodické postupy. Další náměty na rozvoj v jednotlivých oblastech jsou součástí přílohy č. 6.

### Sluchový výcvik

Sluch nám slouží k vnímání nemalého množství zvuků. Tyto zvuky by bylo možné rozdělit do několika skupin, např. *zvuky domova* (tikot hodin, vrzání a bouchání dveří aj.), *zvuky ulice* (motory aut, houkání sanitek, policejních vozů aj.), *zvuky v přírodě* (zpěv ptáků, šustění listí, šumění vody aj.), *zvuky ve třídě* (zvonění, hlasy učitele a spolužáků aj.), *zvuky na hřišti* apod. Uvedené zvuky vnímáme ve většině případů jako pouhou kulisu daného prostředí. Úkolem hudební výchovy však je naučit žáky rozeznávat jednotlivé zvuky. To by se mělo dít v každém okamžiku výuky, bez ohledu na předmět. Je možné využít následující postupy (Jahoda, 1997):



- každý sluchový vjem spojíme s vizuálním, např. vidíme projíždějící auto apod. K tomu, aby se naučili žáci jednotlivé zvukové profily rozeznat, využíváme zvukové nahrávky, aby je mohli žáci poslouchat opakovaně, a doplníme je obrázkem nebo napsaným slovem. S tímto materiálem pak můžeme pracovat různě: děti přiřazují obrázek nebo název ke zvuku, nakreslí nebo napíše, co slyšely, napodobují zvuky podle obrázků apod. Navíc si s dětmi můžeme povídat o pocitech, které v nás daný zvuk vyvolává např. hrom - strach, šumění vody - klid atd. Pokud sluchový výcvik probíhá takto, pomáháme s vytvořením představy o určitém zvuku;
- v další fázi pak přejdeme k poslechu hudby, kdy pracujeme s tóny. Nejprve musíme, podobně jako v předchozí fázi, žáky seznámit se zvuky i vzhledem jednotlivých nástrojů. Ideální je, pokud nástroje mohou vidět i slyšet živě. Pokud to však není možné, postačí obrázek a nahrávka. Žáci se učí rozlišovat jednotlivé barvy tónů, výšky i hloubky jednoho nástroje, stoupající a klesající melodii, krátké a dlouhé tóny nebo sílu zvuku. Také se učí poznávat, zda jde o instrumentální či vokální skladbu. Pokud to jen trochu jde, snažíme se při práci s tóny a melodií využívat vlastní hlas. Napodobujeme sílu hlasu, vedení melodie nebo výšku tónů. Tím připravujeme u dětí koordinaci hlasu a sluchu.

### **Rytmický výcvik**

Rytmické cítění je jednou ze základních kategorií hudebnosti a u dětí se musí nacvičovat. Žáci s mentálním postižením s tím mohou mít obzvlášť velký problém, protože zde dochází k propojení sluchu, cítěného rytmu a pohybu. Jen pro představu si uvedeme několik metodických postupů (podrobnější metodické postupy jsou součástí přílohy č. 6 nebo je najdete v citované literatuře (Jahoda, 1997):

- žáci se pohybují v prostoru jakýmkoli tempem i směrem - cvičí se tak ohleduplnost vůči ostatním i soustředění na určitou činnost. Další variantou je, že žáci, pohybující se v prostoru, reagují na rytmičtý nástroj (bubínek, dřívka), kterým učitel udává tempo chůze;
- žáci sedí v lavici a vytleskávají rytmus, který učitel hraje na rytmičtý nástroj. Rytmus mohou také zapsat pomocí jednoduchých symbolů (krátká doba •,

dlouhá doba –). Podle tohoto záznamu pak mohou zpětně rytmus vytleskat, jakoby ho „hráli“ z not;

- k rytmizaci využíváme také říkadla a písničky, při kterých se naučíme hru na tělo (tleskání, pleskání, dupání, popřípadě luskání, pro koho to není obtížné), nebo využijeme hru na rytmické nástroje. Nejprve vybíráme říkadla rytmicky pravidelná, po zvládnutí přistoupíme k těm, ve kterých se objevují pomlky. Nakonec přistupujeme k jednoduchým dětským písním, které jsou v různém metru. Postupně žáky učíme jednotlivé úkony hry na tělo a přidáváme i zpěv.

Rytmický výcvik je nesmírně důležitý pro správný rozvoj řeči, podporuje pohybovou koordinaci, aktivizuje žáky k dalším hudebním činnostem a učí děti doprovázet písně hrou na tělo nebo s využitím nástrojů Orffova instrumentáře. Rytmické činnosti by se opět měly prolínat celou výukou na základní škole speciální. (tamtéž)

### **Hlasový a intonační výcvik**

Základem správného zpěvu je zvládnutí hlasových a intonačních cvičení. Jejich součástí je správné dýchání, artikulace, zásady hlasové hygieny a správné zacházení s hlasem. Opět si uvedeme jen krátký přehled možných metodických postupů, další jsou součástí příloh.

- na úvod hodiny, jako relaxační cvičení, můžeme zařadit následující: dítě stojí, dbáme na správné držení těla, oči zavřené, hlava vztyčená, zhluboka se nadechneme a volněji vydechneme. Obměnou je, že při výdechu spouštíme hlavu na prsa, znovu jí narovnáme a opakujeme. Dále můžeme výdech ozvučit hlasitým mručením a naposledy otevřeme oči a při výdechu vyjádříme pocit úlevy (ááách, oooch apod.);
- artikulace - žáci opakují po učiteli slova, snaží se napodobit i stejnou výslovnost. Mohou opakovat také slovní spojení, kde si již procvičují i intonaci, nebo hrají hru na otázku a odpověď, při které se u žáků buduje představa o hudební větě;
- dechová cvičení - probíhají ve třech fázích:
  - nádech - přivonět ke kytičce
  - zadržet - „potopení pod vodu“
  - výdech - pomalý, můžeme použít slabiky mo, hu atd.;

- v intonačních cvičeních můžeme napodobovat hlasem různé zvuky zvířat nebo sirény. Při té pracujeme s různou výškou hlasu. Pokud žáci zvládnou hlasovou modulaci, zkusíme společně zazpívat konkrétní melodický tón, který zahrajeme např. na klavír. (Jahoda, 1997)

Intonační i hlasová cvičení jsou pro děti náročná, vyžadují koordinaci hlasu a zpětně kontrolu v slyšení a představě. Musíme proto respektovat individuální hlasové možnosti i schopnosti žáků a jejich polohu hlasu. Postupem času se dopracujeme až k počátkům zpěvu, kdy děti nejprve napodobují podle sluchu zpěv vyučujícího - intonaci regulujeme náslechem. Žáky bychom měly kladně motivovat v dalším snažení a dále u nich rozvíjet kultivovaný zpěv a správné rytmické cítění a melodii v písních. (tamtéž)

### **Melodizace říkadél**

Jedná se o další etapu intonačního a hlasového výcviku. Může mít následující postup:

- hra na ozvěnu - děti opakují po učiteli jednoduché melodické motivy. Po zvládnutí této fáze, můžeme žáky naučit jednoduchý popěvek např. k ukolíbavce Halí, belí, nebo k jinému, dětem známému říkadlu. Popěvek postupně transponujeme především směrem nahoru. Tím pomáháme s rozšířením hlasového rozsahu dětí;
- od melodizace říkadél přejdeme ke zpěvu jednoduchých písní v maximálním rozsahu kvinty nebo sexty a s jednoduchým rytmem (např. Šel zahradník). (Jahoda, 1997)

Zpěv písní je závěrečnou etapou hlasového a intonačního výcviku. U dětí se budeme nadále snažit o hlasovou kultivaci při zpěvu. Nesmíme ani zapomínat na správný pěvecký vzor, kterým jsme pro své žáky my, jako učitelé. Vzhledem k mimoškolnímu prostředí, ve kterém se žáci setkávají s hudbou příliš hlasitou, s nadměrnou akcentací rytmu a s nesrozumitelnými texty, bude úkolem učitele přiblížit žákům takovou hudbu, která je jemná a pohladí srdce. Bude se jednat především o lidové písně, které můžeme využívat i k výchovným účelům díky smysluplným textům (např. Adámku náš nebo Čížečku, čížečku apod.). (tamtéž)

## Instrumentální činnost

Touhou většiny dětí je hrát na jakýkoli nástroj (v případě školního vyučování především rytmický). Nástroje pak obvykle doprovázejí zpěv celé skupiny žáků. Ovšem, nikdy nesmíme dítě do hry nutit. Jakou rytmickou figuru použijeme k písni, se rozhodujeme podle schopností žáků, podle charakteru písně apod. Různé rytmické doprovody již děti zvládly v rámci rytmického výcviku. Jak tedy s instrumentální činností začít?

- hra na tělo - patří sem tleskání, pleskání o stehna, luskání (je motoricky poměrně náročné), dupání, bouchání např. o lavici nebo bubnování o lavici střídavě dlaní a prsty ruky. Tyto jednotlivé prvky hry na tělo zapojujeme do rytmických vzorců tak, aby je žáci byli schopni „zahrát“;
- po zvládnutí rytmického doprovodu za využití hry na tělo můžeme použít rytmické nástroje. Nemusí se vždy jednat o skutečné nástroje, ale můžeme využít různé předměty z kuchyně - sklenička a lžička nahradí činelky, dvě vařečky ozvučná dřívka, obrácený kbelík nebo krabice a vařečka poslouží jako buben, chřestítka můžeme vyrobit z krabičky, kterou naplníme hrachem, rýží apod.<sup>10</sup>;
- samozřejmostí však je využití rytmických hudebních nástrojů z Orffova instrumentáře, kam patří především triangel, tamburína, bubínek, hůlky, dřevěný blok, dětské tympány, činely, prstové činely, drhlo, chřestidlo, rolničky nebo zvonky. Z melodických nástrojů pak zařazujeme metalofon, zvonkohru, xylofon nebo flétnu. Popis jednotlivých nástrojů je součástí přílohy č. 5. (Jahoda, 1997)

## Pohybová cvičení

Pohyb by měl prolínat celý výchovný proces. V pohybové výchově dochází k propojení především s tělesnou výchovou. Zaměřujeme se na oblast jemné motoriky prstů,

---

<sup>10</sup>Jak vyrobit další hudební nástroje se dozvíte v této knize: COUFALOVÁ, Gabriela, Ivo MEDEK a Jaromír SYNEK. *Hudební nástroje jinak: netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů: [slyšet jinak]*. Vyd. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2013, 172 s. ISBN 978-80-7460-037-1.

paží, ruky, hlavy, trupu a dolních končetin. Další rozvoj rytmického cítění pak podporují hudebně pohybové aktivity, kdy dochází ke koordinaci pohybů s hudbou.

- základem je správné držení těla, které procvičujeme vsedě na židli i na zemi, v kleku na patách nebo při chůzi;
- pohyb paží - např. protřepávání rukou, pohyby paží před tělem, otevírání a zavírání pěstí apod.;
- pérování v kolenou, na patách a výskoky;
- chůze - krátké dlouhé kroky, chůze vpřed i vzad, po špičkách nebo po patách apod. Zahrnujeme také chůzi ve dvojici;
- běh, cval apod.

Výše uveden výběr základních pohybových prvků provádíme většinou na hodinách tělesné výchovy, ale můžeme je zařadit rovněž do pohybových chvilek nebo do relaxace. Cviky musíme s dětmi zautomatizovat tak, aby nemyslely na jejich provedení. Postupně přidáváme i hudbu. Po zvládnutí těchto základních pohybových schémat můžeme přistoupit k pohybovému ztvárnění jednoduchých říkadél nebo dětských písní. (Jahoda, 1997)

Nikdy nesmíme u jakýchkoli aktivit zapomínat na motivaci žáků a na jejich individuální možnosti. Měli bychom dát také prostor k vlastní tvořivosti a improvizaci na hudbu. Z naučených kroků a poskoků se postupně můžeme přesunout k nácvičce jednoduchých tanců, jako je polka či mazurka. A samozřejmě bychom měli zařazovat i pohybové hry, které jsou pro děti velice atraktivní. (tamtéž)

### **Poslech hudby**

Jako učitelé bychom měli své žáky vést k tomu, aby uměli hudbu slyšet a tak si jí oblíbit. Již dříve jsme si uvedli, že ideální je, pokud můžeme hudbu prezentovat živě, anebo za pomoci reprodukční techniky (audio, video). Dále můžeme navštěvovat různé výchovné koncerty a hudební představení. Způsob, jakým bude hudba žákům prezentována, je pouze v rukou vyučujícího. Záleží na něm, jaký druh skladeb bude volit. Zde je shrnutí toho, jak by mohl vypadat metodický postup poslechu:

- krátké skladby, kde sólo hraje trubka,

- lidové písně interpretované dětskými sbory a sólisty,
- živá ukázka hry na různé nástroje (housle, klavír, kytara, flétna apod.),
- poslech:
  - populárních skladeb v orchestrální podobě,
  - skladeb, kde se různé nástroje představují sólově,
  - tanečních skladeb apod.,
- poslechové seznámení s různými hudebními formami,
- zprostředkovat poslech dětského sboru, smíšeného sboru a profesionálních zpěváků,
- poslech ukázek charakteristických pro určité hudební období apod. (Jahoda, 1997)

Je toho opravdu mnoho ke zvládnutí. Pokud však postupujeme systematicky, stihneme velké množství práce. Poslech hudby v nás vzbuzuje mnoho emocí (uklidňuje nás, vzrušuje, umožňuje vyjádřit to, co slovy nelze atd.) a tím nám dává pestrou nabídku, se kterou je možné pracovat. (tamtéž)

Metodika hudební výchovy u žáků s postižením je nesmírně pestrá i obsáhlá. V této kapitole jsme se seznámili s důležitostí hudební výchovy na školách a uvedli jsme si krátké shrnutí pro rozvoj jednotlivých složek hudebnosti člověka. Další náměty a postupy k rozvoji hudebnosti žáků jsou, jak jsem již uvedla na začátku, součástí přílohy č. 6. Snad jsme došli k závěru, že hudební výchova má své opodstatněné místo v osnovách základních škol speciálních, ale i v dalších edukačních zařízeních.

## 5 Výuka hudební výchovy na základních školách pro žáky s mentálním postižením v Olomouckém kraji

V praktické části své práce bych se ráda zaměřila na konkrétní problematiku výuky hudební výchovy na základních školách pro žáky s mentálním postižením v Olomouckém kraji. Abych získala alespoň částečný přehled o dané problematice, navštěvovala jsem na jaře roku 2014 SŠ a ZŠ XY v Olomouckém kraji (z důvodů ochrany údajů o škole neuvádím záměrně přesný název ani lokalizaci školy) a na podzim téhož roku ZŠ a SŠ Credo, kde jsem měla možnost vyučovat hudební výchovu v různých třídách. S výukou hudební výchovy na obou zmíněných školách jsem však získala zkušenost již v bakalářském studiu. Dále jsem pro získání informací využila formu elektronického dotazníku, který jsem rozeslala na základní školy pro mentálně postižené v Olomouckém kraji. Výsledky, jak mého kvalitativního, tak i kvantitativního výzkumu, budou součástí následujícího textu.

### 5.1 Cíl výzkumu

Cílem mé práce je odpovědět na několik, dle mého názoru podstatných otázek, které se týkají výuky hudební výchovy na školách pro žáky s mentálním postižením, a díky tomu poukázat na současné postavení tohoto předmětu v učebních osnovách.

Moje první otázka byla následující:

*Je výuka hudební výchovy na školách pro žáky s mentálním postižením zajištěna dostatečně vzdělanými vyučujícími?*

Dále mě zajímaly tyto otázky:

*Jaké mají učitelé podmínky pro výuku? (Možnost využití speciální učebny, hudebních nástrojů, audio-vizuální techniky apod.).*

*Přístupují učitelé k výuce hudební výchovy kreativně?*

*Jaké metody a postupy využívají učitelé v průběhu během hodin hudební výchovy? (např. hudebně-pohybové aktivity, prvky muzikoterapie).*

Mým cílem také bylo sledovat reakce žáků při hodinách hudební výchovy a vyhodnocovat tak přínos tohoto předmětu pro jejich rozvoj.

Pro kvantitativní část výzkumu jsem formulovala několik předpokladů ve výsledcích dotazníku, které vycházejí ze stanovených cílů, ale také ze zkušeností, které jsem získala

během praxí na školách, kde mi bylo umožněno vykonávat souvislou praxi a sbírat data pro kvalitativní část práce:

- 1. Je pravděpodobné, že výuka na základních školách pro žáky s mentálním postižením bude alespoň v polovině případů zajištěna učiteli bez příslušné aprobače.*
- 2. Ve výuce si nejčastěji budou pedagogové volit činnosti pěvecké, instrumentální (hra na rytmické hudební nástroje) a poslechové.*
- 3. Z pomůcek si pravděpodobně budou volit rytmické hudební nástroje, obrazový materiál a audio techniku.*
- 4. Vyučující nebudou vnímat hudební výchovu jako jeden z klíčových předmětů ve výuce.*

## **5.2 Metody výzkumu**

Ve výzkumu jsem použila především metody sběru dat, jako je pozorování, dotazník a volné rozhovory s pedagogy. Sama jsem také připravila několik vyučovacích hodin, které jsem na vybraných školách mohla realizovat. O každé z uvedených metod se stručně zmíním dále.

### **5.2.1 Pozorování**

Pozorování patří asi k nejrozšířenější a nejstarší metodě pedagogického výzkumu. Je možné ho dělit na (Chráška, 2007):

*krátkodobé* - zpravidla trvající jednu vyučovací jednotku

*dlouhodobé* - které může trvat i několik let

*introspektivní* - pozorování sebe sama

*extrospektivní* - pozorování jiných

*přímé* - bezprostřední pozorování vybraných jevů, osob

*nepřímé* - zprostředkované pozorování (např. výpovědi o jevu)

Pro účely této práce jsem využila přímé i nepřímé pozorování, krátkodobé a extrospektivní. Pozorování bylo nestandardizované, výsledky jsem zaznamenávala písemně v podobě souvislého textu.



Na jaře a na podzim roku 2014 jsem absolvovala několikátýdenní praxi na SŠ a ZŠ XY v Olomouckém kraji a ZŠ a SŠ Credo, o.p.s., při které jsem se cíleně zaměřila na pozorování mnou vybraného problému, tedy na výuku hudební výchovy (dále HV) na školách pro mentálně postižené. Využila jsem rovněž poznatky, které jsem získala v předchozích letech při spolupráci s oběma školami. Měla jsem možnost sledovat jak žáky na ZŠ praktické, tak žáky ZŠ speciální a žáky rehabilitačních tříd. Také mi bylo umožněno účastnit se výuky HV v praktické škole dvouleté. Při pozorování jsem se zaměřovala na náplň celé hodiny, na přístup učitele k žákům a na reakce žáků na aktivity, které jim byly nabízeny. Rovněž jsem se zaměřila na možnosti využití dalších pomůcek při výuce, na pestrost hudebních aktivit apod. Výsledky pozorování jsem si zaznamenávala písemně a dále je budu zpracovávat v průběhu celé praktické části.

V rámci pozorování jsem také uskutečnila přímou výuku ve vybraných třídách, při které jsem mohla sledovat reakce žáků na zvolené aktivity. Tato zkušenost pro mě byla nesmírně obohacující a získala jsem mnoho informací a poznatků, které bych dále prezentovala v mé práci. Na hodiny jsem se snažila připravovat s přihlédnutím k možnostem žáků, je tedy samozřejmé, že např. výuka ve třídách ZŠ praktické se v mnohém lišila od výuky v třídách ZŠ speciální s rehabilitačním programem.

### **5.2.2 Dotazník**

Dotazník je možné charakterizovat jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“. (Gavora, 2000 in Chráška, 2007, s. 163) Otázky v dotazníku musí být pečlivě formulovány. Mohou být buď otevřené, které vyžadují po respondentovi vlastní odpověď, nebo uzavřené, které nabízejí několik možných odpovědí. Otázkami pak zjišťujeme různé obsahy:

*fakta* - nenáročné otázky, např. pohlaví, věk, sociální postavení apod.

*znalosti nebo vědomosti* - otázkami nesmíme respondenta kompromitovat při neznalosti, proto musí být formulovány opatrně, např.: „Vzpomenete si, který skladatel je autorem symfonické básně Vltava?“.

*mínění, postoje a motivy* - k formulaci těchto otázek se často využívá nepřímých otázek, kdy se neptáme přímo na názor dotazovaného, ale na názor skupiny apod. (Chráška, 2007)

Pro tuto práci jsem vytvořila dotazník, který se převážně skládá z uzavřených otázek. Je určen pro učitele hudební výchovy na základních školách v Olomouckém kraji, kde mohou být vyučováni žáci s mentálním postižením. Jeho cílem bylo zjistit, jakým způsobem je zajištěna výuka hudební výchovy a jak vnímají postavení tohoto předmětu sami učitelé.

Vzhledem k rozsáhlé síti škol v Olomouckém kraji, které se zaměřují na výuku žáků s mentálním postižením, nebylo pro mne možné všechny navštívit a osobně se podívat na výuku HV. Proto jsem využila metody písemného dotazníku, který jsem rozeslala na 16 škol. Seznam všech dotázaných škol naleznete v příloze č. 2. Dotazník se skládá ze 17 otázek, 3 otázky jsou volné, jedna otázka vyžaduje výběr na škále a zbylých 13 otázek je výběrových. Vyplnění dotazníků bylo možné provést dvěma způsoby - buď v přiloženém dokumentu, nebo na uvedené webové adrese vyplnit elektronickou formu dotazníku. Odpovědi byly zcela anonymní. Plné znění dotazníku naleznete v příloze č. 1. Vyhodnocení všech otázek z dotazníku bude součástí praktické části mé práce (kapitola 7).

### **5.2.3 Volné rozhovory s pedagogy**

Rozhovor neboli interview, je založen na přímé verbální komunikaci mezi dotazovatelem a respondentem. Může mít několik podob:

*strukturovaný rozhovor* - tazatel má předem připravený text (seznam i pořadí otázek).

Tento postup se hodně podobá dotazníku;

*nestrukturovaný rozhovor* - je hodně podobný běžné komunikaci mezi lidmi. Tazatel ví, jaké informace chce získat, ale formulace a řazení otázek je pouze na něm;

*polostrukturovaný rozhovor* - dotazovaným je nabídnuto několik možných odpovědí, ale zároveň je vyžadováno vysvětlení, proč zvolna tato odpověď.

Při sběru dat jsem využívala nestrukturované rozhovory s pedagogickými pracovníky, během kterých jsem chtěla zjistit především jejich pohled na zkoumanou problematiku. Z rozhovorů jsem si písemně zaznamenávala některé informace, které pro mě byly důležité. Zajímalo mě především, zda HV na jejich škole vyučuje učitel s aprobační pro tento předmět, jak vnímají postavení HV v osnovách jejich školy nebo zda jsou splněny materiální podmínky pro výuku. Zajímala jsem se také o názor učitelů na vliv hudební výuky na samotné žáky. Zda u některých pozorují konkrétní změny při výuce, nebo zda pro některé žáky není HV spíše

stresujícím faktorem. Díky těmto neformálním rozhovorům jsem získala mnoho užitečných informací, které se dále objeví v mé práci. Rozhovory nejsou v praktické části samostatně zpracované, ale výsledky z nich jsou použity v rámci jednotlivých částí.

### **5.3 Charakteristika cílové skupiny**

Na tomto místě bych ráda představila obě dvě zařízení, ve kterých jsem měla možnost získávat cenné informace pro tuto práci, a také bych se zmínila o tom, komu byl určen dotazník sloužící ke kvalitativnímu výzkumu dané problematiky.

#### ***5.3.1 Cílová skupina kvalitativní části výzkumu***

Cílovou skupinou kvalitativní části výzkumu byly pedagogové a žáci uvedených škol. Výzkum jsem uskutečnila ve dvou zařízeních, a to na SŠ a ZŠ XY a na ZŠ a SŠ Credo, o.p.s. Tyto školy jsem si zvolila z toho důvodu, že mi právě zde byla poskytnuta možnost vykonávat souvislou praxi. Obě zařízení budu dále charakterizovat.

#### ***SŠ a ZŠ XY v Olomouckém kraji***

Střední škola a Základní škola XY se nachází v Olomouckém kraji. Skládá se ze ZŠ (praktické), ZŠ speciální a jednoleté a dvouleté praktické školy. Škola má dvě budovy, v jedné z nich se nachází internát školy a SPC, které má ve své péči kolem 900 klientů. Celkový počet žáků ve škole je kolem 150.

ZŠ (praktická) se skládá z 1. a 2. stupně. Navštěvují jí žáci, kteří nejsou schopni splnit požadavky ZŠ běžného typu. Jedná se tedy především o žáky v hraničním pásmu mentální retardace a o žáky s lehkou mentální retardací. Je tu však zastoupeno i velké procento žáků ze sociálně slabých rodin a rovněž žáci s poruchami chování. Ve třídách je snížený počet žáků, maximální počet v jedné třídě je 10 žáků. Škola pracuje podle ŠVPZV/LMP, který si sama zpracovala. Dotace na výuku hudební výchovy ve všech ročnících je jedna hodina týdně. Hudební výchovu však nevyučuje učitel s příslušnou aprobací, ale většinou třídní učitel.

ZŠ speciální je zastoupena čtyřmi třídami, ve kterých jsou žáci různých ročníků. Jsou zde vzděláváni žáci, kteří nejsou schopni splnit požadavky ZŠ praktické. Většinou se jedná o žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a žáky, kteří jsou postiženi více

vadami. Maximální počet žáků ve třídě je 6. ZŠ speciální pracuje rovněž podle vlastního ŠVP ZŠS. Dotace na HV je 1 hodina týdně. Opět však není předmět vyučován aprobovaným pedagogem, ale třídním učitelem.

Praktická škola jednoletá a dvouletá je zastoupena třemi třídami. V tomto stupni jsou vzdělávání žáci s mentálním postižením ve všech stupních a žáci s postižením více vadami. Škola má ryze praktický charakter, žáci jsou připravováni na pracovní a společenské uplatnění a také k celoživotnímu vzdělávání. Počet žáků v jedné třídě je maximálně 12. HV je dotována jednou hodinou týdně. Stejně jako na ZŠ praktické a ZŠ speciální, ani zde nevyučuje HV aprobovaný vyučující.

Škola má k dispozici specializované učebny - počítačová učebna, kuchyňka, relaxační místnost, keramická dílna, posilovna a také učebna hudební výchovy. Ta je vybavena pianinem, rytmickými nástroji, zpěvníky, CD přehrávačem a dalšími hudebními nosiči. Je však nešťastně uspořádána, protože většinu prostoru zabírají klasické školní lavice a židle. Žáci tak nemají dostatek prostoru k pohybu, při hudebně pohybových aktivitách. Učebna je k výuce HV využívána jen zřídka, většinou probíhá výuka v kmenových třídách.

Velký nedostatek spatřuji v tom, že na škole není ani jeden pedagog, který by měl v aprobaci hudební výchovu. Výuka pak nemůže být dostatečně kvalitně zajištěna.

### ***ZŠ a SŠ Credo, o.p.s.***

Základní škola a střední škola Credo, o.p.s. se nachází v Olomouci. Věnuje se vzdělávání žáků s kombinovaným postižením a s poruchou autistického spektra. Cílem školy je maximálně možný rozvoj žáků s postižením a jejich co nejlepší začlenění do společnosti. Škola je dělena na tři typy - ZŠ praktická, ZŠ speciální a Praktická škola dvouletá. Maximální kapacita školy je 48 žáků.

Základní škola praktická vyučuje v devíti třídách podle „Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upraveného pro žáky s mentálním postižením“. Třídy jsou však spojeny tak, že jednu třídu navštěvují žáci z různých ročníků. Maximální počet žáků v jedné třídě je 6. K dispozici jsou

asistenti pedagoga. Hudební výchova je dotována na obou stupních jednou hodinou týdně a vyučuje jí aprobovaný pedagog.

Základní škola speciální vyučuje v deseti ročnících, které jsou opět spojeny do několika tříd. Základním dokumentem pro výuku je „ŠVP pro obor vzdělání ZŠ speciální“. Počet žáků ve třídě je snížen na maximální počet 6, v každé třídě je k dispozici asistent pedagoga. Třídy jsou prostorově přizpůsobeny žákům s pohybovými problémy a žákům s poruchou autistického spektra. Hudební výchova je vyučována aprobovaným pedagogem a má dotaci v 1. - 6. ročníku dvě hodiny týdně a v 7. - 10. ročníku jednu hodinu týdně.

Praktická škola dvouletá pracuje s žáky podle „Školního vzdělávacího programu pro obor vzdělávání praktická škola dvouletá“. Stejně jako u základního vzdělávání je i zde snížený počet žáků ve třídě na maximální počet 6 a v každé třídě je k dispozici asistent pedagoga. Hudební výchova je dotována jednou vyučovací hodinou týdně a vyučuje jí aprobovaný pedagog.

V areálu školy se nacházejí tři budovy, všechny jsou bezbariérově upraveny. Žáci s tělesným postižením navštěvují pravidelně rehabilitaci, která je součástí školy. Škola je vybavena specializovanými učebnami, jako je např. cvičná kuchyňka, keramická dílna nebo snoezelen - multisenzorická místnost. Pro výuku hudební výchovy sice není žádná z místností uzpůsobena, ale v rámci školy se v několika třídách nachází pianino a další hudební nástroje. Často se výuka hudební výchovy spojuje do rehabilitační třídy, kde je nejvíc prostoru k volnému pohybu. Pozitivní je, že hudební výchovu zde zajišťuje aprobovaný pedagog, což je znám na samotných žácích, kteří k hudební výchově mají velice kladný vztah. (Dostupné z: <http://www.credoskola.cz/>)

### ***5.3.2 Cílová skupina kvantitativní části výzkumu***

Dotazníky, které jsem využila v práci jako metodu kvantitativního výzkumu, byly určeny pro pedagogy, kteří vyučují hudební výchovu na jakémkoli typu školy určené pro vzdělávání žáků s mentálním postižením. Jak vyplývá z názvu práce, soustředila jsem se pouze na školy v rámci Olomouckého kraje. Elektronickou formou jsem oslovila celkem 16 škol, jejichž seznam je součástí přílohy č. 2.

## 6 Výsledky kvalitativního výzkumu

V této kapitole se zaměřím na výsledky kvalitativního výzkumu, který jsem měla možnost uskutečnit na dvou již výše zmíněných školách.

### 6.1 Výuka hudební výchovy na SŠ a ZŠ XY

V rámci výzkumu jsem se na škole zúčastnila výuky hudební výchovy jak na základní škole praktické, tak na základní škole speciální, a také na praktické škole. Měla jsem možnost pozorovat výuku v několika třídách při násleších a poté jsem sama mohla hodinu vést. Nyní se pokusím obě dvě zkušenosti - jak náslechy z hodin, tak přímou vyučovací činnost shrnout na následujících stranách.

Jak jsem napsala již v představení cílové skupiny, na SŠ a ZŠ XY nevyučuje žádný pedagog s aprobací na hudební výchovu. To je podle mého názoru velký nedostatek, který se promítá především v přístupu žáků k celému předmětu.

#### 6.1.1 Náslechy

Při násleších jsem navštívila 4., 5., 8. a 9. třídu ZŠ praktické a spojené třídy 4., 5. a 6. ZŠ speciální. Výuka ve všech zmíněných ročnících probíhala v kmenových třídách a vyučoval jí třídní učitel dané třídy.

**ZŠ PRAKTICKÁ 1. stupeň** - výuka ve třídách prvního stupně probíhala podobně. Třída se skládala především z dětí ze sociálně slabších rodin a některé měly diagnostikované poruchy chování. Lehkou mentální retardaci měla pouze jedna žačka v 5. třídě. Na začátku hodiny třídní učitelka představila dětem plán hodiny a připravila si na stůl malý elektrický keyboard. Poté se zeptala žáků, jakou písničku by si chtěli zazpívat na úvod. Při doprovodu hrála pouze pravou rukou melodii podle not. Takto si společně s žáky zazpívala asi 4 lidové písně. Po tomto úvodu rozdala žákům okopírovaná slova k nové lidové písni, představila jim ji a společně si slova přečetli. Formou opakování se žáci snažili si slova zapamatovat. Paní učitelka jim pak písničku zazpívala a znovu formou nápodoby naučila děti melodii i se slovy. Když celou písničku zopakovali, nalepili si žáci slova do notového sešitu. Do konce hodiny zbývalo asi patnáct minut, paní učitelka připravila CD s písničkami Svěráka a Uhlíře (ve 4.

třídě to byly písničky z pohádek), pustila je dětem a děti spolu s CD zpívali. V posledních pěti minutách hodiny si ještě zopakovali naučenou lidovou píseň.

### **Zhodnocení náslechu**

Byla jsem překvapena tím, že paní učitelka na začátku hodiny neprovedla s dětmi alespoň krátké dechové cvičení a rozezpívání. Také mi na hodině scházelo využití rytmických hudebních nástrojů. Co se mi líbilo, bylo, že se děti učili i lidové písně v nářečí. Paní učitelka jim vždy slova, kterým nerozuměly, vysvětlila. Další nedostatek, který jsem v hodině viděla, byla přílišná statičnost celé výuky. Děti ani jednou neměly možnost vstát z lavice a pohnout se. Přitom hudebně-pohybové hry jsou pro děti tohoto věku velice lákavé a zábavné. Chyběly mi hry s rytmem, hry na tělo nebo jednoduché taneční hry. Od paní učitelek jsem se dozvěděla, že na hodinách nikdy nic takového nedělají, protože sami nevědí, kde mají čerpat inspiraci. Ve škole není pro takové aktivity žádná literatura. Při hodinách se nevěnují ani hudební teorii, protože ji samy ovládají pouze okrajově. Přesto si myslím, že žáci by byli schopni seznámit alespoň se základními pojmy, jako je notová osnova, houslový klíč nebo nota. To, že paní učitelka doprovázela písně pouze jednou rukou, nehodnotím nijak negativně, protože si myslím, že je lepší podpořit melodii alespoň nějakým způsobem než vůbec. Pro mě tedy nejmarkantnějším nedostatkem bylo, že se při hodině žáci nevěnovali základům správného dýchání a hlasové výchově. V tom totiž spatřuji, ve výuce hudební výchovy na školách pro mentálně postižené, stěžejní činnost. Správné dýchání je prospěšné pro celkové zdraví dětí, může jim pomoci zvýšit kapacitu plic a tím pomáhá ke zmírnění některých doprovodných problémů u mentálních postižení, jako je astma nebo alergie. Při nácviu správného bráničního dýchání se posiluje břišní stěna a s ní také zádové svalstvo, což může přispět k lepšímu držení těla u dětí. Navíc se lépe okysličuje mozek. Z toho důvodu si myslím, že využití těchto cvičení je u dětí nejen s mentálním postižením nesmírně důležité.

**ZŠ PRAKTICKÁ 2. stupeň** -během náslechových hodin na druhém stupni ZŠ jsem měla možnost navštívit 8. a 9. třídu. Hned v úvodu musím konstatovat, že jsem byla negativně překvapena stylem, jakým se hudební výchova v těchto třídách učila.

V osmé třídě vyučoval hudební výchovu třídní učitel. Na zahájení hodiny si s žáky zazpíval několik lidových písní, ovšem bez doprovodu jakéhokoli hudebního nástroje. Pouze „udal tón“, ke kterému se měli všichni žáci přidat. Po zpěvu lidových písní si žáci zapsali

novou píseň do sešitu (podobně jako na prvním stupni). Poté opět bez doprovodu nacvičili s učitelem melodii a celou píseň si přezpívali. Zbylý čas pak učitel věnoval zpěvu umělých písní ze zpěvníku Já, písnička 2.

Stejně tak v deváté třídě vyučovala hudební výchovu třídní učitelka. K doprovodu zpěvu používala alespoň malý keyboard, na který hrála pouze jednou rukou a s chybami. Jinak byl postup hodiny podobný, jako v osmé třídě - zpěv lidových písní, zápis nové písně a její nácvik. Ke konci hodiny pak žákům „za odměnu“ pustila kousek filmu Spiderman. Jak jsem se dozvěděla od žáků, paní učitelka jim tento film pouští na pokračování vždy v hodině hudební výchovy.

### **Zhodnocení náslechu**

Stejně jako ve 4. a 5. třídě, ani ve třídách 2. stupně neproběhlo na začátku hodiny žádné rozezpívání či jiná aktivita, která by žáky připravila na hodinu hudební výchovy. V osmé třídě jsem jako základní nedostatek spatřovala v absenci jakéhokoli hudebního nástroje. Zpěv bez podpory melodického hudebního nástroje je pro žáky velice obtížný, protože se nemají čeho držet. Chyběly rovněž hudebně pohybové aktivity, rytmizace písní či poslechové činnosti. Domnívám se, že žáci v takto vysokém ročníku by již měli ovládat základy hudební teorie, což v této třídě nebyla pravda. Třídní učitel se sice snažil žáky motivovat alespoň ke zpěvu, ale moc se mu to nedařilo. V deváté třídě byl k doprovodu písní alespoň malý keyboard, takže zpěv žáků byl o něco lepší. Ovšem, vzhledem k tomu, jak se někteří žáci tvářili, pochopila jsem, že hudební výchova je pro ně pouze předmět, který musí nějakým způsobem přežít. Nejvíce se těšili na konec hodiny, kdy si budou moci pustit film na pokračování. To samo o sobě vypovídá o „kvalitě“ hudební výchovy. Nevyužití žádných pomůcek, jako jsou rytmické hudební nástroje, poslechové skladby apod. snad už ani nemusím komentovat.

V obou třídách druhého stupně probíhala hudební výchova, podle mého názoru, nevhodně a pro žáky nezajímavě. Největší podíl na to má pravděpodobně nepřítomnost aprobovaného učitele, který by výuku tohoto předmětu ovládal. Jako druhý významný nedostatek vidím v nedostatečném vybavení školy vhodnými pomůckami. Z hudební výchovy se tak stal předmět, na který se žáci nijak zvlášť netěší ani nepřipravují.



**ZŠ SPECIÁLNÍ, 4. – 6- TRÍDA** - výuka hudební výchovy na škole speciální probíhala o něco lépe, než na škole praktické. Je pravdou, že ani zde nevyučoval pedagog s příslušnou aprobací, ovšem paní učitelka se k výuce předmětu postavila zodpovědněji. Na začátek hodiny se s dětmi přivítala jednoduchou lidovou písní, sice bez doprovodu akustického nástroje, ale pustila alespoň záznam z CD. Po dechovém cvičení a krátkém rozezpívání si děti společně s paní učitelkou vytleskaly několik rytmů na lidové písni. Následoval nácvik nové písni, oproti třídám za ZŠ praktické si však děti nic nezapisovaly, dostaly od vyučující okopírovanou píseň, kterou si nalepily do sešitu. Samotný nácvik probíhal formou nápodoby po paní učitelce, která vždy zazpívala kousek písni, a žáci po ní opakovali. Celou píseň si zazpívali po tomto nácviku. Paní učitelka zahrnula do hodiny také jednoduchou hudebně pohybovou aktivitu na píseň Čížečku, čížečku. Na úplný konec hodiny si žáci zazpívali několik oblíbených písni s CD.

### **Zhodnocení náslechu**

Na ZŠ speciální probíhala výuka hudební výchovy mnohem lépe, než ve třídách ZŠ praktické. Velice oceňuji snahu paní učitelky, která, i když neměla příslušnou aprobaci, se snažila při výuce HV hledat cesty, jak tento předmět vyučovat co nejefektivněji a tak, aby to žáky bavilo. Jedinou malou nevýhodu spatřuji v tom, že neovládala hru na žádný melodický nástroj. Na druhou stranu se to nedalo očekávat, vzhledem k tomu, že hudební výchovu nevystudovala na žádné škole. Přesto její hodina byla systematická a naplněna smysluplnými činnostmi. I přes to, že výuka probíhala v běžné třídě, vyučující se snažila maximálně využít prostor, který měla k dispozici. Na žácích byl vidět zájem a chuť zapojovat se do připravených aktivit.

Největší nedostatek všeobecně spatřuji v tom, že škola není dostatečně vybavena pomůckami pro hudební výchovu. Hudebna, která je ve škole zřízena, je příliš malá, je v ní nedostatek prostoru pro volný pohyb a není v dostatečné míře vybavena ani rytmickými hudebními nástroji a zpěvníky. Pokud některý z pedagogů chce pojmout výuku hudební výchovy opravdu důkladně, musí si většinou tyto pomůcky zajistit sám. Otázkou však je, zda vůbec někdo z vyučujících podal žádost o pořízení takových materiálů (více rytmických hudebních nástrojů, zpěvníků, dalších pomocných materiálů - obrázky, CD, DVD apod.).

## **6.1.2 Přímá vyučovací činnost**

Během své praxe jsem měla možnost vyzkoušet si výuku hudební výchovy v několika třídách. Celou výuku jsem pojala poněkud alternativně oproti tomu, jak je hudební výchova vyučována na škole běžně. Ve všech třídách ZŠ praktické i speciální jsem postupovala stejným způsobem, jen jsem měnila obsah jednotlivých částí hodiny podle toho, jak staré žáky jsem ve výuce měla. Všechny hodiny probíhaly v gymnastickém sále, kde je na zemi koberec a rovněž je zde k dispozici piano. Rytmické nástroje jsem si donesla vlastní, také zpěvníky a kytaru. Jednu z hodin zde nyní popíši. Bude se jednat o hodinu HV, které se účastnila 5. třída ZŠ praktické a 4. - 6. ročník ZŠ speciální. Celkem bylo na hodině 17 žáků.

**1. Uvítání** - cca 5 min. Žáky jsem přivítala na hodině, zeptala jsem se jich, jak se dnes mají a cítí a představila jsem jim, co je čeká v dalších chvílích.

Už po příchodu do třídy bylo na dětech vidět, že jsou zvědavé. Bylo to způsobeno nepravděpodobněji tím, že se přesouvaly na hudební výchovu do jiné třídy, a také tím, že se setkaly s jinou paní učitelkou. Neměly žádný problém se mnou komunikovat, ochotně mi sdělovaly své zážitky ze zatím prožitého dne. Už při rozhovorech s dětmi jsme si udělala představu o složení třídy a později jsem se snažila výuku přizpůsobit tak, aby se mohly všichni zapojit.

**2. Dechová cvičení** - cca 5 min. Po krátkém úvodním představení a rozhovoru jsem s dětmi provedla jednoduchá dechová cvičení.

V první fázi jsme je vyzvala, aby si stouply a rozmístily se libovolně po třídě. Postavit se měly uvolněně, ruce volně podél těla, stoj mírně rozkročený. Motivovala jsem je vůněmi. Každý si měl představit svojí oblíbenou vůni - květiny, jídla apod. Poté jsem vyzvala děti, aby se zhluboka nadechly představené vůně, dech chvíli zadržely a poté pomalu vydechly. Zpočátku si z tohoto cvičení někteří dělali srandu, ale při třetím opakování již všichni dýchali, jak měli. Pokud bych vyučovala v této škole hudební výchovu pravidelně, dbala bych ještě důsledně na to, aby při nádechu nezvedali žáci ramena a nadechovali se „do břicha“ (bránice). Vzhledem k tomu, že se jednalo o ojedinělou hodinu, tolik jsem se na tuto problematiku nezaměřovala.

V druhé fázi jsme si zahráli na mašinky. Děti vytvořily vláček, pohybovaly se po třídě a při tom vydávaly zvuk typický pro vlak - „šššš“ když jely po rovině, „šš sš“ při stoupání do kopce a „šš huu, šš huu“ při jízdě z kopce. Toto cvičení je vhodné pro procvičení bránice. Pokud je navíc spojeno s pohybem, procvičujeme rovněž rytmické cítění. Pokud děti mají problém s rytmickou chůzí, je možné udávat tempo na rytmický nástroj - bubínek, claves apod. Při tomto úkolu všichni spolupracovali skvěle. Bylo vidět, že to žáky baví.

**3. Hra na tělo** - cca 5 min. Nebo též rytmická cvičení. Děti jsem motivovala tím, že každý máme po ruce jeden hudební nástroj, který nám nikdy nechybí, a tím je naše vlastní tělo. Na začátek jsme si ukázali, že můžeme tleskat, pleskat o stehna a dupat. Pak jsem dětem vždy předvedla jednoduchý rytmický motiv, který zopakovaly - rytmická ozvěna. Takto jsme pokračovali až ke složitějším rytmickým sestavám. Na konec jsem vybrala tři žáky, kteří sami vymysleli rytmický motiv, a my jsme po nich opakovali.

Všimla jsem si, že při této činnosti se žáci nesmírně soustředili. Od paní učitelek jsem věděla, že nikdy nic takového na hodinách nedělali, takže to pro ně bylo zcela nové a neznámé. Snažili se vše udělat co nejlépe. Když jsem ve stejné třídě vyučovala i další hodinu, nebyly už děti tak překvapené a mohly jsme se tedy více věnovat rytmické improvizaci jednotlivých žáků, podle kterých jsme všichni opakovali.

**4. Hlasová příprava** - cca 5 min. Ani na tyto aktivity nebyli žáci z hodin zvyklí. Zvolila jsem proto taková hlasová cvičení, kdy žáci ani nezaznamenali, že se o cvičení jedná. Motivací bylo opět to, že dalším hudebním nástrojem, který má každý z nás, je lidský hlas. A jako všechny nástroje i tento se musí dobře naladit. Všechna cvičení jsme prováděli ve stoje.

Nejprve jsme si zahráli na sirénu. Předvedla jsem dětem, co lidský hlas dokáže - že umí napodobit zvuk sirény směrem nahoru, ale také dolů. Na slabiku „hu“ jsme všichni společně zkoušeli, do jaké výšky naše siréna dokáže znít. Dětem jsem ukazovala, zda mají ještě hlasem stoupat, nebo už klesat zpět. To stejné jsme si zkusili i směrem dolů s tím, že první tón jsme museli nasadit o něco výš, než u předchozí varianty. Je samozřejmé, že u tohoto cvičení se žáci trochu roz dováděli, ale nebylo to nijak rušivé.

Dalším krokem rozezpívání byla písnička „Kočka leze dírou“. Pro děti je velice známá a pro rozezpívání výhodná, protože v úvodu je postup po tónech v rozsahu kvinty. Zpívali

jsme pouze první sloku, doprovázela jsem děti na klavír a postupně jsem píseň transponovala do dalších tónin. Začali jsme v tónině C dur a skončili v tónině G dur.

Kdyby bylo na hodinu více času (ideálně dvě vyučovací hodiny za sebou), věnovala bych se všem přípravným cvičením mnohem déle. Vzhledem k nedostatku času jsem se snažila alespoň minimálně děti připravit pro hudební aktivity.

**5. Zpěv jednoduchých lidových i umělých písní za doprovodu rytmických nástrojů** - cca 10 min. Na hodinu jsem si s sebou přinesla vlastní rytmické nástroje, kterých sice nebylo mnoho, ale během písní se všichni prostrídali. Žáky jsem doprovázela hrou na kytaru, abych s nimi mohla být ve větším kontaktu, protože klavír stál tak, že bych k nim byla otočena zády. Vybírala jsem zpočátku opravdu jednoduché písně - Travička zelená, Skákal pes nebo Holka modrooká. Pak jsem zařadila i známe umělé písně, jako Tři čuníci nebo Vadí, nevadí. Na konec tohoto pěveckého bloku jsem nechala výběr písní na dětech. Protože až doposud děti stály, nechala jsem je u zpěvu sedět na zemi nebo lavičkách.

Po každé písni si děti nástroje vystřídalaly. Ty, co neměly žádný, tleskaly nebo pleskaly. Zapojil se tak každý. Sledovala jsem na dětech zaujetí a radost ze zpěvu. Snažila jsem se výběrem písní přizpůsobit všem žákům. Důležité bylo, že jsem všechny písně doprovázela na melodický hudební nástroj. Díky tomu byly děti při zpěvu mnohem jistější, a i když často zpívaly mimo tóninu, zpívaly s chutí, a to bylo podstatné. Byla jsem také mile překvapena tím, jak dobře zvládly rytmický doprovod. Ve většině případů se opravdu podařilo hrát správný rytmus bez větších chyb. Proto jsem i děti na konci bloku pochválila.

**6. Pohybové aktivity** - cca 5 min. V této třídě jsem zvolila pohybovou aktivitu k písni Muzikanti jdou. S dětmi jsme utvořili kruh a já jsem jim vysvětlila pravidla a zazpívala píseň, aby měly představu, jak bude aktivita probíhat. Postup byl následující:

# Muzikanti jdou

lidová

Mu zi kan ti jdou a hra jí o sto šest, sdo brou ná la dou,  
vra ce jí se zcest. Hra jí si tu svou, co kaž dý dob ře zná,  
vždyc ky za slo kou, si je den só lo dá. mezihra

- všichni v kruhu se otočí směrem doprava (k oknu apod.)
- paní učitelka začne hrát a zpívat píseň Muzikanti jdou a děti chodí v kruhu do rytmu. Ideální je opět doprovázet na kytaru, aby mohla být vyučující v kontaktu s dětmi.
- vždy po sloce následuje mezihra. Děti se zastaví a otočí se čelem do kruhu. Jedno dítě, na které paní učitelka těsně před koncem sloky ukáže, jde doprostřed a pantomimicky předvádí hru na nějaký hudební nástroj. Celý kruh po něm opakuje. Paní učitelka celou dobu hraje na melodický nástroj mezihru.
- po skončení mezihry se opět dá kruh do pohybu a zpívá se sloka. Takto se opakuje asi 4x nebo podle zájmu dětí.
- při poslední mezihře již nejde nikdo do kruhu, ale každý předvádí jakýkoli hudební nástroj, který ho napadne. Vytvoří se tak celá kapela.

Mezihru je možné zdvojnásobit. Podle reakcí jsem usoudila, že se dětem aktivita líbila. Všichni se chtěli vystřídat v ukazování hudebních nástrojů. Na to však nebyl čas, takže jsme zopakovali píseň asi 5-6x a aktivitu jsme ukončili.

**7. Relaxace** - cca 5 min. Před koncem hodiny je dobré nechat žáky uklidnit, obzvláště pokud v hodině probíhaly pohybové aktivity, jako byla předchozí.

Vyzvala jsem děti, aby si lehly na zem do polohy, která jim je příjemná a pohodlná a zavřely oči. Na kytaru jsem hrála jemnou melodii a vyzvala jsem děti, aby jí poslouchaly, představovaly si něco, co mají rády a uvolnily se. Upozornila jsem je, že až uslyší písničku „Bratře Kubo“, že to bude signál pro to, aby se pomalu budily a posadily se na místě. Pak jsem potichu hrála na kytaru a zpívala např. píseň „Mravenčí ukolébavka“ nebo „Ho ho watanay“. Sledovala jsem při tom žáky, zda skutečně odpočívají. Byla jsem mile překvapena tím, že většina skutečně odpočívala se zavřenýma očima. Nikdo nedělal hluk, ani se nepřevaloval, všichni tiše poslouchali. Na konec jsem začala potichu hrát písničku ke vstávání. Při druhém opakování se většina žáků protáhla a posadila se na místě.

Na dětech bylo znát, že se jim odpočinek líbil, obzvlášť po hodině, jako byla tato. Byly plné dojmů, a tak alespoň mohly během odpočinku něco málo zpracovat.

**8. Ukončení hodiny, rozloučení** - cca 5 min. Před úplným koncem hodiny jsme se rozloučili písničkou, kterou si děti přáli. Všechny jsem moc pochválila a poprosila je, aby vrátili na své místo půjčené rytmické nástroje.

### **Zhodnocení výstupu**

Když jsem šla vyučovat první hodinu hudební výchovy na této škole, měla jsem celkem obavy z toho, jako budou žáci reagovat. Bála jsem se, že se nebudou chtít do aktivit zapojovat, protože na nic z toho nejsou zvyklí. Proto jsem se snažila volit osnovu hodiny tak, aby byla pro žáky zajímavá, ale také co nejvíce přínosná. Domnívám se, že výsledek všech hodin byl pozitivní a žáci byli spokojení.

Samozřejmě, ve výuce u starších dětí jsem vybírala písně i aktivity vhodné pro jejich věk. Např. při pohybových činnostech jsem volila spíše pohybovou improvizaci na hudbu - předvést, jak roste strom, jak se cítím apod. Několikrát jsem také využila aktivity na reprodukovanou hudbu. Je pravdou, že jsem se nikdy na hodinách nevěnovala probírání jakékoli hudební teorie, ač jsem přesvědčena, že minimálně základy by zvládli všichni žáci na druhém stupni. Nepřišlo mi efektivní během tří týdnů praxe s žáky probírat teorii nebo dějiny, obzvlášť když měli dotaci 1 vyučovací hodiny HV týdně. Zhodnotila jsem, že pro ně samotné bude přínosnější, pokud se zaměříme především na praktické činnosti, které je mohou motivovat i k dalším hudebním aktivitám.

Možností, jak pojmout výuku HV na podobné škole, jako byla tato, je nepřehledné množství. A domnívám se, že při troše snahy by to mohl zvládnout i pedagog, který nemá příslušnou aprobaci, což dokazuje i příklad paní učitelky na ZŠ speciální. Je k dostání mnoho literatury, která může být inspirací. Stačí se jen o danou problematiku více zajímat a nebrat vyučování hudební výchovy jako něco doplňkového, co musí být v rozvrhu.

### **Shrnutí celé praxe**

S lítostí konstatuji, že na SŠ a ZŠ XY v Olomouckém kraji jsem získala spíše zkušenosti negativní. Pro mě to bylo přínosné v tom, že vím, jak výuka hudební výchovy vypadat nemá, a zároveň jsem si ujasnila, jaký vyučovací koncept bych na tomto typu školy já osobně volila.

Pro zlepšení situace na škole bych doporučovala minimálně zlepšit podmínky pro výuku hudební výchovy - hudebnu zvětšit tak, aby v ní bylo více místa pro pohyb, doplnit větší množství rytmických, ale i melodických hudebních nástrojů a vybavit třídu nejen zpěvníky, ale také literaturou, ve které budou moci pedagogové najít inspiraci. Rovněž by všechny hodiny hudební výchovy měly probíhat v takto upravené učebně. Ideální by bylo, kdyby byl na školu přijat alespoň jeden pedagog s aprobací Hudební výchova. Jedná se pouze o můj osobní názor na stav v dané škole. Ke změně pravděpodobně nedojde, přesto jsem považovala za nutné nastínit, jaké řešení by mohlo pomoci k lepšímu stavu výuky hudební výchovy.

## **6.2 Výuka hudební výchovy na ZŠ a SŠ Credo, o.p.s.**

Na ZŠ a SŠ Credo jsem měla možnost vykonávat praxi na podzim 2014, ale se zařízením jsem se seznámila již při studiích v bakalářském programu. Převážnou část praxe jsem vykonávala ve speciální škole ve třídě s rehabilitačním programem. Několik hodin jsem měla možnost absolvovat také ve třídě ZŠ praktické. Hudební výchovu vyučuje v zařízení paní učitelka s aprobací pro tento předmět. Obsah hudební výchovy má škola velice dobře zpracovaný ve svých ŠVP, která jsou dostupná na této adrese: <http://www.credoskola.cz/index.php?nid=8551&lid=cs&oid=2448945>. Hodinová dotace hudební výchovy je na ZŠ praktické jedna hodina týdně v každém ročníku a na ZŠ speciální

jsou to dvě hodiny týdně v 1. - 6. ročníku a jedna hodina týdně v 7. - 10. ročníku s ŠVP pro žáky se středně těžkým mentálním postižením. Ve třídách, kde se vyučuje podle ŠVP pro žáky s těžkým mentálním postižením a postižením více vadami je dotace tři hodiny týdně ve všech ročnících. Během praxe jsem měla možnost vyučovat hudební výchovu především ve třídě, kde byli žáci s těžkým mentálním postižením a s postižením více vadami a několik hodin na ZŠ praktické.

### **6.2.1 Náslechy**

Náslechů jsem během praxe absolvovala jen několik, jeden se konal na ZŠ praktické a dva na ZŠ speciální, vždy ve stejné třídě.

**ZŠ PRAKTICKÁ** - na škole jsou dvě třídy ZŠ praktické. V jedné třídě jsou vzděláváni žáci 1. - 5. ročníku, ve druhé třídě žáci 5. - 9. ročníku. Náslech jsem absolvovala ve třídě druhé.

Hodina se konala v kmenové třídě, která je uzpůsobena žákům s pohybovým postižením. Třída je vybavena piánem a je možnost do ní přinést různé rytmické nástroje, které jsou schovány ve skříni kousek za dveřmi. Je zde také k dispozici CD přehrávač a dostatek místa pro volný pohyb žáků.

Paní učitelka zahájila hodinu jednoduchou lidovou písní s doprovodem klavíru, kterou se všichni přivítali. Po tomto úvodu seznámila žáky s osnovou hodiny. Její náplní bylo: dechová a rytmická cvičení, hlasová cvičení, opakování naučených písní s doprovodem na rytmické hudební nástroje nebo hrou na tělo, opakování 2/4 taktu - hra na dirigenta, poslechové činnosti - rozpoznávání ukázek, připomenutí zkratk, které udávají dynamiku písně a zpěv písní podle výběru dětí.

Asi 10 minut věnovala paní učitelka dechovým a rytmickým cvičením. Motivovala děti vůní, měly se nadechnout něčeho voňavého a vydechnout co nejpomaleji. Ti, kteří mohli, si ke cvičení stoupli, ostatní zůstali sedět. Vyučující dbala na to, aby děti při nádechu zvedaly ramena co nejméně a aby zapojovali především bránici. Druhým cvičením bylo syčení jako had, nejdříve přerušovaně, poté táhle a co nejdéle. Na konci tohoto bloku vždy dětem vytleskala jednoduchý motiv a děti ho po ní zopakovaly. Asi u třetího rytmického motivu zkombinovala tleskání a pleskání o stehna. Rytmické činnosti prováděly všechny děti vsedě.



Další aktivitou byla hlasová cvičení. Těm se věnovala paní učitelka asi 5 minut. Prvním bylo na slabiku „mo“ rozezpívání v rozsahu tercie, nahoru a dolů. Dalším bylo na slabiku „na“ rozezpívání v rozsahu kvinty, opět nahoru a dolů. Posledním cvičením byla písnička „Kočka leze dolů“, kde melodie sestupuje v rozsahu kvinty seshora dolů. Všechna cvičení doprovázela paní učitelka hrou na klavír a transponovala je po půl tónech až do polohy, kam byli žáci schopni zazpívat. Vždy připomínala správný nádech.

Po rozezpívání následoval zpěv lidových písní, které se děti doposud na hodinách naučili. Písně se zpívaly s doprovodem klavíru a rytmických hudebních nástrojů, které si žáci vybrali. Zpěvu písní se vyučující věnovala asi 5 - 7 minut, celkem si s dětmi zazpívala tři písně. Na poslední píseň žáci nástroje odložili a měli doprovázet hrou na tělo. Jednalo se o improvizaci, každý si tedy mohl zvolit způsob, jakým píseň doprovodí.

V následujících asi 5-ti minutách se paní učitelka věnovala opakování dvoudobého taktu. Společně s žáky si zopakovala, jak vypadá taktovací schéma, a pak si zazpívali dvě jednoduché lidové písně, které jsou ve 2/4 taktu - „Kočka leze dírou“ a „Cib, cib, cibulěnka“. U první jmenované zpívala a ukazovala spolu s dětmi, tedy bez hudebního doprovodu. Na druhou už však nechala děti ukazovat samotné a doprovázela je na klavír. Pouze je pohledem kontrolovala, zda všechny ukazují správně. Děti měly za úkol paní učitelce dirigoval píseň jako v orchestru, což je nesmírně bavilo.

Následovala poslechová činnost. Paní učitelka měla nachystáno několik ukázek, mezi kterými byly lidová, vážná i populární hudba. Pustila dětem vždy kousek skladby (asi půl minuty) a pak se jich zeptala, zda se jednalo o lidovou píseň, populární píseň nebo vážnou hudbu. Měla nachystaný taky jeden chyták, kdy pustila dětem skladbu z vážné hudby v moderní úpravě. Ve většině případů žáci věděli, o jaký typ hudby se jedná, ale občas tápali. Poslechu věnovala vyučující asi 7 minut.

Před závěrečným zpěvem písní si ještě paní učitelka spolu s žáky zopakovala dynamická znaménka - piano (p = slabě), mezzoforte (mf = středně silně) a forte (f = silně). Opakování zabralo asi 3 minuty. Ve zbývajícím čase si s dětmi zazpívala lidové i umělé písně, které si děti vybraly. Někteří žáci doprovázeli zpěv hrou na rytmický hudební nástroj. Na úplný závěr hodiny paní učitelka zhodnotila práci celé třídy a společně s dětmi uklidili hudební nástroje na své místo.

## **Zhodnocení náslechu**

Je pravdou, že takto vedené hodině nebylo co vytknout. Bylo znát, že vyučující má odbornou přípravu pro hudební výchovu a že se snaží přizpůsobit obsah hodiny všem žákům. Nutno podotknout, že právě to nebylo úplně snadné, vzhledem k tomu, jaké věkové rozpětí bylo ve třídě zastoupeno. Přesto bylo na dětech znát, že se na hodinu moc těší a všechny aktivity přijímají zcela spontánně a s radostí. Po hodině jsem ještě s vyučující mluvila o tom, zda se žáci také učí nějaké teoretické základy z hudební výchovy. Paní učitelka mi řekla, že ano, že dokonce občas zkouší na známku. Z teorie se učí především takty a taktování, základní orientaci na notové osnově a obecný přehled z dějin hudby, především z českých dějin. Takto vedená hodina pro mě byla inspirací pro další výuku, kterou jsem si pak sama ve třídě měla možnost vyzkoušet.

**ZŠ SPECIÁLNÍ** - náslechy jsem absolvovala ve třídě ZŠ speciální, který pracuje podle rehabilitačního programu. Jednalo se o třídu, kde byli vzdělávání žáci s těžkým mentálním postižením a postižením více vadami. Na škole jsou celkem čtyři třídy ZŠ speciální.

Hodiny hudební výchovy se vždy konají v kmenové třídě. Je to pochopitelné vzhledem k tomu, že většina žáků je pohyblivých s potížemi nebo zcela nepohyblivých a odkázaných na vozík. Vyučující je opět s aprobací pro hudební výchovu. Některé hodiny HV jsou nahrazeny lekcí muzikoterapie, na kterou do zařízení docházejí vzdělaní terapeuti.

Úvod hodiny věnovala paní učitelka dechovým cvičením. Časové rozvržení hodiny zde nebylo příliš určené, protože v této třídě se nezvoní a délka aktivit vychází především z možností žáků, kterých bylo ve třídě pět. Za pomoci asistentek se všichni žáci uložili na záda na matrace. Paní učitelka spolu s asistentkami obcházela každého jednotlivě a snažila se, aby se zhluboka nadechl a vydechl. Někteří s tím měli problém, jiným to šlo dobře. Po dechových cvičeních zůstali žáci ležet na matracích a paní učitelka jim pustila pohádkové písničky. Nechala žáky odpočinout v poloze na zádech, protože se jednalo již o čtvrtou vyučovací hodinu a žáci si museli odpočinout.

Po poslechových činnostech byli všichni opět usazení na svá místa a paní učitelka za pomoci asistentky zpívala s dětmi jednoduché lidové písně. Jako pomůcku pro zpěv využila

velké obrázky písniček, které asistentka dětem ukazovala, aby snáze poznaly, co se zpívá. Na žácích byla vidět radost ze zpěvu.

Jako pohybovou aktivitu zvolila vyučující jednoduchou píseň „Čížečku, čížečku“, kterou děti již uměly ukazovat. Některé potřebovaly pomoc asistentky. Na závěr hodiny dostali žáci rytmické nástroje a spolu s paní učitelkou si zazpívali písničky, lidové i umělé, s rytmickým doprovodem.

### **Zhodnocení náslechu**

Práce ve třídě s žáky s těžkým mentálním postižením a s postižením více vadami je poměrně náročná. Vyučující však, dle mého názoru, pojala výuku velice vhodně a přiměřeně individuálním možností žáků. Pochopila jsem, že je zde nesmírně důležitá trpělivost a schopnost improvizace, protože nikdy není možné odhadnout, jak na tom žáci budou fyzicky, ale i psychicky. Když jsem se po hodině s paní učitelkou bavila o výuce v takových třídách, dozvěděla jsem se, že jsou hodiny, na kterých se věnuje třeba pouze zpěvu písní, nebo dá větší prostor pro poslech a relaxaci. Naopak, jsou hodiny, do kterých může zahrnout více pohybových aktivit, jako je improvizace na reprodukovanou hudbu s využitím např. šátků. Hodinu celkově hodnotím jako velice hezkou, s dobře volenými aktivitami a pro žáky nesmírně přínosnou.

### **6.2.2 Přímá vyučovací činnost**

Jak jsem uvedla již výše, samotnou vyučovací činnosti jsem měla možnost si vyzkoušet ve třídě ZŠ praktické a v ZŠ speciální. V ZŠ praktické jsem vyučovala jednu hodinu, na ZŠ speciální ve třídě s rehabilitačním programem jsem pak vyučovala hudební výchovu celé tři týdny.

### **ZŠ PRAKTICKÁ**

Výuku ve třídě ZŠ praktické jsem se snažila přizpůsobit stylu výuky, který měla ve třídě nastavený paní učitelka, a také individuálním možností a schopnostem žáků. Při mé výuce bylo ve třídě celkem 6 dětí.

**Uvítání a seznámení s náplní hodiny** - úvodních asi 5 minut jsem věnovala přivítání s dětmi a představení toho, co je v hodině čeká: dechová cvičení, rytmizace (hra na tělo), opakování dvoudobého metra (dirigování), rozpoznávání zvuků a hudebních nástrojů, poslech čtyřruční hry, hlasová cvičení a zpěv lidových i umělých písní s doprovodem rytmických nástrojů.

**Dechová cvičení** - jejich provedení jsem věnovala asi dalších 5 - 7 minut. Děti si měly představit voňavou květinu, ke které si přičichnou (hlubokým nádechem), chvíli vůni zadrží a poté pomalu vydechují ústy. Zopakovali jsme asi 3x. Poté jsme si zahráli na mašinku, na konsonantu „š-š-š“ jsme společně procvičili práci bránice. Jako poslední cvičení jsem dětem dala na stůl lehký pingpongový míček, který měly za úkol sfouknout na zem.

**Rytmizace** - protože jsem ne všechny děti znala jménem, využila jsem rytmická cvičení k tomu, aby se mi představily. Každému žákovi jsem položila otázku: „Jak se jmenuješ?“, u které jsem rytmicky tleskala, a jeho úkolem bylo odpovědět např.: „Jmenuji se Petr“, samozřejmě, rovněž s tleskáním. Většina dětí zvládla své odpovědi na výbornou. U druhého rytmického cvičení jsem již kombinovala tleskání s pleskáním. Dupání jsem vynechala z toho důvodu, že ne všechny děti by se mohly zapojit. Zkoušeli jsme tleskat také v různé dynamice, kterou si žáci opakovali na poslední hodině. Rytmizace trvala asi 5 minut.

**Opakování** - znovu jsme si připomněli taktovací schéma dvoudobého taktu. Opakování trvalo přibližně 5 - 7 minut. Vybrala jsem písně „Na tom pražském mostě“ a „Malička su“. U druhé jmenované si děti vyzkoušeli dirigování v různé dynamice. Slova písně jsem jim napsala na tabuli a jinou barvou jsem nad určitá místa napsala dynamické zkratky, které už znají. Nejdříve jsme si ukázali, jak různou dynamiku můžeme dirigovat a pak si to děti vyzkoušeli na písni. Byla to pro ně novinka a moc je to bavilo, takže jsme si písničku vyzkoušeli několikrát s různými změnami v dynamice.

**Rozpoznávání hudebních nástrojů** - asi 7 minut. Žáci měli za úkol zavřít oči a pozorně poslouchat, co uslyší za zvuk. Vždy po poslechu se hned snažili uhodnout, o co se jednalo. Použila jsem např. mačkání papíru, klepání prstem o lavici, šoupnutí židle, zavření dveří, zvuk klavíru a kytary, tamburína, bubínek, položení klíčů na stůl apod. V rozpoznávání hudebních nástrojů neměli žáci většinou problém. Pletli se častěji u ostatních zvuků. Ale bylo zajímavé slyšet, co jim daný zvuk připomínal.

**Poslech čtyřruční hry** - cca 7 min. Využila jsem toho, že ve stejné době byla ve škole na praxi také moje kolegyně z oboru, se kterou jsme připravovaly čtyřruční skladby na klavír. Žáci ještě nikdy neviděli hrát dva hráče na jeden klavír současně, proto jsem se rozhodla, že jim to předvedeme. Vybraly jsme jednu skladbu, která měla celkem výrazné motivy, a žákům ji zahrály. Protože nás během přípravy skladby napadl jednoduchý příběh (díky kterému jsme si snáze zapamatovaly dynamické změny), po prvním přehrání jsme ho dětem řekly a skladbu jsme jim zahrály ještě jednou, aby měly možnost si příběh spojit i s hudbou. Podle reakcí žáků se jim přednes velice líbil.

**Hlasová cvičení a zpěv písní** - v posledních 15-ti minutách jsem se věnovala zpěvu písní. S žáky jsem provedla dvě krátká hlasová cvičení - první v rozsahu tercie nahoru i dolů na zvuky zvířat, a druhé v rozsahu kvinty, také nahoru a dolů, na slabiky „ma-no“. Po rozezpívání si žáci rozebrali hudební nástroje. Zaspívali jsme si několik jednoduchých lidových písní, na kterých se žáci také rozezpívali, a následně jsme zpívali písně umělé podle volby žáků (např. Vadí, nevadí; Tři čuníci; Když se zamiluje kůň apod.). Všechny písně jsem doprovázela hrou na klavír. Na konci hodiny jsme uklidili hudební nástroje na své místo, děti jsem pochválila za aktivitu a rozloučila se s nimi.

### **Zhodnocení výstupu**

Vzhledem k tomu, že žáci jsou zvyklí na aktivní hodiny hudební výchovy, nebyli nijak překvapeni činnostmi, které jsem jim vybrala. Proto jsem zahrнула do výuky čtyřruční hru, která pro ně byla novinkou a zpestřením. Paní učitelce se tento vstup také moc líbil, řekla mi po hodině, že na dětech bylo vidět nadšení. Ve třídě se mi učilo výborně, protože žáci spolupracovali, zapojovali se do výuky a bylo na nich vidět, že práce je baví. Zaznamenala jsem pár míst, kde by bylo dobré z mé strany ještě upravit postup nebo styl vysvětlování, ale ve výsledku hodina proběhla v pořádku.

### **ZŠ SPECIÁLNÍ**

Jak jsem uváděla již výše, na ZŠ speciální jsem vyučovala převážnou část hudební výchovy, a to ve třídě, ve které se pracuje podle rehabilitačního programu. Jedná se tedy o žáky s těžkým mentálním postižením a postižením více vadami. Hodina hudební výchovy má zcela odlišný koncept od hodin na ZŠ praktické. Především není striktně limitována časem.

Větší část výuky je věnována zpěvu písní, které děti znají, nebo poslechu vybraných CD (relaxační hudba, hudba z pohádek apod.). Nebudu proto uvádět schéma hodiny tak, jak jsem uváděla při výuce v ZŠ praktické. Pouze shrnu, jaké jsou možnosti při práci v takové třídě.

**Poslech hudby** - zahrnovala jsem do hudební výchovy každý den. Vzhledem k tomu, že žáci během dne odcházejí na fyzioterapii a rehabilitaci, jsou často nesmírně unaveni. Je proto žádoucí, aby kdykoli během dne měli možnost v relaxační poloze (většinou vleže na posteli nebo matraci) odpočívat. K tomu je ideální pustit vhodné CD, nejčastěji relaxační hudba nebo písničky z pohádek, u kterých si některé děti notují.

**Snoezelen** - multisenzorická místnost, ve které je možné individuálně s žáky praktikovat i hudební činnosti. Místnost je vybavena CD přehrávačem a nejrůznějšími etnickými hudebními nástroji (tibetské mísy, dešťové hole, bubínky apod.). Pokud jsem vnímala, že některý z žáků není soustředěný na kolektivní hudební aktivity nebo je příliš nevnímá, vzala jsem si ho do snoezelen místnosti a pracovala s ním. Společně jsme hráli na nástroje při poslechu hudby, zpívali jsme si nebo jen poslouchali nejrůznější zvuky (zvonkohru, ocean drum<sup>11</sup> apod.). Všechny tyto zvukové vjemy jsem navíc spojila s příjemnou vůní, protože v místnosti je také k dispozici mlhová fontána, do které je možné přidat esenciální olej a tím se provoní celá místnost.

**Zpěv písní** - velice oblíbená činnost všech dětí ve třídě. Zpívali jsme proto minimálně 3x v týdnu a to alespoň 30 - 40 minut. Zpěvu vždy předcházely relaxační aktivity, při kterých jsem se snažila věnovat především správnému dýchání. Pěvecké činnosti jsem zahajovala rozdáním rytmických nástrojů a zpěvem jednoduchých lidových písní. Poté jsme se věnovali především písním umělým od autorů Svěráka a Uhlíře, Nohavici nebo jsme zpívali písně z pohádek. Na žácích bylo vždy znát nadšení z hudby. Písně jsem doprovázela na klavír nebo kytaru.

**Hudebně pohybové činnosti** - jednou v týdnu jsme při hudební výchově využili i pohyb. Jednalo se především o improvizaci na hudbu s využitím pomůcky - šátek, stuha. Imobilním žákům se při těchto aktivitách věnovaly asistentky, které je vozily po třídě nebo

---

<sup>11</sup>Ocean drum - patří mezi bicí hudební nástroje, vytváří uklidňující zvuky připomínající oceán

s nimi prováděly taneční pohyby na místě. Hudba byla převážně reprodukována, pouze jednou, když byl ve třídě malý počet žáků, jsem doprovázela pohybové činnosti na klavír.

**Seznámení s jiným hudebním nástrojem** - na několik hodin hudební výchovy jsem žákům přinesla na ukázkou několik fléten. Představila jsem jim zobcové flétny od sopraninové po tenorovou a dále etnické bambusové flétny. Především ty zaujaly děti nejvíce, protože mají charakteristický zvuk. Zaznamenala jsem kladnou reakci také od žáka, který většinu času ve výuce nevnímá, protože je pod silnou medikací. Na zvuk hluboké bambusové flétny a tenorové flétny však reagoval velice aktivně.

**Muzikoterapie** - již výše jsem zmínila, že některé hodiny (cca jednou za 14 dní) je hudební výchova nahrazena lekcí muzikoterapie, kterou vede zkušený terapeut. Žáci se na tyto hodiny velice těší, protože se setkávají s jinými hudebními nástroji.

### **Zhodnocení výstupů**

Z počátku jsem měla z výuky ve třídě, kde jsou žáci s těžkým mentálním postižením a s postižením více vadami velké obavy. Doposud jsem totiž vyučovala hudební výchovu pouze na školách, kde měla hodina určitý systém a členění. Nyní jsem musela být připravena na jakoukoli situaci. Znamenalo to často potřebu improvizace, protože jsem dopředu netušila, v jakém rozpoložení daný den žáci budou. Nakonec jsem však pochopila, že smyslem hudební výchovy v této třídě je primárně uvolnění fyzického i psychického napětí, a to za pomoci hudebních prvků, jako je poslech hudby, hra na rytmické nástroje nebo zpěv písní. Většina žáků má k mentálnímu postižení přidružené somatické postižení, které se projevuje různým stupněm spasmů, které však mohou být při hudebních činnostech zmírněny. Až teprve sekundárně se mají žáci v hudební výchově něčemu naučit - ať jsou to nové písně, seznámení s jinými hudebními nástroji apod.

### **Shrnutí celé praxe**

Celou praxi na ZŠ a SŠ Credo hodnotím jako nesmírně přínosnou pro moji profesní orientaci. Setkala jsem se zde s pedagogy, kteří jsou při práci se svými žáky kreativní, hledají způsoby, jak v hodinách pracovat co nejefektivněji a tak, aby to pro děti bylo co nejpřínosnější. Právě na této škole jsem se naučila při výuce improvizovat, a ne se pouze striktně držet napsané osnovy.

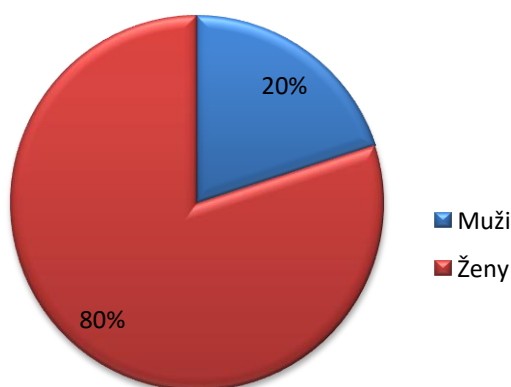
Škola je navíc velice dobře vybavena všemi potřebnými materiály k výuce hudební výchovy, ať jsou to hudební nástroje nebo obrazové materiály k písňím. Také ve všech třídách je k dispozici klavír. Z toho je znát, že tento předmět není brán ve škole na lehkou váhu, ale je řazen mezi klíčové předměty. Nemám tedy, co bych výuce hudební výchovy na této škole mohla vytknout. Věřím, že i nadále bude probíhat tak, jak jsem měla možnost se s ní seznámit během praxe.



## 7 Analýza a interpretace výsledků kvantitativního výzkumu

Jak jsem zmínila v úvodu praktické části své práce, při sběru dat jsem využila také formu anonymního dotazníku, který jsem elektronickou cestou rozeslala na 16 škol v Olomouckém kraji. Zpětně mi bylo odesláno 10 odpovědí, což je úspěšnost asi 62,5%. Pro zpracování výsledků dotazníku jsem použila tabulky četnosti v relativních a absolutních hodnotách. Většina otázek je interpretována formou grafů kvůli přehlednosti, některé otázky zůstaly ve formě tabulek četnosti v relativních a absolutních hodnotách kvůli svému obsahu, který do grafů nebylo možné převést. Kompletní znění dotazníku je součástí přílohy č. 1, seznam dotazovaných škol je součástí přílohy č. 2.

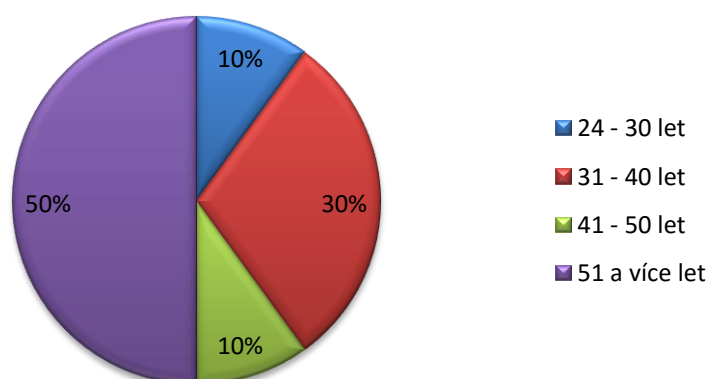
### 1. Vaše pohlaví:



Graf 1 Pohlaví respondentů

Z první otázky vyplývá, že hudební výchovu na školách pro žáky s mentálním postižením vyučují především ženy. Není to nijak překvapující výsledek vzhledem k tomu, že ve školství všeobecně převažuje ženské pohlaví nad mužským. Je to dáno pravděpodobně tím, že ženy mají větší tendenci zaměřovat se na humanitní obory, jako je pedagogika či zdravotnictví, ve kterých mohou pracovat s lidmi, v učitelské práci specifitěji s dětmi.

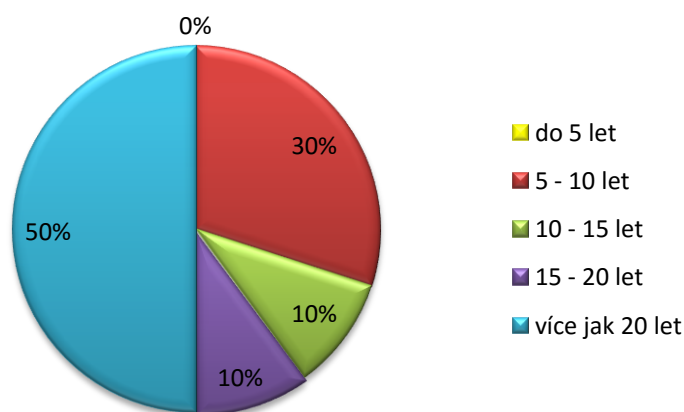
## 2. Váš věk:



Graf 2 Věk respondentů

Věk vyučujících je z větší části více jak 51 let. Jedná se tedy o zkušené pedagogy, kteří mají v oboru nemalou praxi. Z dotazníku dále vyplynulo, že pouze jeden pedagog se pohybuje ve věkové hranici 24 - 30 let. Z toho můžeme odvodit, že na školách pro žáky s mentálním postižením nevyučuje hudební výchovu mnoho možných čerstvých absolventů vysokých škol.

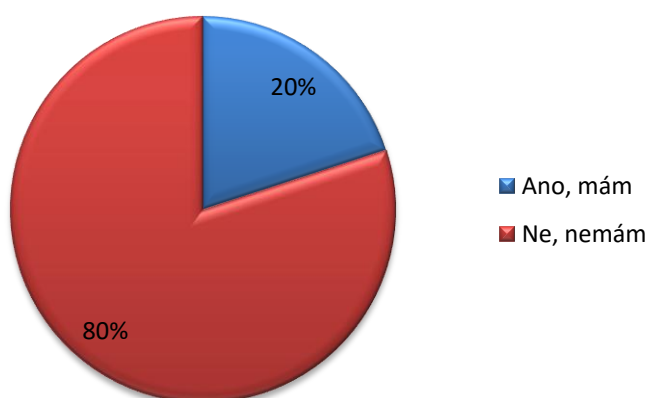
## 3. Jak dlouho pracujete v učitelské praxi?:



Graf 3 Délka učitelské praxe

Výsledky dotazu více méně odpovídají výsledkům předchozí otázky. Největší počet respondentů pracuje v pedagogické praxi více jak 20 let. Tuto odpověď zvolilo 5 dotazovaných, z toho 4 patří do věkové kategorie 51 a více let, pouze jeden dotazovaný do věkové kategorie 41 - 50 let. Ani jeden z pedagogů není ve školství zaměstnán méně jak 5 let, je tedy jasné, že žádný z respondentů nebyl čerstvým absolventem vysoké školy.

**4. Máte vysokoškolskou aprobaci pro obor Hudební výchova?**(v případě, že jste na tuto otázku odpověděli Ne, nemám, v následující otázce vyplňte Vaši oborovou kombinaci)



**Graf 4** Aprobace pro předmět Hudební výchova

Výsledky této otázky nám již poskytují odpověď na jednu ze základních otázek celé práce: je výuka na školách pro mentálně postižené zajištěna dostatečně vzdělanými vyučujícími? Jak je vidět na grafu, vysokoškolské vzdělání v oboru Hudební výchova má pouze 20% dotazovaných, tedy 2 pedagogové. Zbýlých 80% je vzděláno v jiném oboru, což je součástí následující otázky. Dle mého názoru je tento výsledek alarmující a jen poukazuje na to, jak je na hudební výchovu na základních školách pro žáky s mentálním postižením nahlíženo. Ve většině případů jí vyučují pedagogové bez příslušného vzdělání, což znamená, že i bez adekvátních znalostí. Je však možné, že i přes tento nedostatek je výuka zajištěna vhodně a je dostatečně stimulující. Jak jsem však uvedla v kapitole 6, moje zkušenost z praxe je asi taková, že na polovině škol vyučuje pedagog s příslušnou aprobací a na polovině škol nikoli. Aby bylo možné objektivně posoudit stav výuky na těch školách, kde vyučují hudební výchovu pedagogové bez příslušné aprobace, bylo by nutné každou výuku osobně navštívit a vidět přímou práci učitele s žáky.

**5. V jaké oborové kombinaci jste vystudoval/a hudební výchovu?**

Respondenti	Oborová kombinace	Počet odpovědí v absolutních hodnotách (relativních hodnotách)
1	Hudební výchova + český jazyk	1 (10%)
2	Hudební výchova + učitelství pro mládež vyžadující zvláštní péči	1 (10%)
3	2. cyklus ZUŠ	1 (10%)

4	Učitelství 1. stupeň	1 (10%)
5	Speciální pedagogika	1 (10%)
6	Střední pedagogická škola (hudební zaměření) a dálkově Speciální pedagogika pro výchovné pracovníky	1 (10%)
7	Pedagogika mentálně postižených - učitelství speciálních škol	1 (10%)
8	Informatika - Němčina a Speciální pedagogika pro učitele	1 (10%)
9	Bez uvedené aprobace	2 (20%)

**Tabulka 1** Oborové kombinace respondentů

Dva z dotazovaných neuvedli žádnou oborovou kombinaci. Výsledky poukazují na to, že jsou alespoň z větší části zajištěny speciální vzdělávací potřeby žáků tím, že je vyučují speciální pedagogové. Z osmi odpovědí pouze tři respondenti nemají v pedagogické aprobaci uvedeno vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Naopak zase právě tito mají vzdělání v oboru hudebním - buď mají vystudovanou přímo Hudební výchovu, učitelství ZUŠ, nebo aprobaci k výuce na 1. stupni, kde je výuka hudební výchovy zahrnuta. Pouze jeden z pedagogů má vystudovanou kombinaci Hudební výchova - Učitelství pro mládež vyžadující speciální péči, což je, dle mého názoru, při výuce HV na základních školách pro žáky s mentálním postižením ideální (dnes se již jedná o obor Učitelství HV - Speciální pedagogika).

Je však pochopitelné, že pro některé ředitele základních škol praktických či speciálních je zaměstnání pedagoga s takto úzkou profilací nevýhodné. Na školách je HV dotována většinou pouze jednou hodinou týdně pro ročník. Snad pouze na velkých školách, kde jsou opravdu zastoupeny všechny ročníky jak ZŠ praktické, tak speciální ZŠ by učitel s tímto oborem mohl najít uplatnění.

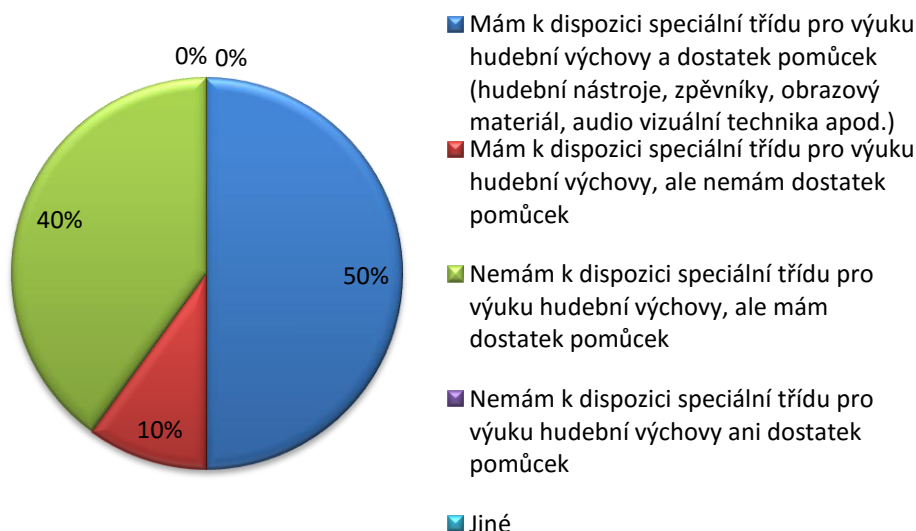
## 6. Na kterém stupni vyučujete hudební výchovu? (můžete zaškrtnout více odpovědí)

Číslo možnosti	Možnosti kombinací stupňů vzdělávání	Počet odpovědí v absolutních hodnotách (relativních hodnotách)
1	ZŠ speciální; střední škola praktická	1 (10%)
2	1. st. ZŠ praktická; praktická škola jednoletá, dvouletá	1 (10%)
3	1. a 2. st. ZŠ praktická; ZŠ speciální	1 (10%)
4	2. st. ZŠ praktická; SŠ dvouletá	1 (10%)
5	1. st. ZŠ praktická; ZŠ speciální	1 (10%)
6	1. st. ZŠ praktická	3 (30%)
7	ZŠ speciální	1 (10%)
8	ZŠ speciální; (pěvecký kroužek)	1 (10%)

Tabulka 2 Stupně vzdělání, na kterých pedagogové vyučují

Z odpovědí na tuto otázku můžeme vyvodit, že 50% dotazovaných vyučuje hudební výchovu na více stupních základního vzdělávání (č. možnosti 1 až 5) a 50% respondentů se věnuje výuce pouze na jednom stupni (č. možnosti 6 až 8). Vyučovat jakýkoli předmět např. na 1. st. ZŠ praktické a také na praktické škole jednoleté či dvouleté (viz. odpověď č. 2) je pro učitele mnohem obtížnější. Bude se pravděpodobně jednat o žáky s velkým věkovým rozdílem, ale také značnými odchylkami v individuálních schopnostech a možnostech. Je samozřejmě jasné, že ani výuka pouze na jednom stupni není zárukou lépe probíhající práce. Ovšem zde alespoň pracuje vyučující s určitou věkovou kategorií (např. 6 - 12 let), anebo alespoň se žáky, kteří mají podobné možnosti a schopnosti.

## 7. Jaké máte v rámci školy možnosti pro výuku hudební výchovy?



Graf 5 Možnosti pro výuku HV

Výsledek této otázky je spíše optimistický. Polovina z dotazovaných má ve své škole k dispozici dostatečně vybavenou specializovanou třídu k výuce hudební výchovy. Dalších 40% nemá sice specializovanou třídu, ale má alespoň dostatek pomůcek. Pouze 10% respondentů uvedlo, že v jejich škole je pro výuku hudební výchovy vyhraněna třída, ovšem vyučující nemá dostatek potřebných pomůcek. Možnost, že ve škole není ani třída, ani pomůcky nevybral žádný s dotazovaných. Je to opravdu povzbuzující výsledek, který nám ukazuje na to, že většina škol (90%) se snaží zajistit výuku hudební výchovy alespoň dostatečným vybavením v oblasti pomůcek. Učitelé tak mohou efektivně pracovat na hodinách hudební výchovy. Otázkou však zůstává, zda i toto dostupné vybavení používají co nejefektivněji.

## 8. Jakou hodinovou dotaci týdně máte v jedné třídě pro výuku hudební výchovy?

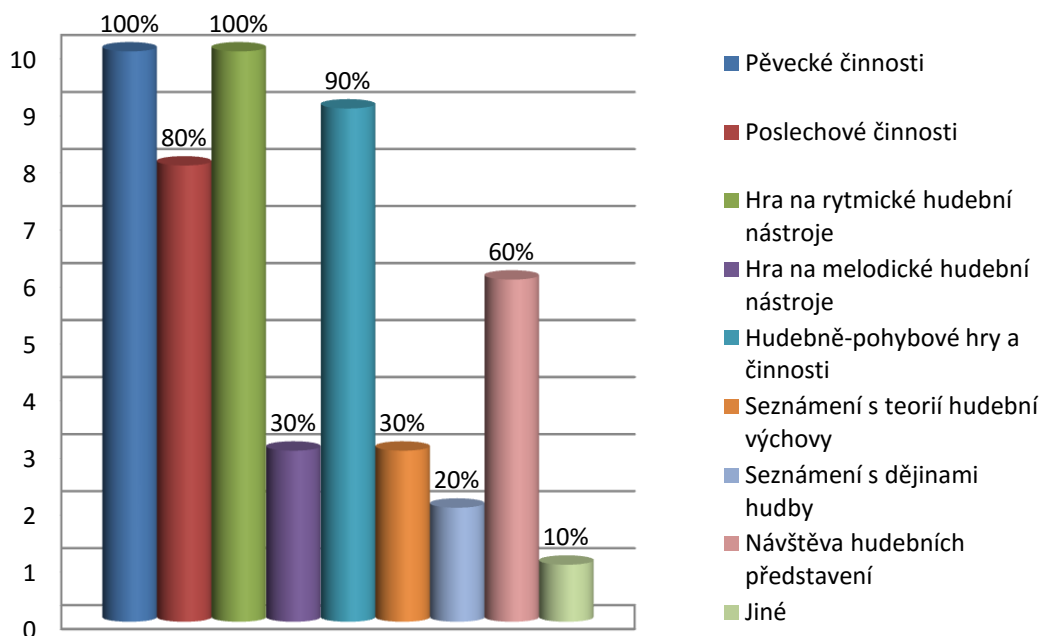
Stupeň vzdělávání	Třída	Dotace 1. hod/týden (počet respondentů volících tuto možnost)	Dotace 2. hod/týden (počet respondentů volících tuto možnost)	Dotace 3. hod/týden (počet respondentů volících tuto možnost)
1. stupeň ZŠ (praktická)	1. třída	3 (100%)	-	-
	2. třída	3 (100%)	-	-

	3. třída	3 (100%)	-	-
	4. třída	4 (80%)	1 (20%)	-
	5. třída	4 (100%)	-	-
<b>2. stupeň ZŠ (praktická)</b>	6. třída	2 (100%)	-	-
	7. třída	2(100%)	-	-
	8. třída	1(100%)	-	-
	9. třída	1(100%)	-	-
<b>ZŠ speciální</b>	1. třída	2 (100%)	-	-
	2. třída	-	-	-
	3. třída	1 (100%)		
	4. třída	1 (50%)	-	1 (50%)
	5. třída	-	-	-
	6. třída	1 (50%)	-	1 (50%)
	7. třída	1 (100%)	-	-
	8. třída	3 (100%)	-	-
	9. třída	1 (50%)	1 (50%)	-
	10. třída	1 (100%)	-	-
<b>Praktická škola jednoletá</b>		1 (100%)	-	-
<b>Praktická škola dvouletá</b>		2 (100%)	-	-

Tabulka 3 Hodinové dotace HV

Odpovědi na otázku mají pouze orientační výpověď vzhledem k tomu, že každý z dotazovaných vyučuje hudební výchovu na jiném stupni. Ovšem můžeme si povšimnout toho, že týdenní hodinová dotace pro výuku hudební výchovy na školách pro osoby s mentálním postižením je v drtivé většině případů stejná jako na běžných školách, tedy 1. hodina HV za týden. Výjimku zde představuje pouze dotace 2. hodiny týdně ve 4. třídě ZŠ praktické a 9. třídě ZŠ speciální, a 3. hodiny týdně ve 4. a 6. třídě ZŠ speciální. Dle mého názoru je dotace tohoto předmětu 1. hodinu týdně nedostačující. Domnívám se, že hudební výchova, jako jeden z estetických předmětů, by měla být dotována alespoň dvěma hodinami týdně, v ideálním případě spojenými do jednoho celku. Za 45 min není možné s žáky s jakýmkoli typem mentálního postižení zvládnout dostatečné množství aktivit, které jsou prospěšné pro jejich další rozvoj (dechová cvičení, hlasová cvičení, instrumentální činnosti, pěvecké činnosti atd.).

## 9. Jaké činnosti převážně využíváte při výuce HV?



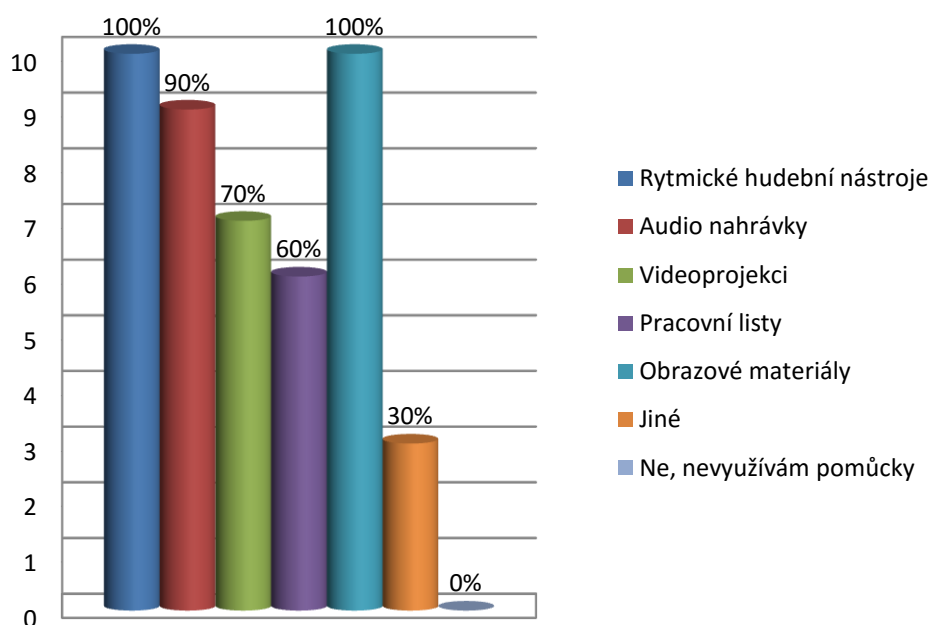
Graf 6 Činnosti využívané při výuce HV

Ze zjištěného vyplývá, že nejvíce jsou v hodinách hudební výchovy využívány pěvecké činnosti a hra na rytmické hudební nástroje. Není to nijak překvapivý výsledek, protože tyto dvě aktivity tvoří, dle mého názoru, základ jakékoli hudební výchovy (ať na školách praktických, speciálních či běžných). Rovněž tento výsledek potvrzují zkušenosti získané během sběru dat pro kvalitativní část práce. Třetí nejvíce využívanou aktivitou jsou hudebně-pohybové hry a činnosti. Tímto výsledkem jsem byla mile překvapena. Domnívala jsem se, že vyučující takové činnosti nebudou příliš využívat pro náročnost na přípravu i prostor. Je proto pozitivní, že 9 z 10 dotazovaných pohybové aktivity při hudební výchově využívá. Poslechové činnosti a návštěva hudebních představení jsou na čtvrtém a pátém místě. U poslechových aktivit není výsledek nijak překvapující, ovšem u hudebních představení jsem se domnívala, že bude procento využití o něco větší, a to hlavně proto, že se jedná pro žáky o zajímavé aktivity, které jsou navíc, ve většině případů, spojené s návštěvou kulturního zařízení. Je možné, že je to způsobeno tím, že škola dostatečně nevyužívá nabídek na výchovné koncerty či návštěvy žáků ze ZUŠ, nebo je pro vyučující komplikované přesouvat větší počet žáků na tato představení. Na posledních místech se umístili činnosti jako hra na melodický hudební nástroj, seznámení s teorií hudby a seznámení s hudebními dějinami. Opět nic neočekávaného vzhledem k tomu, že většina dotazovaných vyučuje svůj předmět na ZŠ



speciální, kde se tyto aktivity ve výuce neobjevují (nejsou zahrnuty ani v osnovách předmětů). Pouze 2 - 3 dotazující během hodin hudební výchovy vyučují také hudební teorii a dějiny hudby a věnují se i hře na melodické nástroje. Dle mého názoru se jedná o vyučující, kteří učí hudební výchovu na ZŠ praktické. Pouze jeden dotázaný zvolil také možnost Jiné, kde uvedl, že ve svých hodinách využívá rovněž muzikoterapeutické prvky a vystoupení žáků.

## 10. Využíváte při výuce HV pomůcky? Jaké?

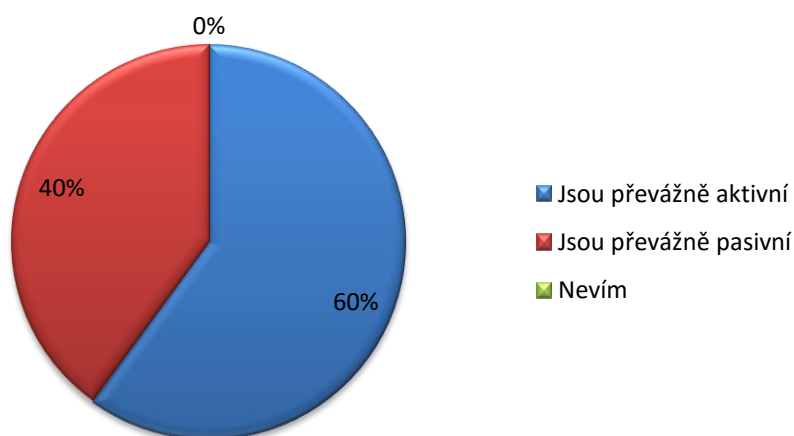


Graf 7 Pomůcky využívané při výuce HV

Není nijak překvapující, že nejčastěji využívají pedagogové při práci rytmické hudební nástroje a obrazový materiál. Vyplynulo to tak již z mé osobní zkušenosti během praxí. Domnívám se, že rovněž tyto dvě položky (podobně, jako tomu bylo u předchozí otázky), tvoří základní pomůcky pro výuku jakékoli hudební výchovy. Rytmické nástroje jsou snadno přenositelné a ovladatelné, hru na ně zvládne i žák s těžkým mentálním postižením. Je tedy na místě jejich hojné využití ve výuce. Obrazový materiál (předpokládejme, že se bude jednat např. o znázornění hudebních nástrojů) je nezbytnou pomůckou, která umožňuje žákům představit si, jak daný nástroj vypadá. Málokterá škola má nejspíš k dispozici reálné hudební nástroje. Velice využívány jsou také audio nahrávky a videoprojekce. Oba dva způsoby reprodukce hudby jsou pro vyučující snáze dostupné, než přímá reprodukce (nemůžeme předpokládat, že každý vyučující je schopen ovládat hru na hudební nástroj v takové úrovni, aby mohl žákům přednést koncertní skladby). Pro žáky samotné je tento způsob hudební

produkce také přijatelný, obzvlášť pokud jsou ukázky vhodně zvolné, nebo pokud se jedná o písně, které mají rádi. Méně využívané jsou pracovní listy, i když je pravdou, že jsem čekala výsledek o něco horší. Tři z deseti respondentů uvedli, že využívají ještě jiné pomůcky. Jednalo se převážně o melodické hudební nástroje, jako je klavír, kytara, flétna, dále pak alternativní rytmické nástroje, obrazové či jiné doplňky k písním s obsahem, vlastnoručně vyrobené hudební nástroje nebo o citerku (strunný hudební nástroj).

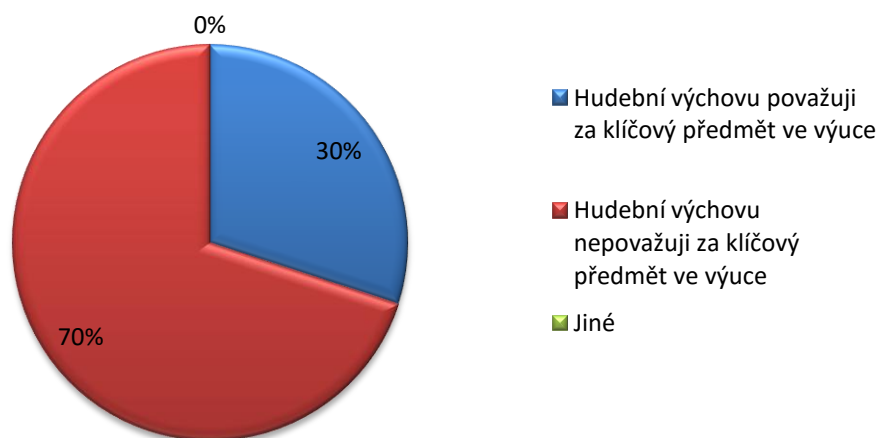
### 11. Jakou aktivitu převážně vyvíjejí žáci ve Vašich hodinách?



Graf 8 Aktivita žáků na hodinách HV

Nadpoloviční většina dotazovaných zvolila možnost, že na hodinách jsou jejich žáci aktivní. Ostatní volili možnost druhou. Jedná se samozřejmě o subjektivní pohled na vlastní výuku. Velice záleží, v jakém typu školy vyučující působí (ZŠ praktická či ZŠ speciální), záleží také na odborných znalostech pedagoga a v neposlední řadě na složení třídy. Je však pravdou, že hudební výchova by měla být především předmětem, kde mají žáci možnost se aktivně projevit, ať zpěvem, pohybem nebo hrou na hudební nástroj. Myslím si, že i ve třídě, kde je velké procento imobilních žáků, je jejich aktivita možná. Není to pravděpodobně tak prokazatelné jako u žáků mobilních, ale jakákoli reakce žáka na nabízené podněty se dá považovat za jeho aktivitu.

**12. Myslíte si, že hudební výchova patří na Vaší škole mezi klíčové předměty, nebo je pouze jedním z „vedlejších“ předmětů?**



**Graf 9** Postavení HV mezi předměty ve výuce

Takový výsledek jsem spíše očekávala, a to díky názorům, které jsem měla možnost slyšet během praxí na výše zmíněných školách. Přesto je pro mě zklamáním. Dle mého názoru by měla být hudební výchova (spolu s dalšími předměty jako je výtvarná či pracovní výchova) vnímána jako jeden z hlavních předmětů na školách pro žáky s mentálním postižením. Jak vyplývá z výše napsaného (především v kapitole 2), hudba je pro všechny lidi na zemi srozumitelná, protože její jazyk je nonverbální a stimuluje především emoce a prožívání. A to jsou přesně ty složky osobnosti, které žáci (potažmo lidé) s mentálním postižením mají často dostatečně vyvinuté na to, aby je mohli využívat ve svém životě např. ke komunikaci s okolím. Bylo by tedy dobré, pokud by se hudební výchova dostala jako předmět na přední místa, a to především na školách pro žáky s mentálním postižením. Pokud ji učitelé budou vnímat jako druhořadý předmět, nemyslím si, že při jeho výuce dosáhnou takových výsledků, které by byly pro žáky dostatečně přínosné.

**13. Jaké sledujete cíle při výuce hudební výchovy na Vaší škole?**

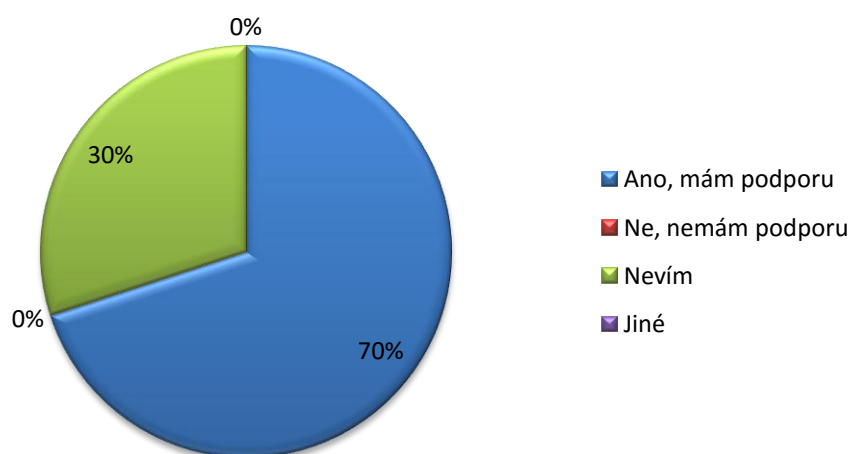
<b>1</b>	Cílem hudební výchovy je vytvářet u žáků kladný vztah k umění a jeho vnímání, rozvíjet hudebnost, schopnost hudbu emocionálně prožít, využívat a rozvíjet tvořivé vlastnosti a dovednosti, vést žáka ke kultivovanému vystupování, seznamovat s národní kulturou i kulturou jiných národů a etnik a akceptovat je. Hudební činnosti podporují u žáků rozvoj hudebních schopností a individuálních hudebních dovedností – sluchových, rytmických, pěveckých, intonačních, instrumentálních, hudebně
----------	--

	tvůrčivých, poslechových a pohybových.
2	-získat kladný vztah k hudbě a osvojit si správné pěvecké návyky. -naučit se hudbě naslouchat a vyjádřit své pocity pohybem. - naučit se pomocí hudby relaxovat a pomocí rytmických hudebních nástrojů uvolnit vnitřní napětí a agresí. - získat základní přehled o dějinách české hudby
3	rozvoj a cvičení hudebního sluchu a paměti, správného dýchání, cvičení motoriky při pohybových hrách
4	plnění ŠVP
5	Uvolnění, vytvoření bezpečné a klidné atmosféry, rozvíjení rytmických dovedností, řečová výchova, korespondování volby a obsahu písní s ročními obdobími - chápání dění kolem nás,aj. V pěveckém kroužku nácvik písní a umožnění veřejně vystupovat.
6	Rozvoj koncentrace a pozornosti, motorický rozvoj, rozvoj smyslu pro rytmus, rozvoj komunikace a slovní zásoby, správné dýchání.
7	Základní orientace v tomto oboru, naučit se v rámci možností techniku zpěvu a rytmus
8	rozvíjení hudebnosti u dětí, zájem o hudbu, představu u hudebních dějinách, poslech nejznámějších skladeb, rozvíjení rytmu a vyjádření pocitu z hudby
9	terapeutické cíle (muzikoterapie, relaxace, umělecké využití) seznámení se základní teorií (délka not, rytmus v rámci možností žáků)
10	výchovně vzdělávací, relaxační, spec. pedagogické (nácvik správného dýchání, artikulační cvičení atd.)

**Tabulka 4 Cíle HV na školách**

Zdá se, že první dvě odpovědi jsou pouze tlumočením informací z ŠVP. Předpokládám tedy, že tyto dva respondenti, a také respondent u čtvrté odpovědi, mají za cíl především plnění stanoveného školního vzdělávacího programu. Což samozřejmě není nic špatného. Ovšem zajímal mě především osobní cíl, který si učitelé ve výuce stanovují (což jsem mohla lépe formulovat již v otázce). Velice mě potěšilo, že většina pedagogů se snaží dosáhnout za pomoci hudební výchovy osobnostního rozvoje žáků, především v oblasti správného dýchání, motoriky a komunikace. Je možné ještě okomentovat obsah výuky, který z těchto odpovědí vyplývá. V drtivé většině je cílem hudební výchovy osobnostní rozvoj žáků a vybudování kladného vztahu k umění. Pouze jeden z respondentů uvedl, že jako cíl má také stanovené seznámení se základní teorií. Předpokládám, že se bude jednat spíše o vyučujícího, který působí na ZŠ praktické a ve třídě má tudíž žáky s lehkým mentálním postižením. Podobně na tom budou nejspíše ti odpovídající, kteří uvedli jako jeden z cílů seznámení s dějinami hudby. Další komentáře myslím nejsou potřebné, protože respondenti jasně a výstižně formulovali své odpovědi.

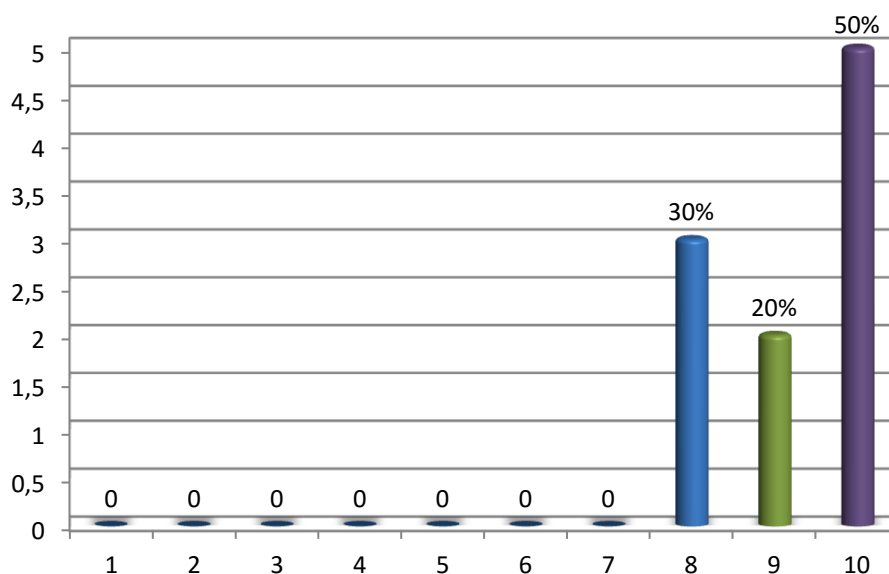
**14. Máte dostatečnou podporu pro výuku hudební výchovy? (od vedení školy, dalších vyučujících, rodičů, zákonných zástupců apod.)**



**Graf 10 Podpora HV ze strany školy, rodičů apod.**

Je pozitivní, že většina vyučujících vnímá, že mají pro výuku svého předmětu podporu z okolí. Tři z dotazovaných vybrali možnost „Nevím“. Může to být způsobeno tím, že se ve škole o hudební výchovu nikdo více nezajímá, že jim ostatní vyučující nebo vedení školy nevyjadřuje dostatečnou podporu (ať slovně či zajištěním dostatečného vybavení) apod. Bylo by však vhodné, kdyby mohlo dojít ke změně. Pro pedagoga je nesmírně důležité vědět, že předmět, který vyučuje, má smysl, že se o něj někdo zajímá. Pokud tomu tak není, může se u něj vytvořit pocit bezcennosti a marnosti. V takovém případě, podle mého mínění, může snáze dojít i k syndromu vyhoření.

**15. Jaký má, podle vašeho názoru, hudební výchova vliv na Vaše žáky?(uved'te na škále, 1 zn. negativní vliv, 10 zn. pozitivní vliv)**



Graf 11 Vliv HV na žáky

Ani u této otázky není nijak překvapující její výsledek. Bylo by špatné, pokud by některý z učitelů vnímal, že má hudební výchova na jeho žáky negativní dopad. Hodnocení vlivu hudební výchovy na žáky bude pravděpodobně vyplývat z toho, jakou mají učitelé odezvu od žáků samotných, ale také od ostatních vyučujících či zákonných zástupců. Do určité míry budou odpovědi ovlivněny i vlastním hodnocením.

**16. Využíváte při výuce i jiné činnosti spjaté s hudební výchovou? Pokud ano, uveďte jaké. (např. prvky muzikoterapie, arteterapie, jiné terapeutické činnosti apod.)**

1	arteterapie - výtvarné znázornění hudebního prožitku, povídání o asociacích a představách spojených s hudbou dramatoterapie - hudebně pohybové činnosti multikulturní přehled - domorodá hudba světa.
2	Ano - jak už jsem psala - prvky muzikoterapie, dále pohybové ztvárnění, arteterapie, v písničkách " s obsahem" různé doplňky - které kolují, děti s nimi manipulují dle slov, ukazují,zvoní...
3	Ne, nevyužívám
4	HV využívám i v předmětu Etická výchova - muzikoterapie i arteterapie.
5	logopedii, muzikoterapii, etická výchova
6	Ano, relaxační cvičení v TV.
7	Muzikoterapie, poslech spojuji s kresbou nebo malbou

8	relaxační a poslechové činnosti, bazální stimulace.
9	prvky muzikoterapie a arteterapie
10	ne

**Tabulka 5 Využití jiných činností ve výuce HV**

Pouze dva respondenti uvedli, že při výuce nevyužívají jiných činností, které jsou s hudební výchovou spjaty. Ostatní nejčastěji uváděli využití prvků arteterapie a muzikoterapie. Jedná se o dva terapeutické směry, které jsou skutečně s hudbou úzce provázány, proto není nijak překvapující jejich využití i v rámci hudební výchovy. Otázkou by samozřejmě bylo, zda k jejich praktikování zvou vyučující odborníky z dané oblasti, nebo zda mají sami arteterapeutický či muzikoterapeutický výcvik, anebo zda se jedná pouze o využití některých prvků, které do jisté míry k těmto terapiím patří. Často se také v odpovědích objevovalo využití pohybových prvků či relaxačních a poslechových činností. Jeden z respondentů uvedl dokonce využití bazální stimulace. Celkově hodnotím velice pozitivně snahu o využití i jiných dostupných prostředků v hudební výchově. Pro žáky, ale i učitele samotné, to může být obohacující a nesmírně přínosné.

#### 17. Vaše další připomínky k uvedenému tématu:

1	Tento předmět by se měl vyučovat v menším počtu žáků. Plně obsazená třída (12-14 dětí) se obtížně vystřídá u všech výukových činností. Žáci mají ve větším kolektivu větší ostych a obavu z neúspěchu. V menších skupinách se daleko lépe daří i muzikoterapie, protože se děti tolik vzájemně neruší.
2	Nejčastější problém je dokázat najít cestu od pasivního poslechu hudby k určité hudební osobní aktivitě a ochotě se vyjádřit vlastním a osobním hudebním projevem (zpěv, broukání, rytmickým pohybem, rozšiřováním poznání stylů atd.).
3	Dle mého názoru - na spec. školách pokládám výuku HV hned po Rehabilitačním, zdravotním cvičení a ŘV na přední místo v důležitosti. Nutná tvořivost, flexibilita a určitá hravost pedagoga.
4	Práce v hodinách Hv je individuální pro každého žáka. Hodně záleží na druhu jeho postižení a od toho se odvíjí i příprava na vyučování.
5	Nejsou připomínky
6	nemám připomínky
7	-
8	-
9	-
10	-

**Tabulka 6 Další připomínky k tématu**

U této otázky jsou odpovědi zcela jasné, není proto nutný komentář.

## **Celkové shrnutí dotazníkového šetření**

Než v krátkosti shrnu výsledky z celého dotazníku, musím uvést, že získaná data nejsou úplným a skutečným obrazem toho, jak výuka hudební výchovy na školách pro žáky s mentálním postižením probíhá. Už jen fakt, že jsem se při sběru dat omezila pouze na školy v Olomouckém kraji, nám takto ucelený pohled na problematiku neumožňuje. Navíc, z šestnácti dotazovaných škol mi zpětně přišlo jen deset odpovědí. Rovněž na některé otázky odpovídali vyučující spíše podle subjektivních pocitů, není možné z nich tedy vyvodit přesné závěry, pouze obecné předpoklady.

Obecně z výsledků vyplývá, že hudební výchovu vyučují převážně ženy (80%), že nejvíce vyučujících je starších padesáti let (50%) a v praxi pracují již více než 20 let (50%). Z výsledků také vyplynulo, že mezi dotazovanými se neobjevil žádný čerstvý absolvent vysoké školy, protože nikdo z pedagogů není v praxi kratší dobu než 5 let. Velice zneklidňující bylo zjištění, že hudební výchovu v drtivé většině (80%) vyučují pedagogové bez aprobační k tomuto předmětu. Alespoň mají někteří pedagogové odbornost pro práci ve speciálním školství.

Polovina vyučujících učí hudební výchovu pouze na jednom stupni základního vzdělávání, druhá polovina pak na více stupních. Dále bylo zjištěno, že polovina respondentů má na své škole k dispozici speciální třídu pro výuku hudební výchovy, a také dostatek pomůcek, 40% dotazovaných nemá speciální třídu, ale má pomůcky a pouze 10% má třídu bez vhodných pomůcek pro výuku. Až na několik výjimek je hodinová dotace hudební výchovy na školách jedna hodina týdně, což není dle mého názoru dostačující.

Učitelé se na hodinách HV nejvíce věnují pěveckým, instrumentálním (hra na rytmické nástroje) a hudebně pohybovým činnostem. Nejméně využívají hru na melodické hudební nástroje a seznámení s teorií a dějinami hudby. Jako pomůcky si volí rytmické hudební nástroje, obrazový materiál a audio nahrávky. Využívají rovněž melodických hudebních nástrojů, pravděpodobně k doprovodu písní a etnické hudební nástroje. Žáci jsou v jejich hodinách spíše aktivní (60%). Ovšem dotazník poukázal i na to, že většina respondentů (70%) nevnímá hudební výchovu jako klíčový předmět ve výuce.



Cílem hudební výchovy je podle většiny osobností rozvoj žáků (v oblasti komunikace, artikulace či motoriky), prohloubení správné dechové techniky a vytvoření kladného vztahu k hudbě (potažmo umění jako takovému). Pozitivní bylo, že 70% učitelů vnímá ze strany školy, ostatních pedagogů či rodičů podporu ve výuce svého předmětu, zbylých 30% neví, zda takovou podporu má.

Celkově hodnotí všichni učitelé vliv hudební výchovy na své žáky jako velice přínosný, protože na škále volili nejvíce známky 8 až 10. Při výuce drtivá většina (80%) využívá i jiné činnosti, které se k hudební výchově vážou, nejčastěji se jedná o arteterapii, muzikoterapii, pohybové či relaxační aktivity.

Výsledky dotazníku jsou v mnoha ohledech očekávané (jak vychází z předpokladů uvedených v podkapitole 5.1), ale zároveň ne příliš pozitivní. Nejvíce mě zneklidnil výsledek otázky č. 4 a č. 12. To, že na většině škol pro žáky s mentálním postižením nevyučuje hudební výchovu pedagog s příslušnou aprobačí, je, dle mého názoru, špatně. Myslím si, že na běžných školách by se takový výsledek neobjevil. Podle mého mínění to poukazuje na to, jak je hudební výchova jako předmět vnímána. Pokud nemá vedení školy potřebu najít vhodného učitele, který by tomuto předmětu rozuměl, pak zjevně samotný předmět vnímá jako pouhou součást osnov. To implicitně potvrzuje i výsledek otázky č. 12, kde většina vyučujících vnímá HV pouze jako druhořadý předmět. Podle toho však může výuka hudební výchovy potom vypadat, jak jsem nastínila v podkapitole 6.1.

Mým doporučením by bylo, aby na ZŠ praktických a ZŠ speciálních hudební výchovu vyučovali pedagogové, kteří mají odborné vzdělání pro tento předmět. Ideální by samozřejmě byla kombinace hudební výchovy se speciální pedagogikou. Chápu však, že pro většinu vedení škol je tato kombinace neperspektivní, protože takový učitel může vyučovat velice omezené množství předmětů - vlastně jen hudební výchovu. Proto si myslím, že druhým možným řešením by bylo nabízet pedagogům, kteří se věnují výuce hudební výchovy, možnost dalšího vzdělávání v oboru např. formou kurzů. Ovšem předpokladem je zájem o předmět ze strany pedagogů. Tato možná řešení zjištěné situace jsou pouze mým osobním návrhem. Nepředpokládám, že v této oblasti dojde v blízké budoucnosti k nějaké větší změně, chtěla jsem pouze poukázat na to, jak si v současném speciálním školství hudební výchova stojí.

## 8 Závěry kvalitativního a kvantitativního šetření

V podkapitole 5.1 Cíle výzkumu jsem formulovala čtyři předpoklady, jaký výsledek by mohly některé otázky v dotazníku přinést. Pojďme si na ně nyní konkrétně odpovědět.

1. *Je pravděpodobné, že výuka na základních školách pro žáky s mentálním postižením bude alespoň v polovině případů zajištěna učiteli bez příslušné aproby.* K tomuto závěru jsem došla již během praxí na školách, které jsou popsány v kapitole 6. A výsledky z dotazníkového šetření mi tuto domněnku pouze potvrdily. Ukázalo se dokonce, že až 80% dotazovaných nemá příslušnou aprobaci pro výuku hudební výchovy. Z tohoto výsledku však není možné udělat objektivní závěr, protože se týká konkrétně několika škol v Olomouckém kraji. Pro další potvrzení, či vyvrácení předpokladu by bylo nutné provést výzkum na větším množství škol, ideálně v celé České republice.

2. *Ve výuce si nejčastěji budou pedagogové volit činnosti pěvecké, instrumentální (hra na rytmické hudební nástroje) a poslechové.* Při formulaci tohoto předpokladu jsem vycházela nejen ze zkušeností z praxí na školách určených pro žáky s mentálním postižením, ale také z praxí, které jsem získala na běžných školách. Jedná se totiž o aktivity, které tvoří základní kámen ve výuce hudební výchovy. Jsou tedy jasnou volbou bez ohledu na typ školy. Potvrzují to také informace týkající se metodiky hudební výchovy (viz kap. 4)

3. *Z pomůcek si pravděpodobně budou vyučující volit rytmické hudební nástroje, obrazový materiál a audio techniku.* Podobně, jako v předchozím bodě, i zde jsem vycházela jak z praktických poznatků ze základních škol praktických a základních škol speciálních, tak z běžné základní školy. Rytmické hudební nástroje jsou nejsnáze ovladatelné hudební nástroje, je tedy možné je využít u kohokoli. Audio technika je často jediným možným zdrojem, jak žákům představit hudební styly či hudební nástroje. Ty je možné prezentovat ještě formou obrazů, protože ne každá škola má takové možnosti, aby mohla mít k dispozici dostatek hudebních nástrojů ve fyzické podobě. Z těchto důvodů jsem předpokládala, že se bude jednat o nejvíce využívané pomůcky ve výuce. A dotazníkové šetření mi to jen potvrdilo.

4. *Vyučující nebudou vnímat hudební výchovu jako jeden z klíčových předmětů ve výuce.* Názory pedagogů, se kterými jsem měla možnost vést rozhovory během praxí, byly totožné. Ani na jedné ze škol nevnímali nikdo z nich hudební výchovu jako klíčový předmět. Vycházela jsem tedy z těchto informací. Výsledky dotazníku nebyly až tak negativní, protože se našlo 30% vyučujících, kteří hudební výchovu mezi klíčové předměty ve výuce řadí. Tento předpoklad tedy nebyl zcela správný. Bylo by možné jej lépe formulovat tak, že nadpoloviční většina nevnímá hudební výchovu jako klíčový předmět ve výuce, ovšem někteří ano.

Abychom mohli uzavřít výsledky z obou typů výzkumu, vrátíme se k otázkám, které byly stanoveny v úvodu do praktické části. První otázka zněla: *Je výuka na školách pro žáky s mentálním postižením zajištěna dostatečně vzdělanými vyučujícími?* Odpověď nalezneme jen o několik stránek výše, a také v kapitole 5, kde popisuji svojí osobní zkušenost z praxe. Jak vyplynulo z dotazníku, odborné vzdělání pro výuku hudební výchovy měli pouze dva respondenti z deseti, v praxi jsem se pak na jedné škole s aprobovaným učitelem setkala, na druhé nikoli. Takže odpověď by zněla: Ne, na školách pro žáky s mentálním postižením není výuka hudební výchovy ve většině případů zajištěna dostatečně vzdělanými vyučujícími. Nemůžeme však obecně tvrdit, že hudební výchovu vyučují většinou pedagogové bez příslušné aprobace. Tato informace by mohla být platná pouze pro Olomoucký kraj a ještě úžeji, pro deset respondentů, kteří se výzkumu zúčastnili (se školami, kde jsem prováděla praktický výzkum, by to bylo dvanáct). I tak se však jedná o velice negativní výsledek. Pokud by tomu tak bylo na většině praktických či speciálních základních škol, zřejmě by bylo nutné se opravdu zamyslet nad možným řešením takové situace. K tomu by bylo zapotřebí provést mnohem rozsáhlejší výzkum, který by obnášel osobní návštěvy na školách a objektivní vhled do výuky. Není také možné paušálně odsoudit výuku učitelů, kteří nemají aprobaci pro hudební výchovu. Jsem přesvědčena o tom, že pokud má pedagog o předmět skutečně zájem, může jej vyučovat i bez hlubších odborných znalostí. Bylo by však vhodné mu zajistit alespoň možnost dalšího vzdělávání v předmětu (jak jsem uvedla již v obecném shrnutí k dotazníku).

Následující otázka byla taková: *Jaké mají učitelé podmínky pro výuku?* Pokud si shrneme poznatky získané během mé praxe s výsledky z dotazníkového šetření, musíme konstatovat, že pedagogové mají většinou podmínky pro výuku dobré. I když například na škole není zřízena speciální třída pro hudební výchovu, stále jsou k dispozici materiály a

pomůcky. Takto jsem se s tím setkala i na ZŠ a SŠ Credo. Otázkou však zůstává, zda je dokážou dostatečně využít při výuce HV.

V neposlední řadě se praktická část pokusila najít odpovědi na tyto otázky: *Přistupují učitelé k výuce hudební výchovy kreativně? Jaké používají učitelé metody a postupy během hodin hudební výchovy?* A právě odpovědi na tyto otázky mě přesvědčily o tom, že i učitelé bez odbornosti v hudební výchově mají zájem o daný předmět. Z toho, jaké další postupy a metody (např. arteterapie, muzikoterapie, hudebně pohybové činnosti či relaxační činnosti) vyučující na svých hodinách využívají, jsem vydedukovala, že se snaží o to, aby hodiny byly pro jejich žáky co nejzajímavější a nejprínosnější. Kreativita jim tedy zřejmě nechybí. To jsem si mohla potvrdit i na obou školách, které jsem navštívila během sběru dat. Je sice pravdou, že na SŠ a ZŠ XY v Olomouckém kraji jsem se nesetkala s žádným pedagogem odborně vzdělaným v hudební výchově, měla jsem však možnost se setkat s jednou vyučující, která se snažila své hodiny pojmout co nejvíce kreativně. Avšak i u těchto otázek by pro zcela objektivní vhled do problematiky bylo nutné provést hlubší šetření přímo na školách.

Zpracování tématu výuky hudební výchovy na školách pro žáky s mentálním postižením v Olomouckém kraji bylo pro mne nesmírně zajímavé a přínosné. Rozhodla jsem pro něj právě po absolvování jedné z praxí, kdy jsem nabyla dojmu, že hudební výchova je předmětem, který je v osnovách pouze „do počtu“. Nechtěla jsem se smířit s tím, že by tomu tak bylo obecně i v dalších školách. A jsem ráda, že výsledky spíše poukázaly na to, že ač často nevyučují hudební výchovu učitelé s příslušnou aprobací a většina z nich nevnímá hudební výchovu jako klíčový předmět, tak přesto se zdá, že je hudební výchova zajištěna v relativně dobré kvalitě. Je mnoho věcí, které by se mohly na školách změnit, např. zvýšit hodinovou dotaci předmětu, zřídit speciální třídy pro výuku hudební výchovy nebo poskytnout více podpory těm, kteří hudební výchovu vyučují. Jsou to ovšem pouze moje osobní postřehy a návrhy.

## Závěr

Bylo by možné si uvést, že obecným cílem celé práce bylo zjistit stav výuky hudební výchovy na školách pro žáky s mentálním postižením v Olomouckém kraji. Takto definovaný cíl by však byl příliš široký. Proto jsme si v úvodu praktické části, konkrétně v podkapitole 5.1, formulovali několik cílů, na které jsme se snažili nalézt odpověď. Prvním z cílů bylo odpovědět na otázku, zda výuku hudební výchovy zajišťují pedagogové s dostatečnou aprobačí pro daný předmět. Další se pak zaměřoval na zjištění podmínek pro výuku hudební výchovy na vybraných, případně oslovených školách. V neposlední řadě nás zajímalo, jak dalece jsou učitelé při výuce předmětu kreativní a jaké další činnosti či aktivity při hodinách hudební výchovy využívají.

V teoretické části práce jsme si ve stručnosti uvedli informace týkající se mentálního postižení a dalších postižení, která se s mentálním mohou pojít. Konkrétně jsme se zaměřili na mentální retardaci, poruchy autistického spektra, Downův syndrom či dětskou mozkovou obrnu. Následující kapitola se věnovala hudbě v životě člověka, byl v ní popsán hudební vývoj dítěte a vliv hudby na chování a emoce. Pro konkrétnější představu jsme si ještě ukázali, jak působí hudba na osoby s vybraným postižením. V kapitole třetí byly představeny možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vycházející z platné legislativy a v poslední kapitole teoretické části jsme si uvedli, jak by mohla být zpracována metodika hudební výchovy na školách pro žáky s mentálním postižením.

Praktická část se zaměřila na příklady ze školní praxe, a to konkrétně na SŠ a ZŠ XY v Olomouckém kraji a na ZŠ a SŠ Credo, o.p.s. Ukázali jsme si, jak může výuka probíhat na různých stupních vzdělávání a uvedli jsme si také případné klady a zápory výuky hudební výchovy na obou školách. V následující kapitole jsme měli možnost seznámit se s výsledky dotazníkového šetření, které probíhalo formou elektronického dotazníku na vybraných školách pro žáky s mentálním postižením v Olomouckém kraji. Výsledky z takto provedeného kvantitativního výzkumu byly prezentovány formou grafů a tabulek a jejich komplexní shrnutí se objevilo v závěru osmé kapitoly.

Důležitou součástí práce jsou i přílohy, ve kterých najdeme celé znění elektronického dotazníku, seznam oslovených škol či konkrétní metodické nápady, které je možné při výuce hudební výchovy využít.

K tématu by bylo možné psát ještě další, neméně zajímavé informace, ale kapacita práce to nedovoluje. Můžeme tedy jen doufat, že se buď najde někdo, kdo bude moci otevřeně a efektivně upozornit na možný problém v této oblasti, a tím se některé věci změni k lepšímu, nebo alespoň současná situace na většině škol zůstane taková, jaká je nyní a nebude se zhoršovat. Protože hudební výchova na školách byla, je a stále bude pro mnoho žáků jedinou možností, jak se blíže seznámit se světem hudby. A jak je v práci mnohokrát uvedeno - pro žáky s mentálním postižením je to právě hudba, která jim umožňuje hlubší osobnostní rozvoj a snazší pochopení světa kolem nás.

## Literatura

*Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. 1. vyd. Praha: Academia, 1997. 834 s. ISBN 80-200-0607-9.

*Bible: překlad 21. století*. Vyd. 1. Praha: Biblion, 2009. 1564 s. ISBN 978-80-87282-00-7.

COOKE, Deryck. *The language of music*. London:Oxford University Press, 1959. 289 s. Oxford paperbacks. Dostupné také z: <https://www.scribd.com/doc/97564263/The-Language-of-Music-Cooke-1959>

ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008. 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3.

*Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. 5th ed. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 2013. 947 s. ISBN 978-089-0425-558.

DOLEJŠÍ, Mojmir. *K otázkám psychologie mentální retardace*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1973. 183 s. (Brož.).

FILATOVA, Renáta. *Snoezelen-MSE*. Vyd. 1. Frýdek-Místek: Kleinwächter Josef, 2014. 160 s. ISBN 978-80-905419-3-1.

FISCHER, Slavomil - ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005. 238 s. ISBN 80-246-0965-7.

FRANIOK, Petr a Jaroslav KYSUČAN. *Psychopedie: speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. 57 s. ISBN 80-7042-247-5.

GERLICOVÁ, Markéta. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 136 s. ISBN 978-80-247-4581-7.

HOLAS, Milan. *Malý slovník základních pojmů z hudební pedagogiky a hudební psychologie*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, hudební fakulta, 2001. 75 s. Knižnice Metodického centra HAMU; 8. ISBN 80-85883-79-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JAHODA, Jaroslav. *Metodické základy hudební výchovy v pomocné škole*. Praha: Tech-Market, 1997. 61 s. ISBN 80-86114-10-4.

JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. 2. vyd. Praha: Triton, 2006. 173 s. ISBN 80-7254-730-5.

JEŘÁBEK, Jaroslav. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. 126, 92 s. ISBN 80-87000-02-1.

KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 295 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.

KOZÁKOVÁ, Zdeňka. *Psychopedie*. 1. vyd. Olomouc Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 74 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-0991-7.

KRAUS, Josef. *Dětská mozková obrna*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. 344 s., [6] s. obr. příl. ISBN 8024710188.

*Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize: aktualizovaná verze k 1. 4. 2014* [online]. 2., aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency, 2008. 860 s. [cit. 2015-04-07]. ISBN 978-809-0425-903.



PASTIERIKOVÁ, Lucia. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 117 s. ISBN 978-80-244-3732-3.

RENOTIÉROVÁ, Marie - LUDÍKOVÁ, Libuše. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 313 s. Učebnice (UP). ISBN 80-244-1475-9.

ŘÍHOVÁ, Alena. *Poruchy autistického spektra: (pomoc pro rodiče dětí s PAS)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 90 s. ISBN 978-80-244-2677-8.

SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přeprac. a rozš., v nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2013. 406 s. ISBN 978-80-246-2060-2.

SEDLÁK, František. *Hudební vývoj dítěte: analytická studie*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1974. 196 s.

SEDLÁK, František. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. 1. vyd. Praha: Supraphon, 1989. 258 s. ISBN 80-705-8073-9.

SELIKOWITZ, Mark. *Downův syndrom: definice a příčiny, vývoj dítěte, výchova a vzdělání, dospělost*. Vyd. 2. Překlad Dagmar Tomková. Praha: Portál, 2011. 197 s. Rádcí pro zdraví. ISBN 978-80-7367-882-1.

SOVÁK, Miloš. *Defektologický slovník*. 3. uprav. vydání, Pod vedením Ludvíka Edelsbergera připravili: Tomáš Edelsberger ... [et al.]. Jinočany: Nakladatelství H, 2000. 418 s. ISBN 80-86022-76-5.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. 221 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-889-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-736-7091-7.

VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. 495 s. ISBN 978-80-7320-187-6.

VALENTA, Milan. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4738-291.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. 269 s. ISBN 978-802-6206-026.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. 263 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

## Elektronické zdroje

*Didaktika hudební výchovy: Orffův instrumentář* [online]. [cit. 2015-10-19]. Dostupné z: [http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat\\_hv/modules/low/kurz\\_text.php?identifik=kat\\_hv\\_6773\\_t&id\\_kurz=&id\\_kap=10&id\\_teach=&kod\\_kurzu=kat\\_hv\\_6773&id\\_kap=10&id\\_set\\_test=&search=&kat=&startpos=2](http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_hv/modules/low/kurz_text.php?identifik=kat_hv_6773_t&id_kurz=&id_kap=10&id_teach=&kod_kurzu=kat_hv_6773&id_kap=10&id_set_test=&search=&kat=&startpos=2)

Levinowitz, Lili M.. A Research-based Program. *The Importance of Music in Early Childhood*. [online]. 1998 [cit. 2015-05-06]. Dostupné z: <https://www.musictogether.com/about/research-and-development/researched-based-program/importance-of-music-in-early-childhood>

*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. 110 s. [cit. 2015-09-04]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS\\_kor-final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS_kor-final.pdf). ISBN 978-80-87000-25-0.

Základní škola a Střední škola CREDO, o.p.s [online]. 2015. [cit. 2015-05-08]. Dostupné z: <http://www.credoskola.cz/>

## Legislativní dokumenty

Vyhláška 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České Republiky*. 2011, částka 56, s. 1499-1501. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: [http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=147/2011&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=147/2011&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)

Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České Republiky*. 2005, částka 20, s. 503-508. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: [http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=73/2005&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=73/2005&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České Republiky*. 2004, částka 190, s. 10262-10324. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: [http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy)

## **Seznam příloh**

Příloha č.1 - Dotazník

Příloha č. 2 - Seznam dotázaných škol

Příloha č. 3 - Popis nástrojů Orffova instrumentáře

Příloha č. 4 - Další metodické náměty pro rozvoj v jednotlivých oblastech hudební výchovy podle Jaroslava Jahody

Příloha č. 5 - Hudební výchova v RVP ZV - LMP

Příloha č. 6 - Hudební výchova v RVP ZŠS pro žáky se středně těžkým mentálním postižením

Příloha č. 7 - Hudební výchova v RVP ZŠS pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami

## **Příloha č. 1 - Dotazník pro učitele HV**

### Výuka hudební výchovy na základních školách pro mentálně postižené v Olomouckém kraji

Dobrý den,

jmenuji se Daniela Stašová a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia v oboru Speciální pedagogika pro 2. st. ZŠ a SŠ v kombinaci s Učitelstvím hudební výchovy pro SŠ a 2. st. ZŠ.

Obracím se na Vás s prosbou o pomoc při zpracování mé diplomové práce s názvem "Výuka hudební výchovy na základních školách pro mentálně postižené v Olomouckém kraji". Ve své práci bych ráda zmapovala situaci ve výuce hudební výchovy na ZŠ (ZŠ (praktická), ZŠ speciální), kvalifikaci učitelů hudební výchovy i organizaci hodiny.

Dotazník je zcela anonymní, skládá se ze 17. otázek a odpovědět na ně Vám nezabere více jak 15 minut. Po vyplnění a uložení Vašich odpovědí odešlete, prosím, dotazník na emailovou adresu: **dphv2015@gmail.com**

Předem velice děkuji za ochotu a pomoc.

Daniela Stašová

***Jak vyplňovat: Vybranou odpověď prosím zvýrazněte tučně nebo jinou barvou.***

1. Vaše pohlaví:

- Žena
- Muž

2. Váš věk:

- 24 - 30 let
- 31 - 40 let
- 41 - 50 let
- 51 a více

3. Jak dlouho pracujete v učitelské praxi?

- do 5 let
- 5 - 10 let
- 10 - 15 let
- 15 - 20 let
- více jak 20 let

4. Máte VŠ aprobaci na obor Hudební výchova?

- Ano, mám
- Ne, nemám

*(V případě, že na otázku 4. odpovíte Ne, nemám, pokračujte otázkou číslo 6.)*

5. V jaké oborové kombinaci jste vystudoval/a hudební výchovu?

uved'te druhý obor: \_\_\_\_\_

6. Na kterém stupni vyučujete hudební výchovu? (můžete zatrhnout více odpovědí)

6. Na kterém stupni vyučujete hudební výchovu? (můžete zatrhnout více odpovědí)

- 1. stupeň ZŠ (praktická)
- 2. stupeň ZŠ (praktická)
- ZŠ speciální
- jiné: \_\_\_\_\_  
(např. pokud vyučujete HV i na jiném stupni - Praktická škola jednoletá nebo víceletá, SŠ apod.)

7. Jaké máte v rámci školy možnosti pro výuku HV?

- mám k dispozici speciální třídu pro výuku hudební výchovy a dostatek pomůcek (hudební nástroje, zpěvníky, obrazový materiál, audio vizuální technika apod.)
- mám k dispozici speciální třídu pro výuku hudební výchovy, ale nemám dostatek pomůcek
- nemám k dispozici speciální třídu pro výuku hudební výchovy, ale mám dostatek pomůcek
- nemám k dispozici speciální třídu pro výuku hudební výchovy ani dostatek pomůcek
- jiné: \_\_\_\_\_

8. Jakou hodinovou dotaci týdně máte v jedné třídě pro výuku hudební výchovy?

(uvádějte vždy pouze hodinovou dotaci pro ročníky, ve kterých vyučujete HV)

- |                           |                |
|---------------------------|----------------|
| 1. stupeň ZŠ (praktická): | 1. třída _____ |
|                           | 2. třída _____ |
|                           | 3. třída _____ |
|                           | 4. třída _____ |
|                           | 5. třída _____ |
| 2. stupeň ZŠ (praktická): | 6. třída _____ |
|                           | 7. třída _____ |
|                           | 8. třída _____ |
|                           | 9. třída _____ |

Základní škola speciální: 1. třída \_\_\_\_\_  
2. třída \_\_\_\_\_  
3. třída \_\_\_\_\_  
4. třída \_\_\_\_\_  
5. třída \_\_\_\_\_  
6. třída \_\_\_\_\_  
7. třída \_\_\_\_\_  
8. třída \_\_\_\_\_  
9. třída \_\_\_\_\_  
10. třída \_\_\_\_\_

Jiné:

---

---

---

(pokud vyučujete HV na jiném stupni vzdělávání - praktická škola apod., uveďte, o jaký stupeň vzdělání se jedná a jakou máte hodinovou dotaci)

9. Jaké činnosti převážně využíváte při výuce HV? (můžete zaškrtnout více odpovědí)

- pěvecké činnosti
- poslechové činnosti
- hru na rytmické hudební nástroje
- hru na melodické hudební nástroje
- hudebně-pohybové hry a činnosti
- seznámení s teorií hudební výchovy
- seznámení s dějinami hudby
- návštěva hudebních představení (např. výchovné koncerty, vystoupení žáků ZUŠ apod.)
- Jiné: \_\_\_\_\_

10. Využíváte při výuce HV pomůcky? Jaké?

- Ano, využívám
  - rytmické hudební nástroje
  - audio nahrávky



- videoprojekci
  - pracovní listy
  - obrazové materiály (např. hudební nástroje, hudební symboly apod.)
  - jiné: \_\_\_\_\_
- Ne, nevyužívám nebo používám pouze melodický nástroj (klavír, kytara apod.) k doprovodu zpěvu nebo jiných činností.

11. Jakou aktivitu převážně vyvíjejí žáci ve Vašich hodinách HV?

- jsou převážně aktivní
- jsou převážně pasivní
- nevím

12. Myslíte si, že hudební výchova patří na Vaší škole mezi klíčové předměty, nebo je pouze jedním z „vedlejších“ předmětů?

- Hudební výchovu považuji za klíčový předmět ve výuce
  - Hudební výchovu nepovažuji za klíčový předmět ve výuce
  - Jiné: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

13. Jaké sledujete cíle při výuce hudební výchovy na Vaší škole?

---

---

---

---

---

14. Máte dostatečnou podporu pro výuku hudební výchovy? (od vedení školy, dalších vyučujících, rodičů, zákonných zástupců apod.)

- Ano, mám podporu
- Ne, nemám podporu
- Nevím
- Jiné: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. Jaký má, podle vašeho názoru, hudební výchova vliv na Vaše žáky?(uved'te na škále, 1 zn. negativní vliv, 10 zn. pozitivní vliv)

①    ②    ③    ④    ⑤    ⑥    ⑦    ⑧    ⑨    ⑩

negativní

pozitivní

16. Využíváte při výuce i jiné činnosti spjaté s hudební výchovou? Pokud ano, uveďte jaké. (např. prvky muzikoterapie, arteterapie, jiné terapeutické činnosti apod.)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17. Vaše další připomínky k uvedenému tématu:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **Příloha č. 2 - Seznam dotazovaných škol**

SŠ a ZŠ Lipník nad Bečvou	<a href="http://www.zslipnik.cz/">http://www.zslipnik.cz/</a>
SŠ, ZŠ a MŠ Prostějov	<a href="http://www.sezampv.cz/tetin7.html">http://www.sezampv.cz/tetin7.html</a>
SŠ, ZŠ a MŠ Jistota, o.p.s., Prostějov	<a href="http://www.pvtetin.cz/">http://www.pvtetin.cz/</a>
SŠ, ZŠ a MŠ Šumperk, Hanácká 3	<a href="http://www.zssumperk.cz/index.html">http://www.zssumperk.cz/index.html</a>
ZŠ a MŠ Hranice, Nová 1820	<a href="http://www.zsnovahranice.cz/">http://www.zsnovahranice.cz/</a>
ZŠ a MŠ Dětské centrum Hranice	<a href="http://www.detskecentrumhranice.cz/">http://www.detskecentrumhranice.cz/</a>
ZŠ a MŠ Mohelnice	<a href="http://www.zsams-mohelnice.cz/">http://www.zsams-mohelnice.cz/</a>
ZŠ a MŠ Přerov	<a href="http://www.zsmsprerov.cz/home.html">http://www.zsmsprerov.cz/home.html</a>
ZŠ Jeseník	<a href="http://www.zsjes.cz/">http://www.zsjes.cz/</a>
ZŠ a SŠ Pomněnka, o.p.s., Šumperk	<a href="http://www.pomnenka.net/index.php">http://www.pomnenka.net/index.php</a>
ZŠ Kojetín	<a href="http://www.zssladovni.cz/">http://www.zssladovni.cz/</a>
ZŠ a MŠ při lázních, Velké Losiny	<a href="http://www.spec-zs.cz/">http://www.spec-zs.cz/</a>
ZŠ a DD Litovel	<a href="http://www.zsaddlitovel.wz.cz/index.html">http://www.zsaddlitovel.wz.cz/index.html</a>
ZŠS Jasněnka, o.p.s., Uničov	<a href="http://zssjasnenka.webnode.cz/">http://zssjasnenka.webnode.cz/</a>
ZŠ Šternberk	<a href="http://www.zspraktickastbk.cz/">http://www.zspraktickastbk.cz/</a>
ZŠ Uničov, Šternberská 35	<a href="mailto:zvsunicov@zvsunicov.cz">zvsunicov@zvsunicov.cz</a>

### **Příloha č. 3 - Popis nástrojů Orffova instrumentáře**

Nástroje Orffova instrumentáře můžeme dělit do několika skupin:

**SAMOZVUČNÉ** - jedná se o nástroje, které znějí celé. Patří sem např. triangl, činel, hůlky, blok, rolničky, tamburína, prstové činelky nebo chřestidlo či drhlo. Můžeme sem zařadit také xylofon, metalofon a zvonkohru.

1. triangl - trojhran vyrobený z kovu, který musí být při hře buď pověšen na vláknu na stojánek, nebo musí být za vlákno držen v ruce. K rozezvučení používáme kovový tlouk

2. činel - je také vyroben z kovu, má tvar talíře. Při hře musí být buď zavěšen na stojanu nebo se drží v ruce. K rozezvučení se používá plstěná palička.

3. hůlky - označují se také jako claves nebo ozvučná dřívka. Jedná se o dvě dřevěné hůlky, které při hře držíme asi v jedné třetině a rozezníváme je úderem o sebe.

4. blok - též označován jako dřevěný blok. Má buď tvar dřevěné trubičky, nebo dřevěné krabičky, uvnitř které je rezonanční prostor. Ke hře se používá dřevěná palička.

5. rolničky - na dřevěnou destičku se upevní několik rolniček. Destičkou se pak třese v ruce.

6. tamburína - do obvodu kruhového rámu podobného bubínku jsou umístěny proti sobě malé kovové talířky, které se rozezvučí, pokud tamburínou udeříme např. o dlaň ruky nebo ohnutým kloubem prostředníku.

7. prstové činelky - vzhledem připomínají velký činel, jsou jen podstatně menší. Rozeznívají se úderem jedna o druhou. Můžeme je buď držet za úchyty každou v jedné ruce a rozeznívat je úderem o jejich okraje, nebo si jednu navlékneme na palec, druhou na prostředník stejné ruky a otočíme činelky proti sobě.

8. chřestidlo - známé také pod názvem rumba koule. Má tvar uzavřené tykve, ve které jsou korálky nebo jiné drobné předměty, které vydávají syčivý zvuk.

9. drhlo - mívá tvar rourového bubínku, na jehož povrchu jsou vroubky. Po nich přejíždíme např. dřevěnou paličkou nebo dřevěnou destičkou. (Orffův instrumentář, dostupné z:

[http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat\\_hv/modules/low/kurz\\_text.php?identifik=kat\\_hv\\_6773\\_t&id\\_kurz=&id\\_kap=10&id\\_teach=&kod\\_kurzu=kat\\_hv\\_6773&id\\_kap=10&id\\_set\\_test=&search=&kat=&startpos=2](http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_hv/modules/low/kurz_text.php?identifik=kat_hv_6773_t&id_kurz=&id_kap=10&id_teach=&kod_kurzu=kat_hv_6773&id_kap=10&id_set_test=&search=&kat=&startpos=2))

10. xylofon - melodický samozvučný nástroj, který se skládá z rezonanční desky, na které jsou položeny dřevěné destičky (kameny). Ke hře se používá plstěná, gumová nebo dřevěná palička.

11. metalofon - je postaven na stejném principu jako xylofon, pouze destičky jsou kovové. Mezi metalofony řadíme také zvonkohry. Mohou mít chromatické ladění (po půl tónech).

Nástrojů v Orffově instrumentáři je možné najít daleko více. Tyto popsané však patří do základní sestavy. V několika provedeních by měly být k dispozici na každé škole, aby je pedagogové a žáci mohli využívat během hodin hudební výchovy. Pro představu najdete na následující straně obrázky jednotlivých nástrojů.

1. trianĝl



2. činel



3. hůlky



4. blok



5. rolničky



6. tamburína



7. prstové činelky



8. chřestidlo



9. drhlo



10. xylofon



11. metalofon



zvonkohra



## **Příloha č. 4 - Další metodické náměty pro rozvoj v jednotlivých oblastech hudební výchovy podle Jaroslava Jahody**

Výběr činností pro rozvoj jednotlivých oblastí v hudební výchově z knihy Jaroslava Jahody *Metodické základy hudební výchovy v pomocné škole*. (viz. seznam literatury)

### **1. Sluchový výcvik**

#### **Co ty bylo?**

Pokud se při práci ve třídě zve z venku jakýkoli zvuk, využít toho, např.:

- zaštěká pes - byl to velký, malý pes
- zvuk motoru - osobní auto, nákladní auto
- zpěv ptáků - poznáme, co to bylo za ptáčka? Dokážeme ho napodobit? apod.

#### **Ptáčku, jak zpíváš?**

V přední části třídy stojí žák, otočený zády ke třídě. Ostatní sedí a hlavu mají položenou na lavici. Učitel určí jednoho žáka, který zazpívá ku-ku. Žák před tabulí se otočí a ptá se: „Ptáčku, jak zpíváš?“. Učitelem vybraný žák zazpívá ku-ku, může u toho změnit hlas. Žák před tabulí musí poznat, odkud se zpěv ozval. Pokud se mu to podaří, jde před tabulí poznat žák a hra se opakuje.

#### **Na bystrouché**

Učitel si připraví nahrávky s různými zvuky - zvuky přírody, města, věcí apod. Vždy pustí ukázkou a úkolem žáků je mu přijít pošeptat, co to bylo za zvuk. Pokud žák uhodne, dostane žeton. Na konci hry je vítězem ten, kdo má nejvíce žetonů. U starších žáků se může hra soustředit pouze na zvuky hudebních nástrojů, jejichž jména zapisují žáci na papír. Na konci hry se výsledky porovnají.

#### **Poznáváme nástroje z orchestru**

Pouštíme žákům krátké melodické úryvky jednotlivých nástrojů, které již děti podle sluchu poznají. Žáci mají za úkol nástroj nakreslit, napsat jeho jméno nebo ho pouze říct. Hra pokračuje, dokud není sestaven celý „orchestr“



## 2. Rytmický výcvik

### Špacírka

Děti se volně pohybují v prostoru, musí však chodit do rytmu, který jim udává bubínek, tamburína nebo jiný rytmický nebo i melodický nástroj. Při volném pohybu se děti učí ohleduplnosti k druhým.

### Ozvěna

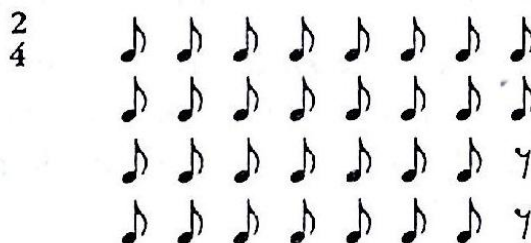
Učitel zatleská nebo zahraje na rytmický nástroj jednoduchý motiv, děti opakují.

učitel  žáci 

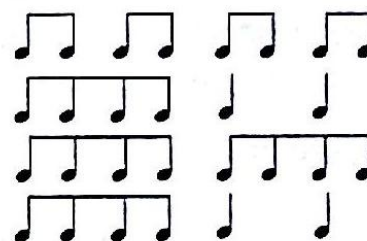
### Rytmické doprovody říkadel

Pro představu si ukážeme rytmiizaci několika říkadel, další náměty jsou dostupné v citované literatuře na str. 30 - 35.

Sedí Káča na lavici  
v jedné ruce jitrnici  
a ve druhé jelito,  
běž, Pepíku, vem jí to!

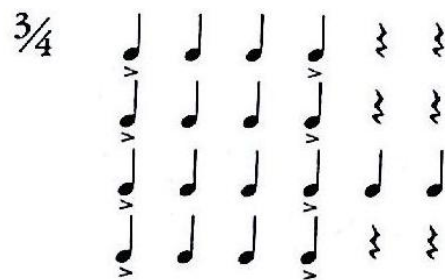


Krtek leze podle meze,  
vyměřuje louku,  
sysel za ním pytel veze,  
že bude mlít mouku.





Mýšičko, mýš,  
 pojď ke mně blíž,  
 nepůjdu, kocourku,  
 nebo mě sníš.



### 3. Melodizace říkadél

Opět pro představu uvedeme pouze pár příkladů melodizace říkadél. Další náměty jsou k využití v citované literatuře na str. 36 - 39.

#### HALÍ, BELÍ

Lidová ukolébavka  
 z Moravy



#### BĚŽELA LIŠKA

Melodizace říkadla





## 5. Náměty na hudebně pohybovou výchovu

- Pro začátek je nejlepší začít s jednoduchými rytmickými doprovody na bubínek nebo tamburínu. Umožňuje nám to pohybovat se volně mezi dětmi a ukazovat jim požadovaný pohyb.
- Pokud umí hrát vyučující na klavír, je možné jej také využít k hudebně pohybovým aktivitám.
- Je možné využít také hudbu reprodukovanou, popřípadě část žáků může hrát na rytmické hudební nástroje a část žáků provádět hudebně pohybové činnosti.

Písně vhodné k hudebně pohybovým aktivitám jsou např. tyto:

**NATÝ LOUCE ZELENÝ** Lidová píseň  
z Čech

*Živě* *mf*



Na tý lou - ce ze - le - ný, pa - sou




se tam je - le - ni, pa - se je tam my - sli -



ve - ček v ka - my - zol - ce ze - le - ný.

**JÁ MÁM KONĚ** Lidová píseň  
z Čech

*Vesele* *mf*



1. Já mám ko - ně, vra - ný ko - ně, to jsou ko - ně mí.



*f* Když já jim dám o - vsa, o - ni ská - čou, ho - psa.



*mf* Já mám ko - ně, vra - ný ko - ně, to jsou ko - ně mí.

- Pro nácvik polkového kroku, který se provádí takto: vpřed, vzad, natočení vlevo, vpravo, otočení dokola, můžeme použít např. tuto píseň:

**TANCOVALA ŽÍŽALA**  
*Mírně rychle* *mf*

Hudba: Václav Bláha  
 Slova: M. Veselý

1. Tan- co- va - la ží - ža - la na za - hrá - dce pol - ku,  
 čme - lá - ko - vi, že ji hrál, da - la půl - ku vdol - ku.

- Během hudebně pohybových aktivit nacvičujeme přeměnný krok, poskok, přísuný krok nebo cval. Směrujeme k nácviku jednoduchého tance. Příklad si uvedeme zde:

*Nacvičujeme jednoduchou mazurku:*

Rytmus mazurky:  $\frac{3}{4}$  nebo

Popis zjednodušeného tance:

1. a 2. takt:  $\frac{3}{4}$  úrok přísun stoj úrok přísun stoj  
 vpravo vpravo

3. a 4. takt: totéž vlevo (zpět)

5. takt: pootočení vpravo - zpět (na třetí)

6. takt: pootočení vlevo - zpět (na třetí)

7. takt: otočka o 360° na místě

8. takt: stoj

Jako hudební doprovod nám může sloužit píseň „Měla babka, čtyři jabka“:

Con moto

Z Táborska

Mě - la ba - bka čty - ry ja - bka a dě - dou - šek jen dvě.

Dej mně, ba - bko, je - dno jab - ko bu - de - me mít stej - ně.

Tramta damta tram ta ta tram ta ta tram ta ta tram ta dam ta

1. tram ta ta ..... 2. tram ta da ta da ta.

Další náměty jsou uvedeny v citované literatuře na str. 44 - 52.

## **6. Instrumentální činnosti**

- Než s žáky přistoupíme k instrumentálnímu doprovodu písní, musíme je dobře naučit melodii a slova písně. Poté si rytmický doprovod k písni zahrajeme na tělo, a až teprve po zvládnutí tohoto kroku můžeme použít rytmické hudební nástroje, jako jsou hůlky (zkr. Hlk.), bubínek (zkr. Bk.) nebo prstové činely, triangel či tamburina.
- Dalším stupněm je využití melodických hudebních nástrojů k doprovodu písní. Učitel nejčastěji použije klavír, kytaru, housle nebo flétnu. Pro žáky jsou vhodné metalofony, xylofony, zvonkohry nebo též zobcové flétny. Při hře na metalofon či xylofon můžeme nástroj upravit tak, že žakovy, který na něj hraje, odejmeme kameny, které nepoužívá a ponecháme mu pouze ty, které se ve skladbě vyskytují.
- Pro představu si uvedeme jeden příklad písně s rytmickým doprovodem a jeden příklad písně i s melodickým doprovodem za využití altového metalofonu (M.a.). Další náměty jsou dostupné v citované literatuře na str. 52 - 61.

# RYBIČKA MALIČKÁ

*Mírně*

Lidová píseň  
z Moravy

1. Ry bi čka ma lič ká po Du na ji pla ve,  
Pusť mě zas, šo haj ku, do té čis té vo dy,  
chy til ji šo ha jek u sa mé ho kra je.  
jsem je ště ma lič ká, do pře j mi svo bo dy.

## Doprovod:

Hlk.  $\frac{2}{4}$  poslední takt   
Bk.  $\frac{2}{4}$  kra - je.

# UŽ TY PILKY DOŘEZALY

*Svižně m f*

Lidová píseň  
z Moravy (lašská)

1. Už ty pil - ky do - ře - za - ly, už ty mlyn - ky do - mle - ly,  
už se - dlá - ci vy - mlá - ti - li, ma - ju pl - né sto - do - ly.

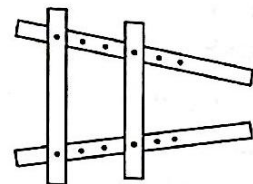
2. Jura enem poskakuje,  
Hanka se zas jen točí,

muzikanti podřimují,  
hrom ať do nich uhodí!

## Doprovod:

M.a.   
Bk.  $\frac{2}{4}$    
Tamb.  $\frac{2}{4}$    
Hlk.  $\frac{2}{4}$

*Upravený metalofon.  
Ponecháme jen kameny,  
na které budeme brát.*



## Příloha č.5 - Hudební výchova v RVP ZV - LMP

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením  
VÚP Praha 2005*

### 5.7 UMĚNÍ A KULTURA

#### Charakteristika vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblast Umění a kultura provází žáky po celou dobu povinné školní docházky. Přispívá ke kultivaci osobnosti žáka tím, že dává prostor pro uplatnění jeho tvořivých schopností a zprostředkovává mu umělecké zážitky prostřednictvím vlastní tvorby. Naplňuje přirozenou potřebu projevit se. Ve výuce je možné přiblížit žákům hudební i výtvarné umění a působit tak na jejich estetické vnímání. Získané dovednosti mohou obohatit život v podobě náplně zájmových činností.

Vzdělávací oblast má významný rehabilitační a relaxační charakter. Na žáky působí harmonizující prostředí, ve kterém se snižuje jejich vnitřní napětí, psychická nevyváženost, nesoustředěnost a v mnohých případech i agresivita. Žáci s mentálním postižením mají předpoklady k osvojení hudebních a výtvarných dovedností a mohou v této oblasti dosahovat vynikajících výsledků. Veřejná vystoupení podporují růst jejich sebevědomí a přispívají k odolnosti vůči stresu a trémě.

Vzdělávací oblast se realizuje ve vzdělávacích oborech **Hudební výchova** a **Výtvarná výchova**.

Vzdělávací obor **Hudební výchova** vytváří u žáků kladný vztah k hudbě, rozvíjí jejich hudebnost, podporuje schopnosti hudbu emocionálně prožít a poskytuje vhled do hudební kultury. Hudební činnosti podporují u žáků rozvoj hudebních schopností a individuálních hudebních dovedností – sluchových, rytmických, pěveckých, intonačních, instrumentálních, hudebně tvořivých, poslechovcích a pohybovcích.

Ve vzdělávacím oboru **Výtvarná výchova** dochází k poznávání prostředků výtvarného jazyka a k všestrannému prohlubování senzibility žáka. Prostřednictvím tvůrčích činností zaměřených na vnímání, tvorbu a interpretaci se rozvíjí smyslové vnímání, schopnost vyjadřovat a prezentovat emoce, představy, pocity, zkušenosti a myšlenky. Dále pomáhá uplatňovat neverbální komunikaci, zlepšovat jemnou motoriku a získávat tak všestranné dovednosti.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru napomáhá k rozvíjení tvořivosti a vnímavosti k sobě samému i okolnímu světu. Vytváří příležitosti pro vzájemnou spolupráci, toleranci a napomáhá utváření postojů a hodnot.

#### Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- rozvíjení pozitivního vztahu k umění a jeho vnímání
- využívání a rozvíjení tvořivých vlastností a dovedností
- rozvíjení estetického citění a vnímání prostředí
- ke kultivovanému vystupování a získávání sebevědomí
- poznání, že kultura a umění obohacují život člověka
- poznávání národní kultury, její duchovní hodnoty a vědomí ji chránit
- seznámení se s kulturami jiných národů a etnik, jejich akceptování

## 5.7.1 HUDEBNÍ VÝCHOVA

### Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

#### 1. stupeň

##### Očekávané výstupy – 1. období

žák by měl

- zpívat jednoduché písně v rozsahu kvinty
- rozlišovat sílu zvuku
- soustředit se na poslech jednoduché krátké skladby
- správně a hospodárně dýchat a zřetelně vyslovovat při rytmizaci říkadel i při zpěvu
- měnit pohyb podle tempových a rytmických změn

##### Očekávané výstupy – 2. období

žák by měl

- zpívat písně v přiměřeném rozsahu k individuálním schopnostem
- odlišit tóny podle výšky, síly a barvy
- soustředit se na poslech skladeb
- naučit se správně hospodařit s dechem při interpretaci písní – frázování
- doprovodit spolužáky na rytmické hudební nástroje
- umět propojit vlastní pohyb s hudbou

#### Učivo

##### VOKÁLNÍ ČINNOSTI A INSTRUMENTÁLNÍ ČINNOSTI

- rytmizace říkadel, zpěv lidových a umělých písní přiměřeného rozsahu
- intonační cvičení
- hra na tělo
- grafický záznam melodie
- hra na nástroje Orffova instrumentáře (interpretace těžkých a lehkých dob v dvou, tří a čtyřdobém taktu, hra doprovodu)

##### POSLECHOVÉ ČINNOSTI

- výška, síla, délka tónu
- rozpoznávání tempa a rytmu
- zpěvní hlasy
- zvuk hudebních nástrojů
- slavné melodie a skladby, skladby určené dětem, nejvýznamnější hudební skladatelé

##### HUDEBNĚ POHYBOVÉ ČINNOSTI

- pochod podle hudebního doprovodu
- pohybové hry s říkadly a dětskými popěvkami

#### 2. stupeň

##### Očekávané výstupy

žák by měl

- znát a interpretovat vybrané lidové a umělé písně
- doprovázet písně pomocí ostinaty
- soustředit se na poslech skladeb většího rozsahu
- rozeznávat různé hudební žánry
- rozpoznat vybrané hudební nástroje symfonického orchestru
- znát vybrané hudební skladatele a jejich díla



## Učivo

### VOKÁLNÍ ČINNOSTI A INSTRUMENTÁLNÍ ČINNOSTI

- zpěv jednohlasu i vícehlasu (kánon) v přiměřeném rozsahu
- intonační cvičení
- seznámení s grafickým záznamem melodie
- hra na tělo, nástroje Orffova instrumentáře (ostinátní doprovod, prodleva apod.)

### POSLECHOVÉ ČINNOSTI

- rozlišování zpěvních hlasů
- hudební nástroje
- hudební uskupení
- hudebně vyjadřovací prostředky ve skladbě, mimohudební obsah díla
- hudební žánry
- nejvýznamnější hudební skladatelé a jejich díla

### HUDEBNĚ POHYBOVÉ ČINNOSTI

- taktování a pohyb na hudbu
- hudebně pohybové hry
- základní taneční kroky klasických nebo moderních tanců
- relaxační techniky, muzikoterapie

## 5.7.2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA

### Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

#### 1. stupeň

##### Očekávané výstupy – 1. období

žák by měl

- *zvládnout základní dovednosti pro vlastní tvorbu*
- *rozpoznávat, pojmenovat a porovnat linie, barvy, tvary, objekty ve výsledcích tvorby vlastní, tvorby ostatních i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele)*
- *uplatňovat vlastní zkušenosti, prožitky a fantazii při tvůrčích činnostech, být schopen sdělit výsledky své činnosti svým spolužákům*

##### Očekávané výstupy – 2. období

žák by měl

- *uplatňovat základní dovednosti pro vlastní tvorbu, realizovat svůj tvůrčí záměr*
- *rozlišovat, porovnávat, třídit a pojmenovat linie, barvy, tvary, objekty, rozpoznávat jejich základní vlastnosti a vztahy (kontrasty – velikost, barevný kontrast); získané zkušenosti uplatňovat podle svých schopností při vlastní tvorbě, při vnímání tvorby ostatních, při vnímání umělecké produkce i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele)*
- *při tvorbě vycházet ze svých zrakových, hmatových i sluchových vjemů, vlastních prožitků, zkušeností a fantazie*
- *vyjádřit (slovně, mimoslovně, graficky) pocit z vnímání tvůrčí činnosti vlastní, ostatních i uměleckého díla*

## Příloha č. 6 - Hudební výchova v RVP ZŠS - pro žáky se středně těžkým mentálním postižením

### 5.7. UMĚNÍ A KULTURA

#### Charakteristika vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblast **Umění a kultura** provází žáky po celou dobu povinné školní docházky. Přispívá ke kultivaci osobnosti žáků tím, že dává prostor pro uplatnění jejich tvořivých schopností a zprostředkovává jim zážitky prostřednictvím vlastní tvorby a recepce. Naplňuje přirozenou potřebu projevit se. Ve výuce je možné přiblížit žákům hudební i výtvarné umění a působit tak na jejich estetické vnímání.

Vzdělávací oblast má významný rehabilitační a relaxační charakter. Pomáhá k odreagování, ke koncentraci pozornosti, k překonávání únavy. Na žáky působí harmonizující prostředí, ve kterém se snižuje jejich vnitřní napětí, psychická nevyváženost a nesoustředěnost, často i agresivita. Žáci s mentálním postižením mají předpoklady k osvojení hudebních a výtvarných dovedností a mohou v této oblasti dosahovat velice dobrých výsledků.

Vzdělávací obsah vzdělávací oblasti napomáhá k rozvíjení smyslového vnímání, vlastní tvořivosti a vnímavosti k sobě samému i okolnímu světu. Vytváří příležitosti pro vzájemnou spolupráci, toleranci a napomáhá utváření postojů a hodnot.

Vzdělávací oblast se realizuje ve vzdělávacích oborech **Hudební výchova** a **Výtvarná výchova**.

Vzdělávací obor **Hudební výchova** vytváří u žáků kladný vztah k hudbě, rozvíjí jejich hudebnost, podporuje schopnosti hudbu emocionálně prožít. Hudební činnosti podporují u žáků rozvoj hudebních schopností a individuálních hudebních a pohybových dovedností. Rytmičká cvičení pozitivně ovlivňují i rozvoj řeči žáků.

Ve vzdělávacím oboru **Výtvarná výchova** dochází k poznávání prostředků výtvarného jazyka a k všestrannému prohlubování senzibility žáka. Prostřednictvím tvůrčích činností zaměřených na vnímání, tvorbu a interpretaci se rozvíjí smyslové vnímání, estetické citění, tvořivost, schopnost vyjadřovat emoce, představy, pocity a zkušenosti. Výtvarná výchova pomáhá uplatňovat neverbální komunikaci a zlepšovat jemnou motoriku.

#### Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- využívání a rozvíjení tvořivých schopností a dovedností
- rozvíjení pozitivního vztahu k umění a jeho vnímání
- rozvíjení estetického citění a vnímání prostředí
- ke kultivovanému vystupování a získávání sebedůvěry
- poznání, že kultura a umění obohacují život člověka
- poznávání národní kultury, její duchovní hodnoty a k vědomí, že je třeba ji chránit
- seznámení se s kulturou jiných národů a etnik

## 5.7.1 HUDEBNÍ VÝCHOVA

### Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

#### 1. stupeň

##### Očekávané výstupy – 1. období

žák by měl

- zpívat jednoduché melodie či písně přiměřené jeho hlasovému rozsahu a individuálním schopnostem
- užívat při hudebních aktivitách různé hudební nástroje přiměřeně svým schopnostem a dovednostem
- vnímat, rozlišovat a napodobovat různé nehupební i hudební zvuky
- soustředit se na poslech jednoduché krátké známé písně či skladby
- naučit se správně hospodařit s dechem a snažit se srozumitelně vyslovovat
- reagovat pohybem na hudbu

##### Očekávané výstupy – 2. období

žák by měl

- zpívat písně přiměřené jeho hlasovému rozsahu a individuálním schopnostem
- rozlišit hudební a nehupební zvuk, mluvený a zpívaný hlas, rozeznat tóny: krátké – dlouhé, vyšší – nižší
- správně, hospodárně a pravidelně dýchat a snažit se o co nejlepší vyslovování při zpěvu i při rytmizaci říkadla
- soustředit se na poslech jednoduchých skladeb
- poznat vybrané rytmické hudební nástroje a užívat je při hudebních aktivitách
- propojit vlastní pohyb s hudbou, zvládnout jednoduché taneční hry

#### Učivo

##### VOKÁLNÍ A INSTRUMENTÁLNÍ ČINNOSTI

- pochopení a interpretace rytmu podle koordinace motorické, zrakové a sluchové
- zpěv lidových a umělých písní přiměřeného rozsahu
- rytmus a pohyb, hra na tělo
- hra na jednoduché nástroje; nástroje Orffova instrumentáře

##### POSLECHOVÉ ČINNOSTI

- výška, síla, délka tónu
- rozpoznávání tempa a rytmu
- zpěvní hlasy
- zvuk hudebních nástrojů
- melodie a skladby určené dětem

##### HUDEBNĚ POHYBOVÉ ČINNOSTI

- pochod podle hudebního doprovodu
- pohybové hry s říkadly a dětskými popěvkami
- pohybový projev podle hudby – improvizace
- hudebně relaxační techniky

**2. stupeň****Očekávané výstupy**

žák by měl

- *využívat pěvecké návyky, podle individuálních schopností a dovedností zvládat správné dýchání a výslovnost při zpěvu i mluveném projevu*
- *interpretovat vybrané a vzhledem k individuální úrovni zvládnutelné lidové a umělé písně*
- *doprovázet podle svých schopností a dovedností písně na rytmické hudební nástroje*
- *soustředit se na poslech skladeb různých hudebních žánrů*
- *zvládnout základní kroky jednoduchého tance*

**Učivo****VOKÁLNÍ ČINNOSTI A INSTRUMENTÁLNÍ ČINNOSTI**

- upevňování správných pěveckých návyků; zřetelná výslovnost, správné dýchání
- lidové i umělé písně
- rytmická cvičení a rytmizace říkadel
- seznámení s hudebními pojmy, nota, notová osnova, hudební klíč
- hudební doprovody; hra na tělo, nástroje Orffova instrumentáře

**POSLECHOVÉ ČINNOSTI**

- rozpoznávání zvuků vybraných hudebních nástrojů
- poslech písní a skladeb různých hudebních žánrů a vybraných ukázek našich i zahraničních skladatelů a interpretů
- seznámení s významnými hudebními skladateli

**HUDEBNĚ POHYBOVÉ ČINNOSTI**

- improvizovaný pohyb podle hudby
- hudebně pohybové hry
- základní taneční kroky jednoduchých tanců
- relaxační techniky, muzikoterapie

**5.7.2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA****Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru****1. stupeň****Očekávané výstupy – 1. období**

žák by měl

- *zvládnout nejzákladnější dovednosti pro vlastní tvorbu*
- *rozpoznávat, pojmenovat a porovnat s dopomocí učitele barvy, tvary, objekty na příkladech z běžného života a ve výsledcích vlastní tvorby i tvorby ostatních*
- *uplatňovat vlastní zkušenosti, prožitky a fantazii při tvůrčích činnostech*

**Očekávané výstupy – 2. období**

žák by měl

- *uplatňovat základní dovednosti pro vlastní tvorbu*
- *rozlišovat, porovnávat, třídit a pojmenovat linie, barvy, tvary, objekty, a uplatnit je podle svých schopností při vlastní tvorbě*
- *při tvorbě vycházet ze svých zrakových, hmatových i sluchových vjemů, vlastních prožitků, zkušeností a fantazie*
- *vyjádřit pocit z vnímání vlastní tvůrčí činnosti (mimoslovně, graficky)*

## Příloha č. 7 - Hudební výchova v RVP ZŠS - pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami

RVP pro obor vzdělání základní škola speciální

VÚP Praha 2008

### 10.3. UMĚNÍ A KULTURA

#### Charakteristika vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblast **Umění a kultura** provází žáky po celou dobu povinné školní docházky. Přispívá ke kultivaci osobnosti žáků, působí na jejich chování, posiluje jejich sebevědomí, rozvíjí estetické citění tím, že dává prostor pro uplatnění tvořivých schopností a zprostředkování zážitků prostřednictvím vlastní tvorby a recepce. Má značný rehabilitační a relaxační význam, naplňuje přirozenou potřebu projevit se. Prostřednictvím výuky je možné přiblížit žákům hudební i výtvarné umění a působit tak na jejich estetické vnímání. Získané dovednosti mohou značně obohatit jejich život. Vzdělávací oblast se realizuje ve vzdělávacích oborech **Hudební výchova a Výtvarná výchova**.

Vzdělávací obor **Hudební výchova** vytváří u žáků kladný vztah k hudbě, rozvíjí jejich hudebnost, podporuje schopnost hudbu emocionálně prožít. Prostřednictvím hudebních činností dochází k rozvíjení sluchu a motoriky žáků, zároveň se podporuje i rozvoj řečových dovedností. Hudební činnosti pomáhají žákům k odreagování napětí, k překonávání únavy, zlepšování nálady a podílejí se na koncentraci pozornosti.

Ve vzdělávacím oboru **Výtvarná výchova** se rozvíjejí tvořivé schopnosti a dovednosti, dochází k poznávání prostředků výtvarného jazyka, k všestrannému prohlubování senzibility žáka. Výtvarná výchova pomáhá vyjadřovat emoce a dává průchod přirozené aktivitě a fantazii. Při výtvarných činnostech dochází k rozvíjení tvořivosti při osobitěm způsobu vidění světa. Je třeba navozovat takové činnosti, ve kterých budou žáci úspěšní.

#### Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v této vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- rozvíjení individuálních schopností při vlastní tvorbě, vnímání a komunikaci
- napodobování a rozlišování různých nehupebních a hudebních zvuků
- rozlišování vybraných hudebních nástrojů podle zvuku
- zvládnutí hry na tělo a jednoduché rytmické nástroje
- soustředění na poslech krátkých skladeb
- rozlišování základních barev a jejich používání ve výtvarném vyjádření
- vyjadřování vlastních zkušeností přiměřenými prostředky a postupy

### 10.3.1 HUDEBNÍ VÝCHOVA

#### Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

##### Očekávané výstupy

žák by měl

- *zvládat správné dýchání, snažit se o správnou intonaci a melodii*
- *rozlišovat zvuky hudebních nástrojů*
- *zvládat zpěv jednoduchých písní s doprovodem hudebního nástroje*
- *doprovodit sebe i spolužáky na jednoduché rytmické hudební nástroje*
- *zvládat jednoduchá rytmická cvičení a pohyb podle rytmického doprovodu*
- *soustředit se na poslech relaxační hudby a jednoduché krátké skladby*

**Učivo**

- dechová cvičení, výslovnost, fonační, intonační a melodická cvičení
- rytmus – vnímání rytmu, posilování rytmu, samostatná rytmizace, rytmizace říkadla, hra na tělo, Orffův instrumentář (bubinek, tamburína, triangl)
- zpěv – jednoduché písně s hudebním doprovodem
- poslech – říkadla, lidové písně, jednoduché krátké skladby určené dětem, relaxační hudba
- hudebně pohybová činnost; pohybové hry s říkadly a dětskými popěvkami; pohyb podle rytmického doprovodu, jednoduché tanečky a rytmická cvičení

**10.3.2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA****Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru****Očekávané výstupy**

žák by měl

- *zvládat základní dovednost pro vlastní tvorbu*
- *používat na elementární úrovni prostředky a postupy*
- *vnímat základní vztahy mezi barvami (barevné kontrasty) a tvary*
- *vyjádřit vlastní vjemy, představy a pocity*
- *uplatňovat vlastní fantazii a představivost při výtvarných činnostech*

**Učivo**

- základní dovednosti pro práci v ploše a prostoru
- uplatnění vlastního těla; manipulace s objekty
- kresba různými nástroji; malba na různorodý materiál
- prostorová tvorba a modelování (papír, textilie, stavebnice, hlína, modelovací hmoty)
- využití různorodých tradičních i netradičních materiálů a jejich kombinací
- vyjádření vlastních vjemů, zkušeností, fantazijních představ, pocitů a emocí vybranými prostředky a postupy
- netradiční výtvarné techniky

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Daniela Stašová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2016

<b>Název práce:</b>	Výuka hudební výchovy na základních školách pro žáky s mentálním postižením v Olomouckém kraji
<b>Název v angličtině:</b>	A teaching of music education on primary school for pupils with intellectual disability in Olomouc region
<b>Anotace práce:</b>	<p>Teoretická část práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se zaměřuje na mentální postižení a další nemoci spojené s mentálním postižením, jako je Downův syndrom, DMO nebo poruchy autistického spektra. Ve druhé kapitole jsou zpracovány informace týkající se vlivu hudby na člověka a také je zde shrnut hudební vývoj jedince. Náplní třetí kapitoly jsou možnosti vzdělávání osob s mentálním postižením, jak je upravuje platná legislativa. Čtvrtá kapitola je věnována metodice hudební výchovy u jedinců s mentálním postižením</p> <p>Praktickou část tvoří čtyři kapitoly - 5. až 8. Pátá kapitola je úvodem do metodiky jak kvalitativního, tak kvantitativního výzkumu a jsou zde definovány cíle celé práce. Šestá kapitola se věnuje poznatkům získaným v praxi na dvou školách - SŠ a ZŠ XY v Olomouckém kraji a ZŠ a SŠ Credo, o.p.s. v Olomouci. V sedmé kapitole jsou zpracovány výsledky dotazníkového šetření, převážně formou grafů a tabulek. Poslední, osmá kapitola obsahuje závěrečná shrnutí</p>

	z kvantitativního a kvalitativního šetření.
<b>Klíčová slova:</b>	mentální postižení, mentální retardace, Downův syndrom, porucha autistického spektra, DMO, hudební výchova, vliv hudby, RVP, speciální školství, hudební vývoj dítěte, metodika hudební výchovy
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>The theoretical part is divided into four chapters. The first chapter focuses on intellectual disability and other diseases associated with mental retardation, such as Down syndrome, cerebral palsy or autism spectrum disorders. In the second chapter are processed the information on the effect of music on humans and there is also summed up the musical development of the individual. The content of the third chapter are the educational opportunities of persons with intellectual disabilities, as provided by current legislation. The fourth chapter is devoted to the methodology of music education for pupils with intellectual disabilities.</p> <p>The practical part consists of four chapters - 5 to 8. The fifth chapter is an introduction to the methodology of both qualitative and quantitative research and are defined objective of the whole work. The sixth chapter is devoted to lessons learned in practice at two schools - high schools and elementary schools XY in the Olomouc Region and elementary and secondary schools Credo, o.p.s. in Olomouc. In the seventh chapter are the results of the survey, mostly in the form of graphs and tables. The last eighth chapter contains the final summary of quantitative and qualitative investigation.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	intellectual disability, mental retardation, Down syndrome, autism spectrum disorders, cerebral palsy, music, the influence of music, special education, musical development of the child, methodology of music education



<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1 - Dotazník Příloha č. 2 - Seznam dotázaných škol Příloha č. 3 - Popis nástrojů Orffova instrumentáře Příloha č. 4 - Další metodické náměty pro rozvoj v jednotlivých oblastech hudební výchovy podle Jaroslava Jahody Příloha č. 5 - Hudební výchova v RVP ZV - LMP Příloha č. 6 - Hudební výchova v RVP ZŠ pro žáky se středně těžkým mentálním postižením Příloha č. 7 - Hudební výchova v RVP ZŠ pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami
<b>Rozsah práce:</b>	100 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český