

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra hudební výchovy

Diplomová práce

Simona Krychtáková

Hudebně pohybové aktivity u žáků s mentálním postižením

Olomouc 2019

vedoucí práce: Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Hudebně pohybové aktivity u žáků s mentálním postižením“ zpracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Lenky Kružíkové, Ph.D., a použila jen prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci, dne

.....

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala mé vedoucí diplomové práce Mgr. Lence Kružíkové, Ph.D., za veškerý věnovaný čas, za poskytnutí cenných rad, připomínky a odborné metodické vedení této práce.

Simona Krychtálková

OBSAH

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Hudba a její vliv na žáky s mentálním postižením.....	10
1.1 Hudební složky	11
1.2 Hudební prostředky k rozvoji hudebního vnímání	13
1.2.1 Hra na lidské tělo	13
1.2.2 Hlas	14
1.2.3 Hudební nástroje	14
2 Pohybové dovednosti žáků s mentálním postižením.....	17
2.1 Didaktické zásady při pohybu.....	18
2.2 Labanova analýza pohybu.....	20
3 Hudebně pohybové aktivity	23
3.1 Hudební aktivity s pohybovým aspektem.....	24
3.1.1 Hudební improvizace	24
3.1.2 Hudební interpretace	25
3.1.3 Kompozice hudby	26
3.1.4 Poslech hudby	26
3.2 Spojení hudby a pohybu v činnost	27
3.2.1 Taneční hry.....	27
3.2.2 Dramatizace písniček	28
3.2.3 Relaxace	29
3.3 Biopsychosociální cíle	31
3.3.1 Biologické cíle	31
3.3.2 Psychologické cíle.....	32
3.3.3 Sociální cíle.....	34

3.4	Kontraindikace hudebně pohybových aktivit	35
	PRAKTICKÁ ČÁST	37
4	Metodologický rámec diplomové práce	38
4.1	Cíle a předmět diplomové práce a cílová skupina	38
4.2	Zaměření setů, jejich počet a zásady tvorby jejich struktury	38
4.3	Práce s literaturou, výběr hudebně pohybových aktivit	39
4.4	Zvážení úskalí diplomové práce	39
4.5	Návrh metodických setkání	40
5	Hudebně pohybové aktivity	41
5.1	Hudební improvizace	41
5.2	Hudební interpretace	48
5.3	Kompozice hudby	55
5.4	Poslech hudby	63
6	Diskuze	70
	ZÁVĚR	72
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
	RESUMÉ	78
	SUMMARY	79
	ANOTACE	80

ÚVOD

Tématem této diplomové práce jsou hudebně pohybové aktivity u žáků s mentálním postižením. Hudba je součástí života snad každého člověka – je všude kolem nás. Posloucháme ji každý den a ani si toho nemusíme být vědomi. Při poslouchání muziky nás vnímání jejího rytmu nutí podupávat si nohou nebo alespoň poťukávat prsty o stehna či stůl. Vyvolává v nás nutkání pohybu. Proto je hudba často spojována s pohybem a na základě toho se vytváří hudebně pohybové aktivity. Aktivity, které ve vyučování mohou odpoutat od rigidního sezení v lavicích a memorování učiva.

Na praxi v rámci studia jsem měla možnost vyzkoušet výuku hudební výchovy u žáků s různým stupněm mentálního postižení. Na začátku jsem přemýšlela, jaké hudební aktivity budou pro tyto žáky vhodné. Nakonec jsem se zaměřila na spojení hudby a pohybu a začala si zkoušet různé aktivity, které jsem pak rozšiřovala a aplikovala na konkrétní třídu. Jelikož mě téma hudba a pohyb zaujalo, rozhodla jsem se v rámci diplomové práce tyto aktivity rozšířit. Na základě zkušeností a vědomostí jsem si dala za cíl vytvořit set několika hudebně pohybových aktivit, které by se v budoucnu daly uplatňovat u určitých žáků s mentálním postižením.

Práci jsem rozdělila na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zabývám problematikou vlivu hudby na žáky s mentálním postižením. Dotknu se tématu, v čem hudba napomáhá žákovi. Ať už se to týká komunikace či řečových schopností, odbourání napětí či rozvoji motorických schopností. Seznamuji čtenáře s hudebními složkami, které jsou pro hudbu stěžejní. Dále navazuji na hudební prostředky, které vedou k rozvoji hudebního vnímání. Zmiňuji způsob hry na lidské tělo, také hlas, který můžeme nazvat hudebním nástrojem, jenž vlastní každý z nás. Nezapomínám také uvést i hudební nástroje, které se mnohdy stávají motivací pro žáky s mentálním postižením. Často jsou zdrojem rozvoje podpory kreativity u žáků při experimentování se zvuky. Zahrnuji nejen známé hudební nástroje Orffova instrumentáře, ale také netradiční nástroje, které mohou žáky zaujmout ještě více než nástroje v běžné praxi užívající. Hra na tělo, hlas a hudební nástroje jsou tedy prostředky, díky kterým se vytváří či reprodukuje hudba.

Dále se zabývám pohybovými dovednostmi u žáků s mentálním postižením. Upozorňuji na nedostatky a problémy těchto žáků při pohybu – celková neobratnost, nevyspělost ve vývoji či disharmonická chůze, která může být u těchto žáků odlišná od intaktní populace. Protože u žáků s

mentálním postižením je nutné dodržovat určité základní postupy při pohybu, dotýkám se tématu didaktických zásad při pohybu. Zmiňuji především zásadu názornosti, kterou často využíváme při nácviku hudebně pohybových her, zásadu bezpečnosti, kterou nelze opomenout u žáků s mentálním postižením, protože při jejich pohybu může lehce dojít k úrazu. Dále zásadu uvědomělosti a aktivity, zásadu soustavnosti. Kromě toho i podstatu trvalosti, protože při každé aktivitě nám jde především o to, aby si žák jednu osvojenou aktivitu naučil a zapamatoval. Jelikož žáci s mentálním postižením mají omezenou pohyblivost, snažíme se rozvíjet jejich lokomoci, orientaci a celkové vnímání jednotlivých částí těla. Proto uvádím i Labanovu analýzu pohybu. Právě Laban se zabýval těmito tématy – jak pohyb dobře pozorovat, analyzovat a zaznamenat.

Nakonec jsem spojila hudbu a pohyb do jedné velké složky – hudebně pohybové aktivity. Zmíněné aktivity napomáhají rozvoji a celkovému tělesnému uvolnění. Patří mezi oblíbené činnosti většiny žáků. Aktivity umožňují dítěti se emočně projevit, odreagovat a zrelaxovat. Pohyb nám dává možnost přirozeným způsobem zkoumat hudbu. Snažila jsem se uvést metody, které se užívají ve světě a vedou k hudebně pohybovým dovednostem. Hudebně pohybové aktivity jsem rozdělila na hudební aktivity s pohybovým aspektem, kde zařazuji čtyři hlavní formy, které jsou ve spojení s pohybem. Jedná se o hudební improvizaci, hudební interpretaci, hudební kompozici a poslech hudby. V každé části se zabývám hlavními charakteristikami zmíněných forem. Další rozdělení, které zmiňuji, popisuje taneční hry, dramatizaci písniček a relaxaci. V jednotlivých činnostech líčím spojení hudby, pohybu a možnosti žáků s mentálním postižením. Zabývám se i biopsychosociálním modelem, který dává hlavní cíle hudebně pohybových aktivit. Uvádím i kontraindikace, ke kterým může docházet při hudebních aktivitách spojených s pohybem. Protože každá aktivita, i když je volena s dobrým úmyslem, nemusí vždy působit na žáka pozitivně.

Praktická část diplomové práce obsahuje jednotlivé hudebně pohybové aktivity rozdělené do čtyř částí, které jsem popsala v teoretické části. Mým cílem je vytvořit set hudebně pohybových aktivit, které by se daly aplikovat u žáků s určitým typem mentálního postižení. Každý set obsahuje 5 hudebně pohybových aktivit, které slouží k rozvíjení biopsychosociálního modelu. Při tvorbě aktivit jsem vycházela z praxe a nastudované literatury tak, aby byly pro žáky s mentálním postižením splnitelné. Aktivity jsem tvořila, rozšiřovala, upravovala a následně rozdělovala do částí hudební improvizace, interpretace, kompozice a poslechu hudby. Výběr konkrétní hudebně pohybové aktivity pak už záleží na učiteli. Každá třída má odlišné žáky a jen učitel ví, jaké aktivity a s jakými úpravami je budou schopni zvládnout.

Diplomová práce má sloužit učitelům jako zdroj motivace do hodin hudební výchovy nebo do hudebních chvil s žáky s mentálním postižením. Hudebně pohybové aktivity mají obohatit výuku a zároveň být zdrojem uvolnění, odreagování a navození pozitivních emocí a pocitů. Teoretická část upozorní na možná úskalí, která se u žáků s mentálním postižením mohou vyskytnout. Část praktická dá inspiraci pro možné aktivity, které lze s žáky vytvářet.

Simona Krychtálková

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část se bude zabývat problematikou hudby, pohybu a hudebně pohybových aktivit u žáků s mentálním postižením. Samotné mentální postižení je poměrně obsáhlé téma, ale není předmětem této práce. Proto se těmito tématy nezabýváme. V některých částech odkazujeme na určité publikace, ve kterých se lze dočíst o daném postižení víc. Dále tohle téma můžeme najít v řadě publikací (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007; Pugnerová, Kvintová, 2016; Švarcová-Slabinová, 2011; Valenta, 2013; Valenta, Michalík, Lečbych, 2018). Soustředíme se na hudbu, jak ovlivňuje žáka s mentálním postižením, její hudební složky a hudební prostředky, dále pohybovými dovednostmi a zásadami při utváření pohybů. V poslední kapitole se zabýváme hudebně pohybovými aktivitami, jejími formami, spojením hudby a pohybu a biopsychosociálními cíli, na jejichž základě je pak vytvořená praktická část.

1 Hudba a její vliv na žáky s mentálním postižením

Hudba u dětí s mentálním postižením je často alternativním způsobem pro komunikaci, podporuje rozvoj řečových dovedností, motorických schopností, pozornosti a vyjadřování emocí. Vede k navazování sociálních kontaktů a vztahů mezi ostatními dětmi. Napomáhá navazovat atmosféru činností a vede k prožívání radosti a uvolnění. U dětí se sníženým stupněm intelektu pomáhá vnímat a cítit pocity, které by jinak těžko získávaly (Gavendová, 2015).

Občas má každý pocit, že je plný napětí, stresu nebo potřebuje vyjádřit radost a vybit svou energii. Pomocí hudby, vyjadřovanou ať už zpěvem, hudebními nástroji nebo hrou na tělo, ze sebe tyto pocity můžeme dostat. Pro děti s mentálním postižením je dobré umožnit tyto emoce dostat ven. V určitých situacích je vhodné nechat děti emoce „vybubnovat“, vytleskat či vydupat. Energii mohou využít při zpěvu rychlé a živé písničky. Pokud se mezi dětmi objevuje smutek, volíme nejprve smutnější tóny, které postupně přechází do veselejšího rázu. S hudbou se dá lehce utvářet nálada, která nastartuje a odreagovává od striktního sezení v lavicích při výuce (Gerlichová, 2014).

Rytmus, tempo a melodie mají významné postavení při rozvoji motorických schopností u dětí s mentálním postižením a v jeho řečové výchově. Hudba napomáhá upevňovat výslovnostní návyky, ať už při zpěvu, přednesu říkadel či básní. Dítě snadněji a uvolněněji vyslovuje při kolektivním či sborovém zpěvu (Gerlichová, 2014). Hudba je nevyčerpatelnou zásobou radosti, energie, povzbuzení, odreagování a formuje osobnost jedince. V publikaci *Terapie ve speciální pedagogice* se Franiok (Vítková, Pipeková, 2001, s. 51) zmiňuje, že *„Hudba vnáší do světa mentálně retardovaného harmonii a krásu, kdy rovněž vystupuje potřeba tvořit něco nového. Byť vnímá mentálně retardovaný svět prostřednictvím a do úrovně, kterou mu umožňuje jeho handicap, je nutné najít motivační bod, který nastartuje jeho vlastní seberealizaci.“* A to otevírá jedincům s mentálním postižením možnost rozvíjet svou osobnost a celkovou lidskou existenci.

Hudby je kolem nás mnoho, často se ale stává, že ji už ani nevnímáme a používáme ji jako kulisu všedního dne. Dítě by se mělo seznamovat se všemi zvuky, tóny, písničkami, až dojdou k hudbě samotné. Hudba rozvíjí sluchové vnímání. Je dobré s žáky cvičit směr, odkud zvuk přichází, jeho výšku, sílu, barvu. Rozlišovat zvuky různých zvířat, zvuky všedního dne, rychlé a pomalé tóny, různé druhy melodie, až po různé barvy zvuku nástrojů. Dětem s mentálním postižením je důležité předat co nejvíce hudebních druhů a žánrů, abychom jim pomohli si hudbu

představit a seznámit se s ní. Pro děti s mentálním postižením je vhodné předvést hudbu v živém podání na určité nástroje a předměty. Vytvoří si tak jasný obraz nejen hudby, ale i toho, jak hudba vznikala (Gavendová, 2015).

Hudba rozvíjí kognitivní procesy a pomáhá při získávání vědomostí a dovedností. Jedinci s mentálním postižením rádi a často opakují písně, a to je potřebné k zapamatování si něčeho. Právě text písně můžeme využít k zafixování si určitých informací či sdělení. Záleží na mentálních schopnostech jedince. U jedinců s lehkým a středním stupněm postižení můžeme využít osvojení si barev, různých tvarů, prostorové orientace, počtů či jednotlivých částí těla. Využíváme různé písně, kde se vyskytují barvy nebo pojmenování předmětů, částí těla, dále pracujeme s nástroji různých tvarů a zvuků, které můžeme použít i při orientaci směru zvuku. Všechny aktivity s hudbou a její vnímání rozvíjí také pozornost. Zpěv písni podporuje dechovou kontrolu, tempo a výslovnost řeči a rozvíjí slovní zásobu (Dosedlová, Kantor, 2013).

1.1 Hudební složky

Melodie, harmonie a rytmus vytváří základní hudební bázi. Každý prvek pak jednotlivě působí na osobu při vnímání hudby či při pohybu, jako reakce na hudbu (Mátejová, Mašura, 1992). Barva, síla, výška a délka tónu jsou základní vlastnosti zvuku¹, které se v hudbě projevují jako hudební výrazové prostředky – rytmus, melodie a harmonie.

Barva zvuku je charakteristická pro určitý nástroj nebo hlas člověka. (Kantor, Lipský, Weber, 2009). Dítě se už od malička učí rozeznávat hlasy i zvuky z okolí díky různým barvám zvuku. Neobyčejné a neobvyklé zvuky přitahují a vyvolávají zájem u dětí (Valenta, 2013). Zvuková barevnost je vyjadřována i způsobem tvoření tónů (Kyslíková, Kyslík, Hons, 1999). Proto čím více dáme dětem prostor pro pohybové vytváření zvuku, tím více je aktivita zaujme. Ještě větší pozornost vyvolají zvuky spojené se zajímavým nástrojem. Proto je vhodné dětem předkládat dostatečné množství hudebních nástrojů, díky kterým se bude rozvíjet jejich zvědavost, a především sluchová diferenciací (Gavendová, 2015).

Síla zvuku napomáhá při aktivitách udržet pozornost. Když chceme získat pozornost, stačí zvýšit intenzitu neboli sílu zvuku. Musíme ale dávat pozor, protože náhlý silný zvuk může vyvolat úlek. Naopak slabší zvuk navozuje příjemnou, bezpečnou a důvěrnou atmosféru. Síla je spojená s energií, kterou musíme navýšit při zvýšení intenzity zvukového zdroje. Síla se uvádí

¹ Dělení základních vlastností zvuku se mohou lišit

v decibelech². U některých jedinců, především u dětí s poruchou autistického spektra³, může síla zvuku značit agresivní pocity, nervozitu nebo třeba snahu o útěk ze sociálního kontaktu (Kantor, Lipský, Weber, 2009). S navýšením intenzity zvuku se automaticky navyšuje i intenzita pohybu, dynamičnost a pohybová akce.

Melodie neboli slet tónů se vyznačuje uspořádáním tónových výšek (Kyslíková, Kyslík, Hons, 1999). Všeobecně platí, že čím jsou tóny vyšší, tím více vyvolávají napětí, a naopak nižší tóny navozují uvolnění. Na emocionální a fyziologické stavy jedince také působí délka tónu a jejich tempo. Nejvíce preferované je tempo, které se pohybuje mezi 70-100 údery za minutu neboli tempo srdečního tepu. Tohle tempo je také nejlépe udržitelné, je přirozené. Rychlejší tempo nebo naopak pomalejší je na udržení těžší (Kantor, Lipský, Weber, 2009). S melodií úzce souvisí rytmus. Rytmus vzájemně působí s motorickou a časovou složkou hudby a melodie má úzké spojení s emocemi a vyjadřuje rozsáhlou škálu pocitů (Hardy, Lagasse, 2013). Proto často u dětí nějaká melodie vyvolá určité psychické naladění. Pro jedince s mentálním postižením je vhodné volit jednoduché melodie, které mají jednu melodickou linku než ty, které jsou melodicky komplikované (Kantor, Lipský, Weber, 2009).

Rytmus je dán délkou tónu. Dojem rychlého tempa tvoří krátké noty a naopak. Krátké a dlouhé tóny vytvářející rytmus jsou základem pro sluchovou a motorickou synchronizaci. Spojuje se řeč a zpěv na bázi motoriky. Zapojením motoriky se vytváří rytmické prožívání s přirozeností a aktivitou (Matejová, Mašura, 1992). Zřetelné, zrychlující a přenášené rytmy z těžké doby na lehkou mají pro člověka aktivizační výsledek. Vyvolávají u člověka chuť k pohybu. Naopak rytmy v pomalém tempu a vázané tóny navazují relaxační účinky. Patří sem například ukolébavky a jejich houpavý rytmus, který vyvolává ustálené pohyby, které uvolňují (Kantor, Lipský, Weber, 2009). Oproti tomu pochodová hudba vyvolává povzbuzení a podněcuje člověka k pohybu (Linka, 1997). Hudba ve spojení s rytmem se využívá při rozvoji řeči především u narušené komunikační schopnosti. Právě pravidelný rytmus, například u lidových písní, napomáhá správné výslovnosti. Dlouhý a krátký tón vyjadřuje krátké a dlouhé slabiky, a to napomáhá rytmické produkci řeči, která se uplatňuje v písních (Kantor, Lipský, Weber, 2009).

Harmonie se vytváří souzněním několika tónů, nejméně tří (Kyslíková, Kyslík, Hons, 1999). Tenhle sled několika tónů tvoří nejsložitější hudební elementy. Při hudebně pohybových

² Síla zvuku v decibelech – práh slyšitelnosti je 0 dB, intenzita šepotu se pohybuje okolo 10 dB, nepříjemný až bolestivý začíná zvuk okolo 110 dB a práh bolesti je přibližně 130 dB v závislosti na výšce tónu (Michels, 2000).

³ Poruchy autistického spektra – dětská vývojová porucha, jejíž dopad se promítá zejména do oblasti sociálních interakcí, vztahů a komunikace. Více o tomhle tématu lze získat v publikaci Thorová (2016).

aktivitách ji můžeme vnímat jako libozvučné souzvučky, které navozují uvolnění napětí. A jako protipól jsou nelibozvučné tóny, které naopak napětí vyvolávají. Každý žák ale může vnímat tóny odlišně (Mátejová, Mašura, 1992; Kantor, Lipský, Weber, 2009). Celkově lze říci, že libozvučné tóny mají pro člověka aktivizující účinek. Vyvolávají pocity radosti a kladně působí na fázi vydýchání se. Nelibozvučné tóny zase naopak navozují melancholickou náladu, smutek a odtažitost (Mátejová, Mašura, 1992).

1.2 Hudební prostředky k rozvoji hudebního vnímání

Mezi hudební prostředky řadíme takové nástroje a způsoby vytváření zvuku, díky kterým jedinec vytváří nebo reprodukuje hudbu. Patří sem hra na lidské tělo, hlas a hudební nástroje. Lidské tělo poskytuje mnoho různých variant zvuku, které vytváříme buď samostatným hraním na tělo, nebo když pracujeme s dechem. Lidský hlas využíváme při utváření rytmu, melodizace písní či zpěvu. A jako poslední zmiňujeme nástroje, které dávají žákům radost ze hry a některé nevyžadují nijak velké schopnosti při jejich ovládnutí.

1.2.1 Hra na lidské tělo

Hra na tělo napomáhá uvědomění si vlastního těla. Umožňuje nenahraditelnou možnost základního rytmického povzbuzení a nápravy v oblasti jemné i hrubé motoriky. Používáme ji i jako prostředek kontaktu s jinou osobou. Například při hře ve dvojicích můžeme tleskat na dlaně své dvojice (Kantor, Lipský, Weber, 2009). Podle Mátejové, Mašury (1992) hra na tělo předchází nácviku hry na jednoduché hudební nástroje.

Pomocí hry na tělo jsme schopni vytvořit nepřehlednou škálu zvuků, kterou můžeme využít při doprovodu písničky, říkanky či pohybové aktivity. Zvuky vytvoříme pomocí tleskání, pleskání (pomocí rukou pleskáme o stehna, břicho, či jinou část těla), dupání, luskání. Dále můžeme využít obličej a jeho konkrétní části jako jsou rty, jazyk a tváře či rezonanci dutiny ústní. Pomocí rtů můžeme pískat, foukat, vypouštět vzduch, zívát, frkat a podobně. Jazykem vytváříme zvuky jako je mlaskání, zvuk tzv. „klus koníčka“ nebo „čertíka“. Dutinu ústní můžeme využít při vytváření bzučení, poklepávání prsty na nafouknuté tváře i otevřených ústech. Vytváříme a objevujeme mnoho různých variací na různých částech těla. Záleží především na kreativité jedince (Mátejová, Mašura, 1992, Kantor, Lipský, Weber, 2009). Je dobré dát žákům s mentálním postižením dostatečné množství návodů, jak zvuk vytvořit a zkoušet jeho různé způsoby. Využíváme hodně názorných ukázek a následně procvičujeme zvuk. Kantor (2009) uvádí výčet možností hry na tělo prostřednictvím tleskání plochými dlaněmi, pěstí či hřbetem ruky. Tleskat lze i o zem, stůl, podlahu nebo využít dlaň souseda (Kantor, Lipský, Weber, 2009). S výčtem možností hry se

shoduje i Matejová, Mašura (1992). Kantor (2009) dále zmiňuje, že tuhle hru na tělo můžeme spojit i s různými formami pohybu, se složkami pantomimickými či pohybovými (Kantor, Lipský, Weber, 2009).

1.2.2 Hlas

Hlas můžeme nazvat jako hudební nástroj, který vlastní každý z nás. Má jedinečnou barvu a vystihuje osobu jako jedinečnost. Na hlase lehce poznáme, jaké emoce a pocity jedinec v danou chvíli prožívá. Při úzkosti či strachu se hlasivky stáhnou a mluvíme ztěžka. Naopak při emocionální rovnováze jsou hlasivky uvolněné. Mezi hlasové techniky řadíme řeč, kreativní zpěv a zpěv písní. Kantor (2009) rozděluje řeč na extralingvistickou složku řeči, které rozumí i zvířata, a paralingvistickou složku řeči, která představuje modulační faktory jako je ticho, dynamika, tempo, melodie a její intonace. K extralingvistické řeči patří různá citoslovce, jako jsou například „hmm“, „jée“, mručení a podobně. Dále barva řeči, rytmus, pauzy a výraz řeči. S modulačními faktory můžeme různě pracovat při rytmizaci slov, vyjadřování různých citoslovcí, používání hlasité řeči nebo naopak šepotu. (Kantor, Lipský, Weber, 2009).

Kreativní zpěv patří mezi formy hlasové improvizace. Využíváme tónování neboli vibrace hlasu pro vytvoření dlouhých zvuků bez použití rytmu nebo melodie na hláskách a samohláskách. Dále sem řadíme zpěv melodií známých písní na samohlásky nebo slabiky. Tenhle způsob zpěvu představuje jednu z možností pro jedince s mentálním postižením, jak lehce zpívat. Jedním ze základních znaků písní užívaných u jedinců s mentálním postižením je jednoduchost, přijatelná náročnost na zapamatování textu a melodie a jeho obsahová ucelenost. Píseň by měla být přiměřená věku a srozumitelná vzhledem ke stupni mentálního postižení. Využíváme témata jako jsou například dny v týdnu, roční období, rozpočítávání, pojmenovávání částí těla či předmětů, náměty zvířat, květin, lidí, různé druhy emocí, téma oslav či svátků (Kantor, Lipský, Weber, 2009).

1.2.3 Hudební nástroje

Hra na hudební nástroje zaujme většinu žáků s mentálním postižením. Využíváme především jednoduché a snadno ovladatelné rytmické a melodické nástroje, díky kterým i jedinec s mentálním postižením může vytvářet vlastní hudbu. Nástroje rozvíjí kreativitu jedinců tím, že na ně můžeme hrát různým způsobem a ony pak vytváří rozmanité zvuky (Kantor, Lipský, Weber, 2009). Při seznamování se s hudebními nástroji žákům předkládáme nástroje, necháme je, aby s nástroji experimentovali a aby si vyzkoušeli zvukové možnosti jednotlivých nástrojů. Nástroje předkládáme postupně, aby jimi nebyli žáci zahlceni (Gavendová, 2015). Nejvíce

využíváme Orffův instrumentář. Tyto jednoduché hudební nástroje jsou pojmenované podle německého skladatele expresivní hudby a pedagoga Carla Orffa. K melodickým nástrojům řadíme xylofony, metalofony a zvonkohry. K nemelodickým nástrojům (rytmickým) patří například ozvučná dřívka, rumba-koule, tamburína, rolničky, prstové činelky, kastaněty, bubínky, dětské tympány, triangel a tak dále. Používání nástrojů nevyžaduje žádné předchozí vzdělání a procvičování. Stačí se s nástroji seznámit a využít třeba při improvizaci se zpěvem (Poš, 1969). V publikaci Česká Orffova škola (Hurník, Eben, 1969, s. 5) dává Poš své specifické místo Orffově Schulwerku. „*Je považován za jednu z nejprogresivnějších hudebně výchovných metod. Pěstuje v dítěti cit pro kulturu slova, využívá řeči k probuzení rytmického citění, spojuje hudební výchovu s výchovou rytmicko-pohybovou, rozvíjí hudebnost dítěte na základě vokálních i instrumentálních, vybízí a podněcuje je k tvořivé práci.*“ Orff se inspiroval dětským světem. Dítě má být hudebně lákáno, a toho docílíme právě využitím těchto nástrojů (Hurník, Eben, 1969).

Hra na nástroje rozvíjí sluchové vnímání, jemnou motoriku, koordinaci, cit pro rytmus a melodii. Jedince s poruchami autistického spektra často fascinuje tvar, zvuk a povrch hudebního nástroje. Díky těmto nástrojům se rozvíjí sociální interakce mezi těmito jedinci, protože si uvědomují zvuk nejen nástrojů, ale i osob, které na nástroj hrají (Dosedlová, Kantor, 2013). Abychom vytvořili bližší vztah k nástrojům, tak si nástroje žáci mohou vytvořit sami. U jedinců s mentálním postižením může často docházet k tomu, že se nástroje ničí. Co nástroj vydrží a jaký zvuk ještě může vydat, se pokouší většina z nich, a proto je dobré mít zásobu nástrojů. Lze využít publikaci Coufalová, Medek, Synek (2013), kde je mnoho způsobů, jak si hudební nástroje jednoduše vytvořit. Lehce vytvoříme různá dřívka, rumba-koule, rozmanitá chřestítka, metličky, čaringy, pandeira, na šňůrkách zavěšené zvonečky, rolničky či víčka od pet lahví nebo nějaké přírodniny např. skořápky od ořechů, které pak vydávají rozmanité zvuky.

Pro jedince s těžším mentálním postižením, kdy je narušena motorika, lze nástroje upravit. Například pro lepší úchop použít různá poutka, suchý zip a podobně (Kantor, Lipský, Weber, 2009). Nástroje poskytují možnost doprovázení písničky. U žáků s mentálním postižením se ne vždy podaří správně doprovázet, proto je důležité podporovat radost z hudby samotné. Pro doprovod jednotlivých písní je podstatné zvolit vhodné nástroje. K pochodové či taneční hudbě zvolíme bubínky, dřívka a podobně. Při doprovodu ukolébavky spíše volíme zvonky nebo třeba triangel. Do hry se snažíme zapojit každého žáka. Tím vytváříme radost a chuť z vlastní produkce hudby (Gavendová, 2015). Typ hudebního nástroje vždy přizpůsobujeme cíli a rozvoji pohybových dovedností. Z tohoto důvodu může být využito i netradičních hudebních nástrojů –

například oceandrum, dešťová hůl, zvukové vlny, boomwhackers, kastaněty, kazoos, guiro a podobně.

2 Pohybové dovednosti žáků s mentálním postižením

V pohybových dovednostech se u žáků s mentálním postižením objevují rozmanité zvláštnosti v závislosti především na stupni postižení, na etiologii, vlivu prostředí nebo věku jedince. Proto nelze poruchy či nedostatky motoriky obecně vymezovat a zobecňovat. Přesto je běžně známo, že u jedinců s mentálním postižením je nejčastěji zmiňovaná celková motorická neobratnost. Také se objevuje nevyspělost ve vývoji, kdy jedinci nejsou schopni provádět více záměrných pohybů naráz, nebo naopak činí více pohybů, než je požadováno k výkonu. Dále zaostalost v motorickém vývoji, výskyt pohybových stereotypů či disharmonická chůze, která působí těžkopádně (Theile, 1974; Kiphard, 1982; Riebel, 1982; Černá, 1984, in Lejčarová, 2011). Dětem chybí proměnlivost a dostatečná zásoba pohybových a koordinačních vzorců, chudá je i tvořivá pohybová aktivita, která potřebuje fantazii a tvořivost (Graunke, Schmidt, 1983 in Lejčarová, 2011). Fantazii podpoříme tím, že se snažíme vést žáky s mentálním postižením k samostatnému pohybovému projevu nebo k vytváření obměn předvedených pohybů (Kvapilík, Černá, 1990).

U žáků s mentálním postižením se často vyskytuje hypoaktivita nebo hyperaktivita. Při hyperaktivitě je žák impulzivní s přebytečnou pohyblivostí. Vyskytují se neúčelné pohyby, které postrádají plynulost. Při snaze žáka zklidnit napomínáním zvyšujeme jeho psychomotorický neklid (Kouba, 1995). Dále se hyperaktivita vyznačuje zbrklostí a nekritičností, děti si neuvědomují případné nebezpečí. Naopak žák s hypoaktivitou se vyznačuje pomalostí, pasivitou, a oslabením svalů. Děti jsou bázlivé a při osvojování nových pohybových dovedností mají strach kvůli těžce překonatelné bariéře (Černá, 1985 in Lejčarová, 2011). Většinou děti s hypoaktivitou nestačí zvolenému tempu a jsou označovány jako nemotorné. Ovlivňování těchto vlastností požaduje získat si u těchto žáků zájem o pohybovou činnost (Kouba, 1995). Čehož můžeme dosáhnout právě hudebně pohybovými aktivitami.

Všeobecně platí, že čím více je narušen intelekt žáka, tím větší je opoždění v dosahování podstatných milníků vývoje (Lejčarová, 2011). Jedinci od těžkého stupně mentální retardace trpí značnou mírou poruchy motoriky či jinými přidruženými vadami, které ovlivňují pohyb. Hluboká mentální retardace pak přináší imobilitu nebo výrazné omezení v pohybu (Bendová, Zikl, 2011). Ve svých publikacích se Kvapilík, Černá (1990), Valenta (2013) a Ješina, Kudláček (2011) shodli na tom, že rozvoj pohybových dovedností souvisí s rozvojem poznávacích schopností. Vývoj těchto dovedností totiž rozvíjí bezprostřední vnímání, pozornost, paměť, představivost, myšlení i

řeč. Proto pohybové aktivity u žáků s mentálním postižením dostatečně podporujeme. Pozornost a vnímání rozvíjíme při napodobování pohybů. Při rozvíjení paměti směřujeme k zapamatování si několika pohybů opakujících se za sebou. V hudebně pohybových aktivitách nacvičujeme krátké uspořádání skupin pohybů, kterou jsou schopni si žáci s mentálním postižením zapamatovat (Kvapilík, Černá, 1990). Největší rozdíly nacházíme v úrovni pohybové koordinace neboli v přesnosti pohybu, obratnosti, zručnosti, v rovnovážných a rytmických schopnostech.

Mezi jednu z nejzákladnějších pohybových činností řadíme chůzi. Patří mezi nejužívanější činnost v běžném životě. Při chůzi osob mentálně postižených nacházíme několik odlišností od okolí. Kvapilík, Černá (1990, s. 104) uvádějí, že například jedinci s mentálním postižením „... *při kladení chodidel na podložku dávají špičky příliš daleko od sebe nebo naopak přes sebe, našlapují na špičky, opačně odvíjejí chodila, někteří mají při chůzi kolena stále napjatá, jiní zase nohy v kolenou pokrčí. Rovněž nesprávné jsou souběžné pohyby paží.*“ Chůze vcelku působí nekoordinovaně, nejistě a je i nápadná. Proto je dobré tyto zvláštnosti odstraňovat. Například využijeme rytmizovanou chůzi na různé říkanky, doprovod bubínku či ozvučnými dřívky a postupně se dostáváme k chůzi a doprovodu hudby. Měníme směr, tempo a využíváme i různých způsobů chůze. Cílem nácviku pohybu je koordinovaná, rytmická chůze, která je v souladu i se správným držením těla. Jednotlivé kroky chůze využijeme i při tanci a tanečních hrách (Kvapilík, Černá, 1990).

2.1 Didaktické zásady při pohybu

Při pohybu u žáků s mentálním postižením je dobré dodržovat některé ze základních didaktických zásad. Nejvíce bychom mohli vyzdvihnout zásadu názornosti, která jim dává možnost zapojit co nejvíce smyslů a vytvářet jasnou představu. Dále jednotlivě zásadu bezpečnosti, uvědomělosti a aktivity, přiměřenosti, soustavnosti a trvalosti. Na základě zásady názornosti o pohybu utvoříme jasnou představu. Se zásadou přiměřenosti využíváme pohyb přiměřený právě určitému jedinci. Soustavnost nám napomáhá vytvářet nové složitější pohybové dovednosti, například na základě naučených jiných pohybů, které už žáci znají. Při opakování využijeme zásadu trvalosti, aby se pohyb zafixoval do paměti. Uvědomělost a aktivita dává jedincům s mentálním postižením smysl pohybu, bezpečnost jim zaručí klidné prostředí, ve kterém budou pohybové aktivity vykonávat.

Zásada názornosti přináší velkou škálu prostředků pro porozumění viděného pohybu. Pohyb můžeme znázornit buď přímou ukázkou – například učitelem, pomocí záznamu či znázorněním na obrázku. I přesto, že pohyb nemusí být vždy totožný s ukázkou, snažíme se o

jeho maximální rozvoj a především využitelnost pohybu podle individuálních možností každého jedince (Ješina, Kudláček, 2011). Pohybem znázorněným učitelem pak žáci jasně vidí, jak se vytváří určitý zvuk nebo jak se konkrétně hraje na určitý nástroj. Proto se zásada názornosti nevztahuje jen k demonstraci pohybu, ale i samotné složce vytváření zvuku.

Konkrétní ukázkou pohybu volíme podle zásady přiměřenosti. Přiměřenost se vyznačuje tím, že obsah celkového pohybu či vytváření zvuku musí odpovídat nejen věku, zájmu, ale i stupni postižení jedince (Ješina, Kudláček, 2011; Valenta, 2013). Při maximálním rozvoji žáka vhodně zvoleným pohybem působíme na kvalitu života, kdy vynecháme pohyby, které jedinec není schopen zvládnout a zaměříme se na ty, které využije i v běžném životě. Přistupujeme ke všem žákům individuálně a snažíme se je co nejvíce namotivovat. Motivovat můžeme například tím, že určitý pohyb vyvolá zvuk, a to dovede žáka k pokusu pohyb vykonat.

Pro jednodušší nácvik pohybu používáme zásadu soustavnosti (Ješina, Kudláček, 2011). Valenta (2013, s. 371) zmiňuje, že *„Práce žáků s mentálním postižením se musí vyznačovat systematickostí, návyk soustavnosti je ovšem u nich třeba dlouho cvičit, neboť svoji povahu (hlavně malou řídicí úlohou rozumu) tíhnou k živelnému a nesystematickému poznávání.“* Proto postupujeme od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitějšímu a podobně. Jednotlivé pohyby či zvukové stopy častěji opakujeme, snižujeme nároky při nezdařilých pokusech a žáky neustále motivujeme, aby neupadl jejich zájem o prováděný pohyb (Ješina, Kudláček, 2011).

Aby jednou naučený pohyb zůstal v paměti, dodržujeme zásadu trvalosti. Aby si žák s mentálním postižením jednou naučený pohyb vybavil a poté prakticky použil, například v hudebně pohybových aktivitách, je vhodné pohyb opakovat. K zapamatování dojde především u pohybů, které žáci využívají v běžném životě (Valenta, 2013). Trvalému pohybu napomáhá i pravidelný rytmus, který podněcuje k opakování již naučeného pohybu. Při poslechu známé písničky s již osvojeným rytmem se u žáka vyvolá podnět k doprovázení písničky například podupáváním či tleskáním.

Pro dobré pochopení smyslu předváděných pohybů při aktivitách používáme zásadu uvědomělosti a aktivity. Uvědomělost se buduje už v motivaci, kterou neustále zmiňujeme. Aby si žák uvědomoval konkrétní činnost, je dobré se ho průběžně dotazovat, zda ví, jak má pohyb provádět. Žáka s mentálním postižením aktivně zapojíme do činnosti například tím, že v rámci skupiny mají splnit nějaký úkol, a tak se zvýší zodpovědnost za případné selhání jednoho ze skupiny. Žák si uvědomí nejen svou úlohu v pohybové činnosti, ale vytváří se

u něj i sociální začlenění (Valenta, 2013). Uvědomělost konkrétní aktivity podpoříme i tím, že volíme písně, které žák zná a ví, kdy a jak písničku pohybově nebo zpěvem utvářet.

A jako poslední, a přece jedna z nejdůležitějších zásad, je zásada bezpečnosti. Při pohybových aktivitách může lehce dojít k úrazu nebo neblahého dopadu pohybu na žáka. Proto dbáme na vytvoření prostředí, které je bezpečné a vhodné pro danou aktivitu (Sherill, 2004 in Ješina, Kudláček, 2011). Bezpečnost také souvisí s volbou hudby. Některá hudba může u žáků vyvolat nepříjemné pocity, a to pak nepříznivě působí na celkový prožitek z aktivity.

2.2 Labanova analýza pohybu

Děti s mentálním postižením mají omezenou pohyblivost. V oblasti pohybu se zaměřujeme na zlepšení motoriky těla v rámci vnímání těla v prostoru, ve vztahu s pomůckami či spolužáky. Rozvíjíme lokomoci jednotlivých částí těla. Děti mívají problémy s orientací při určování jednotlivých částí vlastního těla. Nepřesně je pojmenovávají nebo zkresleně vnímají své tělo oproti skutečnosti. Pohybové dovednosti si osvojují nesprávně. Můžeme to vidět u špatného držení těla, při chůzi, v tanci a podobně. Analýzou pohybu a tělem jako prostředkem pohybu se zabýval Rudolf van Laban (Beníčková, 2011). Laban svou pozornost zaměřil na kreativní tanec a systém sledování pohybu. Pokusil se srozumitelně vymezit systém, prostřednictvím něhož by se dal pohyb dobře pozorovat, analyzovat a zaznamenat.

Pohyb kategorizoval na to, čím se pohybujeme (tělo), jak se pohybujeme (kvalita), kde se pohybujeme (prostor) a s čím nebo s kým se pohybujeme (vztah). V kategorii – čím se pohybujeme – popisuje lidské tělo v pohybu v rámci charakteristiky skladební a tělesné. Patří sem držení těla, dýchání, napětí a uvolnění v těle, pohyby různých částí těla či jejich neaktivita (Dosedlová, Kantor, 2013). Další skupina pohybu – jak se pohybujeme – je kategorie síly, která popisuje odstupňování změny a vymezuje motivaci člověka v pohybu. Kde se pohybujeme je kategorie prostoru. Laban zde studuje vztah pohybujícího se těla vzhledem k prostorové dráze a linii napětí. Jako poslední se zabývá tím, s čím nebo s kým se pohybujeme neboli vztahem. Vystihuje, kdy se tělo tvaruje a utváří podle předmětů nebo lidí okolo nás či na základě vnitřních tělesných procesů (Poláková, 2010, Zedková, 2011 in Dosedlová, Kantor, 2013). Payne (1999) popisuje jednotlivé kategorie Labanovy analýzy. Analýzu pohybu shrnul tedy na to, co se pohybuje. Mluví o tělesném tvaru v pohybu nebo v klidu (tělo do klubička, natažené tělo, široká pozice, zkroucená pozice těla). Dále o aktivitě (přesun v prostoru, otáčky, gesta, kroky, klidová pozice) a pohybu jednotlivých částí těla od kolen, přes ruce, paže až k hlavě atp. Tělo se může pohybovat symetricky, kdy obě poloviny těla dělají stejný pohyb současně a asymetricky, kde se

jedna polovina těla pohybuje nezávisle na druhé nebo jinak než druhá. Zmiňuje, že energie v těle při pohybu závisí na tom, zda pohyby následují po sobě nebo současně, jestli jsou pohyby periferní nebo centrální a zdali části těla pohyb zahajují nebo vedou. (Payne, 1999).

Další bod, který Laban uvádí, je to, jak se tělo pohybuje. Existují čtyři základní faktory, které znázorňují naše vnitřní přístupy, myšlenky a pocity. Patří sem čas, který zobrazuje pohyb naléhavý, rychlý a pohyb zdržovaný, neuspěchaný či pohyb pomalý. Stupněm svalového napětí je vyjádřena váha. Váha má silné napětí (mocný, silný pohyb) a lehké napětí (jemné, něžné, nadnášející pohyb). Dále faktor prostoru. Určuje míru hojnosti či úspornosti při využívání prostoru pro pohyb. Jde o pohyb cílený či přímý a o pohyb klikatý neboli nepřímý. Posledním faktorem je průběh tělesného pohybu. Ten se týká volného plynutí pohybu nebo zábran, se kterými je pohyb realizován (Payne, 1999).

V Labanově analýze pohybu sledujeme i to, kde se tělo pohybuje. Tělo se může pohybovat v osobním prostoru, který je blízký a obklopuje nás, nebo ve vnitřním prostoru, který je uvnitř našeho těla. Místo, kde se pohybujeme, je označováno jako vnější všeobecný prostor a může to být chodba, hala či hřiště. Záleží i na hladině, ve které se tělo pohybuje. Pohyb probíhá v hladině vysoké, střední a nízké (Payne, 1999).

Laban stanovil tři základní roviny prostoru. Rovinu vertikální, kde je pohyb veden shora dolů a naopak. Dále rovinu horizontální, v níž je pohyb veden ze jedné strany na druhou. A poslední rovinu segitální s předozadním zaměřením. Rovina vertikální se pojí s vahou, horizontální s prostorem a segitální rovina s časem (Dosedlová, Kantor, 2013). Payne (1999) dále píše o pohybu v prostoru. Pohyb může být veden směrem vpřed, vzad, do stran, nahoru, dolů a kolem dokola. Kombinace směrů vytváří diagonály. V rámci dosahu do prostoru je pohyb veden od těla nebo k tělu a gesty. Pohybové vzorce tvořené celým tělem vytváří pohybové cestičky ve vzduchu a na podlaze. Pohyb v prostoru je vytvářen pohybem nahoru a dolů, otevíráním se a zavíráním se, pohybem dopředu a ústup. Tyhle pohyby zobrazují prostorové děje.

Poslední analýzou je – s kým nebo čím se pohybujeme – neboli vztah při pohybu. Jedná se o vztah mezi částmi těla, vztah ke svému já, vztahy mezi jednotlivci, vztah mezi skupinami a vztah k okolí (k předmětům, k prostoru) (Payne, 1999, Beníčková, 2011). Všechny aspekty z analýzy lze vidět propojeně. Každá popisovaná oblast se spojuje a vystupuje z celku.

Odrazové body Labanovy analýzy – uspořádání (Payne, 1999, s. 64)

- *„Vztah k ostatním, k předmětům, k prostoru, k sobě (vedení, sledování, podpora, důvěra, konflikt, hra, vzpoura, přijímání)*
- *Uvědomování si těla v čase a z hlediska energie*
 - *Ovládnání těla (tíha, odpor)*
 - *Kvalita (úsilí), dýchání*
 - *Rytmus, napětí – uvolnění (relaxace)*
- *Uvědomování si těla v prostoru*
 - *Osobní prostor, roviny všeobecné, vzdušné a pozemní cestičky*
 - *Úrovně, tvary, směry*
- *Uvědomování si sebe a svého těla*
 - *Části těla*
 - *Hranice těla*
 - *Tělesné činnosti*
 - *Prelateralita (asymetrie a symetrie)*
 - *Rovnováha“*

Každý člověk má stanovenou strukturu a souhru daných prvků pohybů, které jsou závislé na osobě a jeho kultuře. Cílem je pohyby analyzovat, rozšiřovat a sestavovat souhrny pohybů a emočně na ně navazovat. (Dosedlová, Kantor, 2013)

3 Hudebně pohybové aktivity

Hudebně pohybové aktivity přispívají k základním pohybovým dovednostem a k celkovému tělesnému uvolnění. Rozvíjí se rytmické cítění, pohybové a taneční dovednosti a schopnosti. Hudebně pohybové aktivity patří mezi oblíbené činnosti žáků s mentálním postižením, kdy se mohou emocionálně vyjadřovat, rozvíjí se u nich kreativita a umožňují jim možnosti relaxace a rozvíjení komunikace (Gavertová, 2015). U aktivit je důležité pohybové a energetické odreagování, uvolnění napětí a energetický ventil, který je u některých lidí s mentálním postižením zásadní. Hudba nás zve k poslechu, reakci a často nás vede k tvorbě. Při plánování hudebních činností je důležité zvážit rovnováhu mezi spontánností dětí a otevřenými aktivitami navrženými učitelem. Hudba vede k pohybu. Je těžké poslouchat hudbu, aniž bychom se nějakým způsobem nepohybovali, i když je to jen pohyb nohou, hlavy nebo prstů. Pohyb je způsob, jakým komunikujeme s naším prostředím.

Žáci s těžším stupněm mentálního postižení se hudebně pohybových aktivit účastní jen z části. Kvůli narušené motorice je jejich pohyblivost omezená. Žák ale může ukazovat na obrázky, o kterých se v písničce zpívá nebo které vyobrazují děj písně. Nebo, při možnosti pohybu žáka s těžším stupněm mentálního postižení, mu můžeme nechat prostor pro pohyby rukou či kývání těla. Důležité je, aby se jedinec nějakým způsobem do hudebně pohybových aktivit zapojil, aby byl jejich součástí. Tím, že se bude cítit dobře z pohybu a písniček, tím se bude víc a víc zapojovat do aktivit (Gavendová, 2013).

Protože děti využívají svá těla k tomu, aby porozuměly svému světu, je pohyb přirozeným a ideálním způsobem, jak mohou zkoumat hudbu. Ve skutečnosti hudba slouží ke zvýšení touhy dítěte pohybovat se. Téměř všechny přístupy založené na kurikulu pro děti využívají intenzivní pohybovou hudbu (např. Orff-Schulwerk, Dalcroze a Kodaly). Mnoho světových kultur považuje hudbu a pohyb za synonymní (Booth, Hachiya, 2004). Ve spojení hudba, pohyb a žáci s mentálním postižením můžeme zmínit metodiku Dalcroze, která je spojována s vhodným přístupem pro děti se speciálními potřebami. Metodu vytvořil Émile Jaques-Dalcroze, švýcarský skladatel a klavírista. Zkoumal vliv lidského pohybu v hudebním vnímání a vliv hudebních prvků na techniku pohybu. Svůj přístup k hudební výchově nazval Eurythmics neboli v doslovném překladu „dobrý rytmus“. Je to metodika harmonického pohybu těla. Je založen na předpokladu, že lidské tělo je zdrojem všech hudebních myšlenek. Učíme se pohybovat s flexibilitou, plynulostí a hospodárností, abychom mohli hrát na hudební

nástroj, zpívat nebo jednat s vášní. To všechno zajišťuje, že celý člověk, nejen pomocí prstů a mozku, je hudebně vzděláván. Dalcroze Eurhythmic se skládá ze tří struktur – rytmika, poslechová a hlasová výchova, a improvizace (Dalcroze australia). Kromě metodiky Dalcroze se ve světě objevují metody Kodályho a Orffa. Orffova metoda je založena na využití hudebních nástrojů a jejího hlavního těžiště rytmu (viz. 1.2.3 Hudební nástroje). Kodályho metoda je komplexní přístup k rozvoji hudebních dovedností a je založena na činnosti vedoucí k rozvoji osobnosti. Východiskem jeho pojetí je lidová píseň a tanec. Lidové písně zahrnují dětské písně a hry. Takový repertoár písní obsahuje základní rytmické a melodické stavební bloky hudby a tyto stavební bloky mohou být použity ke spojení všech stylů hudby. Na základě této metody se rozvíjí nejen hudební nadání, ale i řečové a jazykové dovednosti (Houlahan, Tacka, 2015).

3.1 Hudební aktivity s pohybovým aspektem

Hudební aktivity můžeme rozdělit na čtyři základní formy. Tyhle druhy ve spojení s pohybem vytváří hudebně pohybové aktivity, které při přizpůsobení se stupni postižení napomáhají rozvoji jedince s mentálním postižením v několika stránkách. Ať už se jedná o rozvoj komunikace, sociální interakce či motoriky, spojením či využitím jednotlivých forem aktivit můžeme dosáhnout požadovaného cíle. Z toho vyplývá, že jednotlivé druhy hudebních aktivit můžeme užít jak samostatně, tak i v kombinaci (Kantor, Lipský, Weber, 2009).

3.1.1 Hudební improvizace

Hudební improvizace může probíhat prostřednictvím spontánních pohybů formou hry na tělo, hudební nástroj, nebo i pomocí zpěvu. Činnost může být buď předem připravená a organizovaná, nebo zcela nepřipravená. Učitel se do improvizace může zapojit zpěvem či jako doprovod hrou na hudební nástroj. Také může dávat jedinci instrukce a názorné ukázky, jak různými způsoby hudební improvizaci tvořit (Kantor, Lipský, Weber, 2009). Může žáky motivovat tématem nebo určitou náladou (Gerlichová, 2014). Tyto aktivity vyjadřují u jedince pocity a nahrazují verbální řeč například výběrem nástrojů, tempa, dynamiky nebo způsobem hry na nástroj. Umožňují sociální interakci mezi dětmi při střídání hry na nástroj nebo hrou na tělo doprovázené třeba i zpěvem. Tomu napomáhají aktivity, kdy po hudebním motivu či krátké společné aktivitě necháme prostor na vlastní vyjádření a pokračování jedince v hudebním projevu. Lze využít empatii – napodobujeme nebo opakujeme jedincovu hru a tím se snažíme vyprovokovat k jeho další reakci. Dále se hra může rozvíjet tím, že rozpracujeme rytmický nebo melodický motiv a tím posílíme kreativitu (Kantor, Lipský, Weber, 2009).

V improvizaci můžeme využít představivosti při vybavování si různých zvuků předmětů, zvířat či nějaké události a pomocí hry na tělo, hudebních nástrojů nebo zpěvu tenhle zvuk vyjádřit (Kantor, Lipský, Weber, 2009). Hudební improvizace je jakákoliv kombinace zvuků vytvořených s určitým začátkem a koncem. Je to efektivní a kreativní opakování jednoduché myšlenky. Dochází k různým změnám a rozšiřování hudebního projevu (Wigram, 2004). Cílem je prožitek radosti a úspěchu, účast na společném vytváření hudby při vzájemném naslouchání. Dává možnost vyzkoušet si různé nápady a možnosti hry se zvukem a rytmem. V metodě improvizace v hudebně pohybových aktivitách může žák reagovat pohybem na různé žánry, tempa a barvy hudby, například nahrávky různých pochodů, ukolébavek, taneční motivy. Jde o volné pohybové vyjádření na danou hudbu. Využíváme různých melodií, podle kterých znázorňujeme pohyby pomocí rukou, popřípadě celým tělem, užíváme stoupavé či klesavé melodie. Mezi další činnosti, které s žáky můžeme použít, je improvizované doprovázení písně pohybem, kdy žáci na základě textu písně vytváří tanečky či znázorňují děj písně nebo říkanky (Gerlichová, 2014).

3.1.2 Hudební interpretace

Při hudební interpretaci jedinec využívá už stanovený model instrumentální či vokální skladby, nebo hraje předem určitou roli. Touhle formou jedinec zažívá hudební situace, které by sám nebyl schopný vytvořit bez předem připraveného námětu. Do hudební interpretace spadá vokální a instrumentální interpretace a hudební produkce. Základem vokální interpretace je zpívaná reprodukce strukturovaného hudebního projevu či písně. Zpěv napomáhá rozvoji řeči, především lepší artikulaci, plynulosti řeči a správnému dýchání. Osobám s mentálním postižením se při písni rozšiřuje slovní zásoba a při porozumění významu textu dochází i k zapamatování si informací. Píseň vyvolává emoce či důležité okamžiky života. Při naučení se písně nazpaměť ji lze využít i ve spojení s hudebními nástroji či pohybem. Při nácvičce písně můžeme použít obrázky, které zobrazují děj písně nebo předměty, které se v písni vyskytují a lze je hudebně ztvárnit (Kantor, Lipský Weber, 2009).

Využití hudebních nástrojů představuje instrumentální interpretaci při hraní hudebních skladeb, vytváření hudebního doprovodu či nácvičce hry na hudební nástroj. Jedním z cílů využití hry na hudební nástroj je cvičení vnímání a paměti, kdy jedinec má opakovat slyšenou melodii. Nácvičce instrumentálních aktivit probíhá pomocí opakování a napodobování hry učitele na nástroj. Vokální a instrumentální interpretaci můžeme spojit do hudební produkce, která probíhá prostřednictvím nacvičeného vystoupení před publikem, ať už před veřejností nebo spolužáky. To vede k budování sebedůvěry a sebevědomí. Díky tomu se jedincům dostává sociální ocenění i ze strany intaktní populace. Je důležité nacvičit nejen samotné vystoupení, ale i příchod a odchod

z pódia a domluvit si signály či nápořvedy, které jedincům napomohou snadnému průběhu a zabrání tak hrořícímu stresu a negativním pocitům (Kantor, Lipský, Weber, 2009).

3.1.3 Kompozice hudby

Kantor a Weber (2009) do kompozice hudby zahrnují vytváření písni, textů a instrumentálních skladeb. Jde o vytváření hudby na základě kreativity jedinců s mentálním postižením. Musíme ale dbát zřetel na to, že čím těžší postižení, tím méně kreativity se u těchto jedinců projeví. Proto často do vytváření kompozice vstupuje učitel a vytváří hudební skladbu společně s žáky. (Kantor, Lipský, Weber, 2009)

Jedinec má podle svých možností příležitost vytvářet melodii písni. Často je to spíše formou jedinečného neopakovatelného momentu vytvoření hudební kompozice, která vznikla užitím nástrojů v doprovodu písni. Kompozice hudby napomáhá rozvíjení kooperativního učení, vyjadřování pocitů, myšlenek a vše se vytváří na základě zkušeností. Můžeme využít přetváření písni, kdy je zachován text písni a mění se pouze melodie a doprovod. Nebo naopak melodie a doprovod jsou zachovány a mění se slova písni. Je možné i vytváření písni jako celku – text, melodie i doprovod. Je dobré využít způsob vytváření kompozice na základě předem určené písni, kterou začne vytvářet učitel a žáci doplňují mezery, které učitel záměrně vytváří (Kantor, Lipský, Weber, 2009).

U žáků s mentálním postižením je důležité, aby se žáci s písni nejprve dostatečně seznámili. Ale ne jako při klasickém nácviku písni, kdy je představena píseň učitelem, následuje diskuze o textu písni a následuje učení se po částech (Gavertová, 2015). V kompozici využijeme jen část písni a žáci si zkouší dotvořit zbývající části. Jednou z možností, jak vytvářet skladbu, je puštění nahrávky a poskytnutí nástrojů pro žáky. Ti pak doplňují nahrávku vlastním doprovodem na své nástroje. Skladbu můžeme také doprovázet pohybovými gesty, doprovodnými pohyby, které vytváří přímý vstup do činnosti a umožňuje vzájemnou komunikaci mezi žáky (Kantor Lipský, Weber, 2009).

3.1.4 Poslech hudby

Jedinec hudbě naslouchá a reaguje na ni verbálně i neverbálně. Může jít o hudbu hranou na nástroj, zpívanou, vytvářenou živě či hranou pomocí reproduktoru. Rozvíjíme naslouchání, sluchové a motorické dovednosti, vytváříme představy. Vyvoláváme tělesné reakce, relaxaci či stimulaci jedince. Poslech hudby při vhodně zvolené melodii a rytmu snižuje stres a napětí, zvedá náladu, stimuluje smysly. Takhle činnost reaguje i na somatické procesy jedince, které vnitřně vnímá a pociťuje působením hudby (Kantor, Lipský, Weber, 2009). Projevuje se změnou

svalového napětí a zvýšenou svalovou činností. Při hudbě pak můžeme pozorovat kývání hlavou, někdy i celým tělem, „bubnování“ prsty podle rytmu nebo pohybování nohou. Jedinec může vyjadřovat hudbu pohybem nebo i kresbou. Poslech hudby napomáhá navázání kontaktu, ať už kontaktu s učitelem nebo mezi dětmi samotnými (Mátejová, Mašura, 1992).

3.2 Spojení hudby a pohybu v činnost

Hudebně pohybové hry vznikají spojením hudby a pohybu při nějaké činnosti. V praxi je využíváme jako taneční hry a tance. Dále při hudební dramatizaci, kdy vytváříme hudebně pohybové příběhy podle textu písně nebo v rámci relaxace. Náměty na tyto aktivity nalezneme v řadě publikací Šimanovský (2011), Šimanovský, Tichá, Burešová (2000), Payne (1999), Kulhánková (2010) apod.

3.2.1 Taneční hry

Základem tanečních her a tanců je chůze. Začínáme různými způsoby chůze, které mění směr, tempo, dynamiku. Pro začátek volíme chůzi vpřed se změnou směru vzad a naopak. Učíme povely vpřed, čelem vzad, chůze jednotlivců, ve dvojicích a podobně. Pak přidáváme povely jako jsou chůze v protisměru, vedle sebe nebo opačným směrem. U žáků s mentálním postižením povely učíme postupně, a především s názornými ukázkami. Chůze pak může být v rychlém nebo pomalém tempu a můžeme se pokusit vyjadřovat i veselou nebo smutnou chůzi. Dynamiku zvýrazníme tím, že při tiché hudbě chodíme na špičkách, pokud je toho žák schopen. Při hlasité hudbě naopak došlapuje na celá chodidla. Dále učíme chůzi s vysokými koleny, různé druhy poskoků, široké a krátké kroky. Délkou kroku opět vyjadřujeme dynamiku tiché a hlasité hudby. Kroky můžeme pro větší motivaci spojit s chůzí zvířat. Děti s mentálním postižením to více zaujme, navíc se vytváří i mezipředmětové vztahy. Vhodná jsou zvířata typu slon, myška, zajíc, slepice nebo čáp (Kvapil, Černá, 1990). Jak žák zvíře pojme už záleží na jeho fantazii či na předvedení učitelem. Vše můžeme doplnit i pohyby rukou.

Kvapil a Černá (1990) se ještě zmiňují o běhu, který můžeme v kombinaci s chůzí využívat v hudebně pohybových hrách. Náměty jsou obdobné jako při nácviku chůze. Ve spojení volíme například podle změny rytmu hudby střídání chůze a běhu. Tyhle základy pak rozšiřujeme na krok přísunný, cval stranou, krok poskočný a přeměnný krok na místě i z místa a podobné taneční kroky. Kvapil a Černá (1990, s. 107) však upozorňují, že „u mentálně postižených cvičenců se omezujeme jen na nácvik chůze, běhu, přísunného kroku a cvalu.“ Využíváme různých značení pomocí nakreslené čáry, podle které se žáci učí pohybovat

ve dvojicích. V tanečních hrách pak tyto pohyby doplňujeme o různé podupy, potlesky, poskoky, otočky a pohyby paží. Kombinace těchto cvičení přizpůsobujeme možnostem účastníků tance.

K tanci volíme písničky, které žáci znají a mohou si je zároveň zpívat. Szabová (1999, s. 13) uvádí, že „*rytmické taneční hry podporují i rozvoj psychomotoriky v oblasti hrubé motoriky, koncentrace pohybů i smíšené techniky.*“ U tance můžeme vidět, že spodní část těla představuje rytmus a horní část vyjadřuje melodii. Melodie je vyjadřovaná nejen rukama, trupem a hlavou, ale i zpěvem. Dále Lowen (2017, s. 87) ve své publikaci zmiňuje základní pocit z tance, kterým je radost. „*Člověk tančí pro radost*“ – radost je to, čím bychom se měli řídit při každé práci, nejen s žáky s mentálním postižením. Při tanečním pohybu se mohou vyvolat pocity nebo naopak pocity mohou vyvolat pohyb. Při spojení tance a pocitů vyvolaných z hudby užíváme improvizaci. Je ale nutné k ní přistupovat postupně a vybírat vhodné aktivity (Payne, 1999). Radost z pohybu dává tanečnímu pohybu přirozenost a energii, která je potřebná pro jeho zkvalitnění.

Mít představu, jak pohyb vystihnout, je základ pro pochopení tanečního vyjádření. Mohou ale nastat překážky, které pohyb a představu znemožňují. Mezi ně patří nízký stupeň pohybových dovedností a nedostatečná kapacita soustředění se. U žáků s mentálním postižením jsou představy a schopnost soustředit se obtížné. Narušuje to především stupeň postižení. Proto využijeme co nejvíce prostředků, které je emočně podpoří. Mezi ně můžeme zařadit hudební doprovody, nástroje či určitou formu pohybové hry, kterou spojujeme s reálnou představou (běžíme po mechu, ukazujeme nahoru na sluníčko, poskakujeme jako zajíček, kýváme se do boku jako vrba ve větru) (Kurková, Hořínek, 1981).

3.2.2 Dramatizace písniček

Šimanovský (2000) píše o dramatizaci písniček. Zmiňuje především lidové písničky, které jsou vhodné pro dramatizaci. Lidové písničky žáci s mentálním postižením znají a baví je. Mají jednoduchý rytmus a text a také díky nim žáci získávají mnoho zkušeností, jak už bylo výše zmíněno v 1. kapitole (Hudba a její vliv u žáků s mentálním postižením) (Šimanovský, Tichá, Burešová, 2000).

Určité elementy lze sdělovat našim tělem. Využíváme pohled očí, výraz obličeje, postoj těla, různá gesta, dotyky, vzájemné přibližování či oddalování. Jsou to jakési neverbální prvky, kterými doprovázíme řeč. Písničku pak pomocí prvků tvořených pomocí těla zdramatizujeme na základě daného textu, který je vytvořen daným schématem, nebo zvolíme písničku, kterou si rozebereme s žáky. Přečteme si text písničky, zazpíváme si ji a popovídáme si o ní. Jakmile jsme si písničku dostatečně osvojili, společně se pokoušíme zdramatizovat píseň jednotlivými

náměty. Pokud jde o čistou improvizaci, nemusíme při pohybu vycházet přímo z textu. Využíváme nejen pohyb těla, ale i různé nástroje. Jde o to, aby se žáci s námětem písničky dostatečně seznámili. Následně se pokoušíme spojit jednotlivé náměty pospolu, aby vytvářely děj písničky, až dojdeme k zdramatizování celé písničky (Šimanovský, Tichá, Burešová, 2000). Žákům s mentálním postižením s náměty pomáháme. Bereme ohled na stupeň postižení.

Šimanovský (2000) zmiňuje, že dramatizovat písničku můžeme i hrou na tělo nebo na hudební nástroje. Právě hudební nástroje mohou symbolizovat typické zvuky. Nejvíce využíváme Orffův instrumentář. Z rytmických nástrojů můžeme kupříkladu využít dřevěné hůlky, které svým zvukem znázorňují pravidelnosti (tikot hodin, déšť atp.). Často užívaným nástrojem je bubínek. Jeho zvuk může signalizovat pravidelný pulz, ale i různý způsob hry na bubínek se stává prostředkem vyjádření hrozícího nebezpečí při „tremolu“ na membránu bubínku, nebo úlek přímým úderem paličkou. Velmi zajímavým nástrojem je tamburína, jejíž chrastivé talířky na rámu mohou vyjadřovat radost či napětí v písničce. Nástroje, které mimo jiné uvádí a zakončují písničku, jsou triangl, činely a prstové činelky. Ještě můžeme zmínit dřevěné bloky, jejichž zvuky často přirovnáváme ke zvuku cvalu koní. Melodické nástroje zvonkohra, metalofon či xylofon vytváří melodii, a tudíž je potřeba se s nimi i trochu seznámit (Šimanovský, Tichá, Burešová, 2000). Schopnost ovládat nástroje záleží na stupni postižení žáka, vhodná je dopomoc učitele nebo asistenta. Totéž platí i při dramatizaci, u které nástroje nevyužijeme.

3.2.3 Relaxace

Relaxaci aplikujeme při potřebě práce s dýcháním, koncentrací, uvolněním či odreagování (Szabová, 1999). U dětí slouží relaxace ke snížení svalového napětí a duševnímu stresu. Je to zdroj zvýšení pozornosti a vnímání. Napomáhá zdokonalovat paměť, soustředění a zlepšuje kvalitu následující činnosti. Napomáhá rozvoji laterality, při osvojování si pojmů nahoře, dole, pravá, levá, vpřed, vzad (Nadeau, 2011).

Hudební relaxace je spojení poslechu hudby s využitím speciálních prostředků, čímž dosáhneme uvolnění. Hudbu vybíráme takovou, aby měla uspokojující a harmonický efekt. Toto působení vyvoláme především hudbou, která má pravidelný rytmus, pomalejší tempo a ladnou melodii. Nejlepšího účinku dosáhneme, když žáci leží v poloze jim nejpříjemnější, se zavřenými očima a vnímají hudbu, popřípadě slova, která učitel může do melodie vyprávět. Nenutíme děti zavírat oči, pokud mají strach. Učitel při hudbě dává pokyny, které vyslovuje společně s rytmem hudby a v jejím tempu. Pokyny by měly postupně vyvolat pocit celkového

uvolnění. Podle momentálního stavu žáků a jejich individuálních možností volíme délku relaxace od 10 do 15 minut. Záleží ale hlavně na stupni a typu postižení či přidružených poruch. Pokud je přidružená porucha hyperaktivity, čas relaxace se může zkrátit i na pouhé 2 minuty. S blížícím se koncem zvyšujeme hlasitost hudby a dáváme instrukci, aby žáci otevřeli oči. Po otevření očí můžeme ještě procvičit ruce a nohy lehkými cviky nebo využít dechová cvičení (Mátejová, Mašura, 1992). Nejlepší způsob, jak vstát po relaxaci, je ze sedu, kdy se pomalým pohybem přetočíme na bok. Potom se opřeme o ruku a kolena s hlavou stále pokleslou dopředu. Pomalu vstaneme a jako poslední zvedáme hlavu (Nadeau, 2011). Tímto způsobem zvedání se z lehu zamezíme případnému zatočení hlavy.

Relaxaci můžeme spojit s nácvikem správného dýchání. U žáků s mentálním postižením je nácvik důležitý. Dechová cvičení je dobré začít v leže, později v sedě. V leže na podložce si můžeme pokrčit kolena, nadechneme se nosem, jednu ruku položíme na horní část hrudníku a druhou ruku na žaludek. Žákům můžeme pomoci k správnému umístění rukou. Motivujeme žáky nafukováním balonků. Nejprve se nafoukneme do spodní části břicha, zadržíme dech a poté vydechneme nosem. U žáků s těžším stupněm mentálního postižení musíme být trpěliví, protože některé pojmy pro ně mohou být cizí a déle jim bude trvat, než správný nádech provedou (Gavenodvá, 2015). Valenta (2013, s. 434) uvádí správné dýchání vsedě, které můžeme s žáky také cvičit. „... *soustředěné děti se aktivně posadí na židli a lehce opřou zády o opěradlo, nohy na zemi, kolena u sebe. Motivujeme je např. vyprávěním o moři, o mořském břehu, který je plný písku – posadíme se do písku a snažíme se, aby náš otisk v něm byl co nejhlubší. Položíme-li ruku lehce na žaludek, pocítíme v té chvíli napětí ve svazech. Zde je místo dechové opory. Nadýcháme se tak, abychom cítili, že náš dech tiskne do sedadla židle a současně i nepatrně odstrkuje. Pozorně sledujeme, kam nadechneme, aby „otisk“ byl co nejhlubší. Volně vydechneme. Nadechneme nosem a chvíli po nádechu zůstáváme v klidu, než opět volně vydechneme. Opakujeme a při vydechnutí lehce bzučíme – bzzzzzz. Tvořený zvuk musí znít plynule, bez chvění.*“ Nácvik provádíme společně s žáky, aby měli správný a přesný vzor. Správné dýchání je zdrojem kontroly stresu, strachu či bolesti. Nádech a výdech kladně působí i na vztek (Nadeau, 2011).

Jednou z dalších možností, jak relaxovat, je imaginace neboli představa. Poslech nějaké hudební ukázky podpoří představy a vyvolá dojmy. Představovat si můžeme různé květiny, barvy a podobně. Pak si o obrazu vyprávíme. Nikoho ale nenutíme. Ticho je také relaxací, které je někdy mocnější než hlasité mluvení (Šimanovský, Tichá, Burešová, 2000). Naopak i smích působí kladně při relaxaci. Navozuje duševní rovnováhu, pomáhá snižovat napětí a zároveň cvičí svaly a plíce. Smích také zpomaluje srdeční činnost, zdolává úzkost a pomáhá odstraňování stresu.

Radost vyjadřovaná smíchem napomáhá ventilovat emoce (Nadeau, 2011). Relaxací se dítě s mentálním postižením může zklidnit a připravit na další činnosti.

3.3 Biopsychosociální cíle

Biopsychosociální model lze chápat jako interakci a ovlivňování tělesné složky člověka, psychiky a sociálního prostředí. Tyto faktory se mohou podílet na vzniku postižení, ale i na jeho následném rozvoji. Nerovnováha mezi biologickým, psychologickým a sociálním činitelem vede ke vzniku poruchy. U biopsychosociálního modelu nám jde o poznání člověka, jeho osobnosti a o to, jak ho postižení či nějaká nemoc ovlivňují v životě (Beran, 2010). Hudba a pohyb v biopsychosociální rovině mohou v životě jedince snižovat napětí, odreagovávat či rozvíjet jednotlivé schopnosti a dovednosti.

Hudebně pohybové aktivity napomáhají rozvíjet jedince s mentálním postižením v několika ohledech. Je to jedna z nenásilných možností, jak dítě zapojit do sociálního kontaktu, rozvíjet komunikaci, motoriku, poznávací schopnosti a zažít pocit radosti právě díky těmto činnostem. Je to proces učení se komunikovat, navazovat sociální vztahy, orientovat se v prostoru i čase. Slouží také k rozvoji motoriky, ať už jemné či hrubé, právě pomocí pohybu, který je při těchto činnostech stěžejní, nebo v rámci využití i jiných hudebních složek, například při využití rytmické kresby (Gerlichová, 2014).

Mezi hlavní cíle řadíme pohybové dovednosti a rozvoj koordinace, obratnosti, uvolnění těla, správného držení těla a celkově rozvoj psychomotoriky. K dalším cílům hudebně pohybových aktivit zahrnujeme rozvíjení psychologických zvláštností, jako jsou sluchové vnímání, řeč, pozornost, myšlení a paměť. Hry také napomáhají volným vlastnostem a ovládnutí emocí a pocitů. Jedinci s mentálním postižením mají problémy v komunikaci. Aktivity spojené s hudbou a pohybem vyjadřovaným rytmem nám napomáhají tuhle komunikaci a řeč celkově napravovat. Dále se zaměřujeme i na sociální dovednosti u žáků s mentálním postižením. Navazovat kontakt je pomocí hudebních aktivit, například ve spojení s nástroji či hrou na tělo, vhodným prostředkem, jak se sociálně začlenit.

3.3.1 Biologické cíle

Hudebně pohybové aktivity vedou k rozvoji základních pohybových dovedností, přispívají k tělesnému uvolnění a jsou prostředkem rozvoje rytmického citění, pohybové a taneční průpravy spojené s hudbou. Aktivity se mohou zařadit kdykoli v průběhu dne a mají za cíl žáka namotivovat, vzdělávat a navozovat mu relaxaci.

V hrubé motorice přispívají k uvolnění rukou, paží, nohou a páteře. Předpokladem je přirozený zpěvní projev se správným držením těla v sedě nebo ve stoje a řádnými návyky při dýchání. Dále hra na hudební nástroj a jeho správné ovládání a sladění pohybu s hudbou. Rozvíjí se smysl pro rytmus a jeho uplatnění v různých typech chůze, poskoků i jednoduchých tanečních kroků (Gavendová, 2013). Využitím hry na tělo stimulujeme veškerou psychomotoriku. Je ale nutné dodržovat základní zásady hry na tělo, aby to nebylo pouhé „plácání“. Proto dbáme na kontrolu například uvolněných ramen a loktů, tleskání provádíme jemně a s malým rozmachem, při podupávání máme nohy ohnuty v koleni a chodidlo je rovné (Mátejová, Mašura, 1992; Valenta, 2013). Při využití hry na tělo podle Matejové a Mašury (1992) se rozvíjí jemná i hrubá motorika, kinestetické⁴ a haptické vnímání⁵ při zacílení na pohybovou aktivizaci.

Při využití prstů při vytváření zvuku se zlepšuje jemná motorika, koncentrace a reakce. Hra pomáhá jedincům pocíťovat vlastní tělo a přijímat podněty z vnějšího i vnitřního prostředí. Jejím cílem je zlepšení koordinace, navazování kontaktu s druhými, uvolnění a zlepšení reakce na pohyb. A v rámci pohybu celého těla společně s rukama i nohama se rozvíjí celková koordinace, schopnost reakce, pohotovost a obratnost (Matejová, Mašura, 1992). Koordinační schopnosti ovlivňují pocity libosti, radosti a spokojenosti (Hirtz, 2002, in Měkota, Novosad, 2005), proto je dobré koordinaci rozvíjet. Koordinace pohybů je souhra svalů a svalových skupin, která se projevuje při současném pohybu rukou či nohou při tanci nebo hře na hudební nástroje (Szabová, 1999).

V rámci psychomotoriky zařazujeme tanec, relaxaci nebo třeba improvizaci s pohybem. Při tanci se rozvíjí osobnost lidí s mentálním postižením v rámci tanečního pohybu jako formy sebevyjádření, kdy jedinec reaguje na pohybová gesta protějšku. To mimo jiné umožňuje i navazování vztahů mezi nimi. Předpokladem je skupinová spolupráce a schopnost vnímat obsah vnímaného (Valenta, 2013).

3.3.2 Psychologické cíle

Jedinec s mentálním postižením má omezeny a opožděny poznávací schopnosti a je důležité je rozvíjet. U vnímání dětí je velkým problémem zpomalenost tempa vnímání a jeho malý rozsah. Malý rozsah způsobuje to, že dítě se pak špatně orientuje v novém, pro něj neznámém prostředí. Důležitou úlohu v psychickém rozvoji má sluchové vnímání. Je důležité pro rozvoj řeči. Spoje mezi sluchovými analyzátory jsou pomalé, a to vede

⁴ Kinestetické vnímání = vnímání, které umožňuje uvědomit si polohy hlavy a končetin vzhledem k trupu v prostoru (Hartl, Hartlová, 2000).

⁵ Haptické vnímání = vnímání pomocí doteků, hmatu (Hartl, Hartlová, 2000).

k opožděnému vývoji řeči. Způsobuje to narušení artikulace, špatnou výslovnost kvůli nedostatkům motorické koordinace mluvidel nebo špatnou sluchovou diferenciací, která jim neposkytuje zpětnou vazbu (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Proto při hudebních aktivitách využíváme zrytmizované říkanky nebo jednoduché písničky, které dítě opakuje po učiteli. Rytmus a pohyb mu napomáhá plynulé řeči a usnadňuje výslovnost slov při aktivitách (Kantor, Lipský, Weber, 2009). Sluchové vnímání ale ovlivňuje i vnímání prostoru a času, tudíž i v tomhle je člověk s mentálním postižením částečně omezen.

S vnímáním souvisí i pozornost. Jedinec je schopen udržet pozornost jen krátkou chvíli. Zajímají ho silné podněty, jako je hlasitý zvuk, výrazné barvy a podobně. Pozornost je nestálá a jedinec je snadno unavitelný, proto po soustředění musí následovat relaxace. Hudební aktivity mají být pro jedince zajímavé a musí upoutat jeho pozornost, nejlépe prostřednictvím všech smyslů (Valenta, 2013).

Na stupni postižení závisí myšlení, které je charakteristické stereotypem, rigiditou a ulpíváním na známé skutečnosti. Dítě s mentálním postižením se vyznačuje konkrétností a slabou schopností zobecňovat (Valenta, 2013). Vágnerová (2012, s. 292) uvádí, že „*myšlení mentálně postižených lidí dosáhne v nejlepším případě, u jedinců s lehkou mentální retardací, úrovně konkrétních logických operací.*“ Což v překladu znamená, že myšlení bude vždy vázáno na realitu. Tudíž volíme hudebně pohybové aktivity takové, se kterými má dítě nějakou zkušenost. S myšlením souvisí i paměť. Paměť je především mechanická, bez jakéhokoli porozumění. Než se jedinec s mentálním postižením něco naučí, vyžaduje to velký časový prostor a neustálé opakování naučeného. Jakákoli změna způsobuje potíže a zmatek (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

Volní vlastnosti jsou u jedinců s mentálním postižením oproti intaktní populaci zcela odlišné. Často se u dětí objevuje hypobulie⁶ či abulie⁷. Jedinci jsou často ovlivněni lidmi v okolí, jejich názory a postoji. Musíme je vždy namotivovat, aby dosáhli určitého cíle (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

Na vůli navazují emoce neboli procesy prožívání, které jsou ovlivněny pudy. Procesy jsou narušeny dvojitým způsobem. Primární narušení prožívání souvisí s narušením funkce centrální nervové soustavy. Pokud vyvoláme nějakou emoci, tak musíme dbát zřetel na to, že nemusí fungovat správně. Jedinec se může začít chovat neadekvátně vzhledem k situaci.

⁶ Hypobulie = porucha snížení vůle jedince ve schopnosti jednat cílevědomě a uvědoměle (Sovák, 2000, s.128)

⁷ Abulie = chybění, nedostatek vůle (Sovák, 2000, s. 14)

Sekundární narušení prožívání je „emoční deprivace“, která je způsobená dlouhodobým neuspokojením emočních potřeb, způsobené například ústavní péčí, či nedostatkem lásky blízké osoby. Hudební aktivity by měly vyvolávat především kladné emoce a pocity. Dítě tak má zažít něco pěkného. S emocemi souvisí i sebehodnocení. Při sebehodnocení mají lidé s mentálním postižením tendenci se podhodnocovat nebo příliš nadhodnocovat. Stabilita a realita je projevem duševního zdraví osoby (Valenta, 2013).

Hudba jako taková v hudebně pohybových aktivitách během činností slouží ke zmírnění napětí. To se často objevuje u jedinců s mentálním postižením, ať už z fyzického či psychologického hlediska. Proto společně s odvedením pozornosti od rušivých poznávacích procesů a relaxací patří mezi základní funkce tohoto procesu. Mezi nezbytné cíle hudebně pohybových aktivit patří navození příjemné atmosféry a dobré nálady. Vyvolávají v dětech představy a učí je se soustředit. Žáci při aktivitách zažívají radost, mohou se zbavit přebytečné energie, vyjádřit své pocity a zrelaxovat se (Gerlichová, 2014).

3.3.3 Sociální cíle

Mezi další cíle hudebně pohybových aktivit patří rozvoj verbální i neverbální komunikace. Mezi rozvojem řeči a hudebnosti je úzká souvislost. Je potřeba rozvíjet a zlepšovat rytmické schopnosti, hlasové dovednosti, a především sluchové vnímání. U jedinců s mentálním postižením závisí na stupni intelektu. Čím menší intelekt mají, tím je u nich komunikace méně rozvinuta a zaměřujeme se na rozvoj neverbální komunikace. Osoby s lehkou mentální retardací mají jen lehce omezenou komunikaci, dokáží udržet konverzaci. S nižším intelektem se tato schopnost omezuje a jedinci jsou schopni komunikovat jen zřídka a často se využívá alternativní či augmentativní komunikace⁸ (Krejčířová, Kozáková, Müller, 2013). Při hudbě komunikujeme pohybem, využíváme gesta, mimiku a pohyb s nějakým významem a také zvukem pomocí předmětů nebo hlasu. Verbální komunikace se rozvíjí pomocí různých rytmických cvičení, básniček, říkadla, a i při zpěvu. Mnoho dětí s mentálním postižením má problémy s vyslovením slov, zkoordinováním dýchání s hlasem či tichým hlasem. Těmto překážkám napomáhá rytmus a vhodně zvolená hudba. Proto je podstatné rytmem posilovat motivaci ke komunikaci a rozvoj funkční schopnosti komunikace, ať už verbálními či jinými alternativními prostředky. Při improvizovaném utváření hudby pomocí hudebních nástrojů

⁸ Alternativní či augmentativní komunikace = neboli AAK je prostředek ke kompenzaci projevů poruch řeči. Je to jakási náhrada mluvené řeči, díky které se lidé s omezenými možnostmi komunikace mohou dorozumívat s ostatními. Více informací lze získat například v publikaci Šarounová (2014).

společně s hlasem je cesta k počáteční komunikaci využívající základní přirozené tóny (Gerlichová, 2014).

Komunikace úzce souvisí se vztahy mezi lidmi. Jedna z možností, jak rozvíjet sociální vztahy mezi jedinci s mentálním postižením, je střídání rolí při hraní na nástroj. Jednou hraje učitel a podruhé žáci, nebo si žáci navzájem odpovídají hrou na nástroje. Jde o opakování rytmu či melodických motivů. Hudební nástroje často jedince s mentálním postižením fascinují. V komunikaci se snaží zrcadlit rytmické nebo melodické motivy hrajícího partnera. Můžeme využít nástroje německého skladatele a pedagoga Carla Orffa (viz Hudební prostředky k rozvoji hudebního vnímání). U dětí s poruchou autistického spektra se vyskytují potíže s přímým společenským zapojením. Právě při volbě společensky zakotvených hudebních aktivit ve skupinách se vytvářejí vynikající příležitosti k zapojení. Je možno se účastnit předvídatelných a pohodlných interakcí se sociálními partnery. Při zapojení se do hudebních her začínají děti napodobováním a sladěním se s činností sociálního partnera. Postupně rozvinou pochopení záměrů a emocí svých partnerů. (Kantor, Lipský, Weber, 2009) Děti s poruchou autistického spektra rozpoznávají afektivní signály přenášené prostřednictvím hudby, navzdory obtížím při rozpoznávání emocí přenášených prostřednictvím řeči (Srinivasan, Bhat, 2013).

3.4 Kontraindikace hudebně pohybových aktivit

Průcha, Mareš a Walterová (2003, s. 82) v pedagogickém slovníku definují kontraindikaci jako „*vyloučení použití určitého postupu za daných okolností*“. To znamená, že ne všechny prostředky, které využíváme v hudebních aktivitách, mohou jedinci být příjemné. I přesto, že hudba pomáhá jedincům snadněji komunikovat a navazovat sociální vztahy, může u některých osob vyvolávat negativní reakce kvůli citlivosti na zvuky a na hudbu obecně. Gerlichová (2014) ve své publikaci uvádí, že u osob s poruchami autistického spektra (dále jen PAS) se konkrétní hudba může stát zdrojem uzavření se do sebe, do svého světa. U těchto osob je důležité uvědomit si i to, že jsou citliví na intenzivní zvuky ve vyšších frekvencích. Nezapomínáme tedy respektovat individuální reakce na zvuky každého, kdo se účastní hudebních aktivit, a to nejen u osob s PAS, ale i jiných jedinců s postižením. Intenzivní zvuky vyvolávají neklid, negativní emoce, úzkost nebo třeba zlost (Boyd, 2011). Když si dítě začne při aktivitě zakrývat uši, nebo bude mít tendence utéct z místnosti, signalizuje to, že mu nějaký zvuk nedělá dobře a je nutné hledat ohleduplnější řešení.

Dále se Gerlichová (2014) zmiňuje i o struktuře u osob s PAS, kterou je vhodné dodržovat jasnou a neměnnou při činnosti. Strukturu chápeme jednak z hlediska výběru hudby, opakování

rytmu a melodie, ale také z hlediska časového a prostorového uspořádání. Jednoznačná struktura zmírňuje úzkost a nežádoucí projevy chování a zvyšuje efektivitu činnosti. Kontraindikace je zcela individuální záležitostí a záleží na typu poruchy a úrovni inteligence jedince. Mezi další kontraindikaci patří epilepsie, kterou mohou trpět jedinci s postižením. Retardace psychického vývoje od středního mentálního postižení je často spojená s epilepsií, například se tenhle problém vyskytuje u jedinců s Downovým syndromem⁹ (Valenta, 2013). K epilepsii může dojít při působení určitých hudebních podnětů.

⁹ Downův syndrom – vrozená porucha způsobená genetickou anomálií 21. chromozomu. Je často příčinou mentální retardace. O Downově syndromu se lze více dočíst v publikaci Selikowitz (2011).

PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem diplomové práce bylo vytvořit sadu hudebně pohybových aktivit, které by se mohly aplikovat u žáků lehkého až těžkého stupně mentálního postižení. Aktivity mají rozvíjet co nejvíce biopsychosociální cíle a podporovat jejich nápravu či vývoj. Činnosti vznikaly pro skupinu žáků ve třídě a měly by být využitelné v rámci vyučování. Používáme některé známe hudebně pohybové aktivity ve vlastní pozměněné podobě, s vlastními variacemi. Některé aktivity vytváříme na základě námětů spojených z několika jiných her v upravené a zlehčené formě. Praktická část obsahuje metodický rámec diplomové práce a hudebně pohybové aktivity rozdělené do čtyř částí – hudební improvizace, hudební interpretace, kompozice hudby a poslech hudby. Metodický rámec nás seznamuje s tvorbou hudebních aktivit, jejich výběrem při tvoření a návrhem metodického setkání.

4 Metodologický rámec diplomové práce

Metodický rámec diplomové práce popisuje cíl, předmět práce a cílovou skupinu, pro kterou je určena. Seznamuje nás se zaměřením konkrétních setů aktivit, jejich počtem, vznikem, průběhem výběru a strukturou hudebně pohybových aktivit. V dalších bodech popisuje také práci s literaturou při výběru jednotlivých hudebně pohybových aktivit, návrh metodického setkání a zmiňuje i úskalí práce, která při tvorbě diplomové práce očekáváme.

4.1 Cíle a předmět diplomové práce a cílová skupina

Hlavním cílem diplomové práce bylo vytvořit či seskupit sadu hudebně pohybových aktivit, které by se mohly aplikovat v praxi s žáky s mentálním postižením.

Dílčím cílem bylo jednotlivé hudebně pohybové aktivity rozšířit o různé variace, aby se hry či činnosti daly uplatnit na široké škále žáků s mentálním postižením a zároveň využít co nejvíce možností obměn těchto aktivit.

Předmětem celé diplomové práce v praktické části bylo vybrat několik aktivit, které byly následně uzpůsobeny pro žáky s lehkým až těžkým stupněm mentálního postižení. Vzhledem k tomu, že jsou cílovou skupinou žáci s rozmanitým postižením, a i různého věku, snahou je v rámci variací hry uzpůsobit co největšímu okruhu žáků v určitém stupni postižení. Bylo nutné respektovat jednoduchost písni a pohybu či práci v manipulaci s nástroji.

4.2 Zaměření setů, jejich počet a zásady tvorby jejich struktury

Při výběru zaměření hudebně pohybových aktivit vycházíme z poznatků z teoretické části. Nejprve bylo nutné stanovit, do kterých oblastí aktivity rozdělíme. Vycházeli jsme z forem hudebně pohybových aktivit, které se nám nabízely jako vhodné dělení. Na základě těchto forem jsme stanovili čtyři oblasti, samostatné sety hudebně pohybových aktivit. V každém setu vzniklo pět aktivit. Podmínkou bylo, aby se v každé aktivitě objevovala hudba a pohyb. Jestliže se v základním námětu postupu aktivity nespojovala hudba a pohyb zároveň, pak v jednotlivých variacích následně došlo k jejich spojení.

Předpokladem bylo, aby se jednotlivé náměty neopakovaly a byly usnadněny pro žáky s mentálním postižením. Vytvořili jsme tedy 20 různých hudebně pohybových aktivit, které jsou rozděleny na hudební improvizaci, hudební interpretaci, hudební kompozici a poslech hudby. U každé aktivity je stanovený cíl, který aktivita podporuje, cílová skupina, pro

kteřou je aktivita vhodná a prostředí, ve kterém se aktivita může odehrávat. Jsou uvedeny i pomůcky, které jsou potřebné k jednotlivým činnostem, doporučení do praxe a kontraindikace, na které je nutné brát ohled. Při tvorbě jednotlivých setů jsme měli na paměti všechny zkušenosti a poznatky, které bylo možné získat na praxích během studia.

4.3 Práce s literaturou, výběr hudebně pohybových aktivit

Dalším krokem bylo vybrat jednotlivé aktivity, které by se daly zařadit do zvolených setů. Hudebně pohybové aktivity musely splňovat určité předpoklady – měly by obsahovat činnost spojenou s hudbou a zároveň s pohybem nebo alespoň v jednotlivých variacích by se měly tyto dva prvky propojit. Dále by aktivity měly rozvíjet některé dovednosti a schopnosti z biopsychosociálních cílů. Při výběru aktivit dbáme na to, aby se aktivity daly uplatnit na žáky s mentálním postižením a aby se zaměřovaly na hudební improvizaci, interpretaci, kompozici a poslech hudby. Při výběru jednotlivých hudebně pohybových aktivit pak vycházíme z dostupných publikací, zkušeností z praxe a fantazie při tvorbě vlastních námětů her. Ne každá aktivita se ukázala jako vhodná právě pro tyto žáky, protože byla příliš složitá na pochopení, nebo nesplňovala stanovené požadavky. Procházením zajímavých publikací a hledáním hudebně pohybových aktivit vnikaly hry, které se daly obohatit různými variacemi. Z některých vznikly i další náměty na aktivity s lehce odlišným cílem, než byl původní návrh (zdrojem inspirace byl např. Šimanovský (2011), Beníčková (2011), Kopecký, Synek, Zouhar (2014) apod.). Technika však byla pozměněna pro potřeby praxe. Dále jsme hledali aktivity, které nejsou mnoho využívány ve školách. Některé aktivity vychází i z vlastních zkušeností při hudební výchově v rámci praxe. Hudebně pohybové aktivity jsou inspirovány i z publikací s činnostmi pro děti předškolního věku. Dětské hry jsou vhodnou volbou pro námět aktivity a následující obohacení v rámci variací. U jedinců s mentálním postižením totiž respektujeme a zohledňujeme mentální věk. Většina aktivit je spojována s rytmem, který především pobízí k pohybu, proto ho považujeme za stěžejní.

4.4 Zvážení úskalí diplomové práce

Dříve než se začaly aktivity vytvářet, museli jsme se zamyslet nad jistým úskalím, určitými otázkami, které se nabízely. Jedna z hlavních otázek byla – Jak vhodně spojit hudebně pohybové aktivity u žáků s mentálním postižením? Najde se dostatek takových aktivit, které nebudou nad jejich schopnosti a možnosti? Jak a podle jakého měřítka postupovat při výběru setů? Kolik jednotlivých setů vytvořit? Na jaké cíle se v aktivitách zaměřit? Budou se žáci schopni do aktivit zapojit, nebude pro ně námět a postup složitý? Na co si dát u jednotlivých aktivit pozor, aby nedocházelo k negativnímu dopadu na žáka? Jak dojít k cíli a rozvoji, ke kterému chceme dojít?

Čeho se při hudebně pohybových aktivitách vyvarovat? Bude snadné najít takové aktivity, které budou vhodné pro širokou skupinu žáků s mentálním postižením?

4.5 Návrh metodických setkání

Návrh metodických setkání je sestaven na základě osobních zkušeností v rámci praxe s žáky s mentálním postižením. Při absolvování praxe na základní škole speciální jsme vnímali potřebu sestavit hudebně pohybový plán aktivit pro žáky s mentálním postižením tak, aby byl pro žáky co nejvíce progresivní, motivující a zábavný. Při vyzkoušení některých hudebně pohybových aktivit pak začínáme upravovat ostatní aktivity, které by se u žáků mohly uplatnit. Vždy ale záleží na konkrétní třídě a volbě učitele, jakou aktivitu a variaci si zvolí pro svou třídu tak, aby byla aktivita zvládnutelná. Proto nejsou hudebně pohybové aktivity ověřeny v praxi, ale pouze na základě zkušeností a využití některých prvků jsme sestavili aktivity, které si pak učitel konkrétní třídy vybere a bude aplikovat na své žáky. Věříme, že alespoň v jednoduché podobě či vhodně zvolené variaci se dají aktivity uplatnit u žáků s různým typem mentálního postižení, především v závislosti na cíli a naplnění potřeby tohoto žáka.

V následném metodickém setkání by učitelé mohli aktivity vyzkoušet u různých žáků s mentálním postižením a upravovat je pro konkrétní skupinku žáků v dané třídě. Vytvořilo by se tak několik souborů her pro konkrétní žáky a mohly by se tak využívat v hudebních chvílkách či hudební výchově. Z každého setu si v praxi učitel vybere hudebně pohybovou aktivitu vhodnou právě pro jeho skupinu žáků nebo pro činnost, kterou chce pomocí aktivity rozvíjet.

5 Hudebně pohybové aktivity

Hudebně pohybové aktivity jsou založené na základě spojení hudby a pohybu. Jednotlivé aktivity, rozdělené do čtyř samostatných setů – hudební improvizace, hudební interpretace, kompozice hudby a poslech hudby, vytváří širokou škálu činností pro žáky s mentálním postižením. Aktivity, které na základě vhodně zvolených variací nebo i zvolení výchozího námětu, umožňují obohacení hudební výchovy ve školách či hudebních chvílek v rámci volného času.

5.1 Hudební improvizace

Improvizace je zdrojem prožitku radosti a emocí. Dává nám možnost různě vyzkoušet hry se zvukem a rytmem. Je to reakce na rozličná tempa, žánry nebo barvy hudby. Pomocí improvizace si lze doprovodit pohybem či hudebním doprovodem říkanky, písničky apod. V části hudební improvizace nalezneme hudebně pohybové aktivity – hádej písničku, ztvárnění písničky, tančící dlaně, vyjadřování a sochy. Jsou to aktivity hádající, tvořivé, poznávací a vyjadřovací.

Název: HÁDEJ PÍSNIČKU

Cíl: zlepšení paměti, myšlení, pozornosti, zrakového vnímání, rozvoj spolupráce, zdokonalení hrubé motoriky, smysl pro představivost, fantazii a kreativitu pohybu, podpora spontánnosti

Cílem pohybové aktivity je uhádnout píseň předváděnou spolužáky.

Cílová skupina: žák s lehkým mentálním postižením, žák se středním mentálním postižením

Forma: skupinová

Prostředí: místnost s možností odejít za dveře

Pomůcky: –

Postup: Společně s žáky vybereme několik lidových písní. Poté žáky rozdělíme do dvou skupin, kdy jedna skupina půjde za dveře. (Nebo z žáků vybereme jednoho, koho pošleme za dveře). Skupina, která zůstala ve třídě, si vylosuje jednu lidovou písničku. Společně si písničku zazpíváme a domluvíme se, jak písničku pohybově znázorníme. Poté pozveme zpět do třídy žáky, kteří byli za dveřmi. Skupina předvede nacvičené pohyby a ti, co byli za dveřmi hádají, co je to za písničku. Pak se skupiny či jednotlivci vystřídají.

Variace:

- 1) Při rozdělení do dvou skupin můžeme hru považovat za soutěž, kdy skupiny soutěží mezi sebou a počítají si body, kdo uhodl kolik písniček.
- 2) Místo pohybového ztvárnění písničky můžeme zvolit uspořádání žáků do soch, které budou zobrazovat děj nebo část děje z písničky.

Doporučení: Je dobré si zvolit předem, jaké písně budeme zmiňovat, protože žáci s mentálním postižením mají omezenou paměť a tímto zabráníme případnému selhání v hádání. Jednotlivé písně žáci musí dostatečně znát a je dobré si písně před hrou zazpívat. Předem upozorníme, že se předvádí pouze první sloka. Pro žáky s mentálním postižením tak bude lehčí uhádnout, o jakou píseň se jedná. Při znázorňování písně žákům můžeme napovědět, pokud uvidíme, že neví, jak se s úkolem poprat. Žákům před hádáním lze ještě jednou zopakovat jaké písně mohou hádat, především u žáků se středně těžkým stupněm mentálního postižení. Pro názornou ukázkou si písně vypíšeme na kartičky a dáme na viditelné místo. Usnadní to tak následné hádání. Je možné předem nacvičit i pohyb. Pro středně těžké mentální postižení by mohlo být příliš abstraktní hádat pohyb – proto bychom měli být co nejnázornější.

K variaci 2: Když žáci vytváří jen sochy, je možné vytvořit i několik jednotlivých sousoší, které budou zobrazovat jakoby fotografie z jednotlivých částí písně.

Kontraindikace: Pozor na soutěžení. Někteří žáci nemusí dobře snášet úzkost z neuhádnutí.

Název: ZTVÁRNĚNÍ PÍSNIČKY

Cíl: rozvoj hrubé motoriky, spolupráce a seberealizace, vnímání rytmu, podpora plynulé řeči, upevnění koordinace a rovnováhy

Cílem hudebně pohybové aktivity je pohybově ztvárnit písničku (Šimanovský, 2011).

Cílová skupina: žák s lehkým mentálním postižením, žák se středním mentálním postižením

Forma: skupinová

Prostředí: místnost

Pomůcky: hudební nástroje (dřívka, bubínky, triangel, dešťová hůl, rolničky, ...)

Postup: Žáci stojí libovolně po místnosti. Zvolíme si jednu z písní, kterou si nejprve zazpíváme. Povídáme si o písničce. Sdělujeme si hlavní momenty, děje a postavy, které se v písničce vyskytují. Žákům předvádíme a společně si vytváříme pohybové akce k písničce. Využíváme především těch

pohybů, které znázorňují děj písničky. Postupně si tak vytvoříme pohybový děj písničky s doprovodným zpěvem. Vznikne nám tak malé divadelní představení, ve kterém si děti přehrají děj písničky.

Variace:

- 1) Zpívanou písničku můžeme doprovázet pomocí hudebních nástrojů. Volíme hudební nástroje, které se hodí k písničce. Například k pochodové hudbě volíme nástroje udávající pravidelný rytmus – různé bubínky, dřívka a podobně. Naopak nějakou ukolébavku doprovázíme libozvučnými nástroji, nebo nástroji, které nemusí vydávat pravidelný rytmus – triangel, dešťová hůl, rolničky, ...
- 2) Místo pohybu vyjadřující děj můžeme text písničky doplňovat hrou na tělo.

Doporučení: Při ztvárnění volíme známé, již osvojené písničky (především lidové písničky), které žáci znají a mohou předvídat, co v písničce následuje. Je to nejjednodušší způsob, jak nacvičit výstup na nějaké představení. Žáci si zároveň osvojují informace, které se z písničky mohou dozvědět. Vhodné písně např. pro žáky mladšího školního věku¹⁰ jsou: Kočka leze dírou, Pec nám spadla, Utíkej Káčo utíkej, Bude zima bude mráz, Já jsem muzikant, Já mám koně, Když jsem já sloužil, ... Pro starší školní věk¹¹ volíme: Kytka masožravá a cvrček, Mach a Šebestová, Severní vítr, Skálo, skálo, Valčíček, ...

Příklad ztvárnění písničky: KOČKA LEZE DÍROU

Kočka leze dírou, pes oknem, pes oknem.

Nebude-li pršet, nezmoknem,

nebude-li pršet, nezmoknem.

A když bude pršet, zmokneme, zmokneme.

Na sluníčku zase uschneme,

na sluníčku zase uschneme (Stojan, 2000, s. 9).

Pohybová aktivita:

¹⁰ Mladší školní věk – obvykle se vymezuje věkem od 6-7 let do 10-11 let (Šimíčková-Čížková, 2010).

¹¹ Starší školní věk – u dívek a chlapců je rozdílný. Dívky jsou vyspělejší dříve v 10 letech, chlapci v 11 letech. Končí adolescencí v 16-17 letech (Šimíčková-Čížková, 2010).

Kočka leze dírou

půlkruhy pravou i levou rukou směrem nahoru – půlkruhy pravou i levou rukou směrem dolů

pes oknem – pes oknem,

dřep – dřep

Nebude-li pršet – nezmoknem,

prsty kapu směrem dolů – kroucím hlavou ne-ne

nebude-li pršet – nezmoknem.

třepotám prsty (děšť) směrem dolů – kroucím hlavou ne-ne

A když bude pršet – zmokneme, zmokneme.

třepotám prsty (děšť) směrem nahoru – 2x pokrčím ramena

Na sluníčku zase uschneme,

půlkruhy pravou i levou rukou směrem nahoru – půlkruhy pravou i levou rukou směrem dolů

na sluníčku zase uschneme.

půlkruhy pravou i levou rukou směrem nahoru – půlkruhy pravou i levou rukou směrem dolů

Kontraindikace: Je důležité neměnit tanec či pohybovou sestavu. Žák by mohl být zmatený, protože jednou naučený pohyb si zafixuje a změna by mohla vést k negativnímu výsledku při aktivitě.

Název: TANČÍCÍ DLANĚ

Cíl: mimoslovní kontakt, empatie, vzájemné poznávání, vnímání pohybu a spontánnosti, orientace v prostoru

Cílem hudebně pohybové aktivity je naučit se vnímat pohyb druhého, přijmout to, že nás někdo vede, a naopak stát se tím, kdo je vedoucí.

Cílová skupina: žák s lehkým mentálním postižením, žák se středním mentálním postižením, žák s těžkým mentálním postižením

Forma: párová

Prostředí: klidná místnost

Pomůcky: hudební nahrávka relaxační hudby

Postup: Žáci stojí ve dvojicích naproti sobě. Dotýkají se navzájem dlaněmi ve výši ramen. Dotýkají se jen lehce. Při klidné hudbě jeden z dvojice začne vést dlaně toho druhého. Dělá různé spirálovité, krouživé či jiné pohyby. Druhý z dvojice pohyby následuje – nechává se vést. Po odeznění hudby se dvojice vystřídají. Na konci hry si povídáme o pocitech, které jsme cítili, při tom, když nás někdo vedl (Šimanovský, 2011).

Variace:

- 1) Hudba nemusí mít pouze jednu melodii, může přecházet do různých druhů rytmu a pohyby dlaní na změnu tempa plynule navazují a mění rytmus pohybu.
- 2) Při otevřených očích se mohou dvojice pohybovat z místa na místo a „plynout“ při hudbě prostorem. Žák, který je veden, buď následuje ustupující dlaně, nebo odstupuje při mírném tlaku na jeho dlaně.
- 3) Dvojice mají spojené ruce dlaněmi a poslouchají pokyny učitele. Učitel popisuje, jaký pohyb mají žáci vykonat. (Zakroužíme dlaněmi doprava, doleva, posouváme ruce nahoru, dolů, dřepneme si, ...)

Doporučení: Před zahájením hry si s žáky ukážeme, jaké pohyby můžeme volit. Pro žáky s mentálním postižením je důležité dávat názornou ukázkou, aby měli jasnou představu o tom, jaké pohyby vytvářet. Při pohybu dlaněmi pouze na vnímanou hudbu sedí dvojice naproti sobě. Při pohybu s otevřenýma očima stojíme v prostoru. U žáků s těžším stupněm mentálního postižení využíváme pohybu pomocí dlaní v leže nebo v sedě. Ten, kdo je vedoucím, vede žákovi ruce a jeho snahou je, aby žák pohyby následoval. Při výměně rolí neočekáváme velké pohyby, ale snažíme se napodobovat jeho směr, kterým nás chce vést. Možno využít dopomoc asistenta, který napomůže pohyby vést.

Kontraindikace: V sedě mohou mít žáci zavřené oči. Pokud někdo nechce, odmítá, nenutíme ho.

Název: VYJADŘOVÁNÍ

Cíl: zbavuje napětí, křečovitého držení těla, rozvíjí schopnost přirozeného rytmu s tělem i hlasem, podpora seberealizace a spontánnosti, muzikálnost, schopnost aktivního mimoslovního vyjadřování emocí, pocitů, rozvoj motoriky

Cílem hudebně pohybové aktivity je najít širokou škálu možností vyjadřování zvuku. Zvuky pak můžeme aplikovat na písničky či různá slova.

Cílová skupina: žák s lehkým mentálním postižením, žák se středním mentálním postižením

Forma: skupinová

Prostředí: místnost

Pomůcky: kartičky se slovy, hudební nástroje (Orffův instrumentář, dešťové hole, metličky, čariny, pandeira, ...)

Postup: Nejprve si předvedeme, jaké zvuky vytvoří tělo a jaké pohyby je schopno předvést. Různě tleskáme, pleskáme, bzučíme, mlaskáme, broukáme si, ... Zvuky různě zeslabujeme, zesilujeme, zpomalujeme nebo zrychlujeme. Společně si pak pomocí zvuků zahrajeme písničku. (Šimanovský, 2011)

Variace:

- 1) Na kartičky si napíšeme různá slova, která se pokoušíme hrou na tělo znázornit. Slova vyjadřujeme podle toho, co pro nás znamenají. (smutek = vytváříme smutný zvuk, radost = veselý, živý zvuk, ...)
- 2) Využijeme hudební nástroje a hrajeme si písničku nebo vyjadřujeme zvukem jednotlivá slova.
- 3) Hrou na tělo či na hudební nástroje je možné vyjádřit jakékoli téma, včetně základních emocí (strach, hněv, radost, láska, ...). Každý žák se pokusí vyjádřit jednotlivé emoce.
- 4) Vyjadřování emocí můžeme zvolit jako hádanku. Někdo z žáků si vybere emoci, a tu znázorní. Ostatní hádají, co jejich spolužák přednášel.

Doporučení: Sedíme v kruhu, aby se žáci navzájem viděli. K jednotlivým emocím si můžeme připravit nějaký příklad, kdy jsme například veselí, smutní, kdy pocítujeme lásku. Žákům s mentálním postižením se tak vybaví určitý moment a pocit či emoce se jim bude lehčeji vytvářet a znázorňovat. Po odeznění hry chvíli tiše mlčíme a přijímáme doznívající energii, která vyvozuje příjemné zážitky. U žáků se středním mentálním postižením využíváme pomoci asistenta při manipulaci s nástroji či dopomoci vytváření zvuku.

Kontraindikace: Dáváme pozor, abychom nevyvolali smutné zážitky a pocity při vyjadřování či vzpomínání na negativní momenty.

Název: SOCHY

Cíl: podpora rozvoje pohybové koordinace, pohybová reakce na rytmus hudby, vnímání svého těla a kreativity pohybu, podpora skupinové práce a seberealizace

Cílem hudebně pohybové aktivity je reakce na utichnutí hudby a zvládnout se udržet v pozici, ve které jsme zůstali při přerušení hudby.

Cílová skupina: žák s lehkým mentálním postižením, žák se středním mentálním postižením

Forma: skupinová

Prostředí: prostorná místnost

Pomůcky: nahrávka taneční hudby, hudební nástroje (rytmické hudební nástroje, hra na kytaru, klavír, ...)

Postup: Žáci jsou rozmístěni po prostoru. Je puštěna taneční hudba. Dokud hraje hudba, žáci volně tancují nebo pochodují po místnosti. Jakmile hudba utichne, musí zůstat v pozici, ve které se zastavili (Beníčková, 2011).

Variace:

- 1) Hru můžeme pojmut jako soutěž – kdo se po přerušení písničky pohne, vypadáva nebo plní úkol (zazpívá kousek písničky, udělá 3 dřepy, ...).
- 2) Místo hudební nahrávky může učitel hrát na nástroje, kterými udává rytmus pohybu. Rytmus pohybu se tak může na základě volby učitele libovolně měnit. A žáci tak musí reagovat na změnu rytmu pohybu.
- 3) Jakmile se zastaví hudba, učitele vybere jednoho žáka a ostatní musí napodobit pozici, ve které zůstal stát při přerušení hudby (Beníčková, 2011).

Doporučení: Volíme hudbu s různým rytmem, na který žáci reagují pohybem. Můžeme využít hudbu, kterou mají žáci rádi a poslouchají ji. Abychom zabránili ostychu žáků při tanci, hraje učitel hru s žáky. Nejprve budou žáci automaticky učitele chtít napodobovat, ale postupem času se zapojí s vlastními pohyby a tanci a hra tak bude zajímavější.

Kontraindikace: Nevolíme hudbu příliš rychlou, aby nedošlo k úrazu při spontánním pohybu žáků.

5.2 Hudební interpretace

Hudební interpretací je stanoven model instrumentální či vokální skladby. Žák v ní hraje už stanovenou roli. Nalezneme zde hudebně pohybové aktivity tvořivé, výběrové a socializační – hravé zpívání, vyber si písničku, rytmická masáž, když jsme všichni spolu, hravý notový zápis

Název: HRAVÉ ZPÍVÁNÍ

Cíl: spontánní vyjádření, smysl pro rytmus, rozvoj spolupráce, artikulace a soustředění, vyjadřování emocí, zdokonalení sluchového vnímání a hrubé motoriky

Cílem hudebně pohybové aktivity je tvořivým způsobem zazpívat písničku.

Cílová skupina: žák s lehkým mentálním postižením, žák se středním mentálním postižením

Forma: skupinová

Prostředí: místnost

Pomůcky: rytmické hudební nástroje (dřívka, bubínky, činely a činelky, ...)

Postup: Vybereme si lidovou píseň (Skákal pes, Okolo Frýdku cestička, Když jsem jel do Prahy, Já jsem z Kutné hory, ...). Zazpíváme si ji tak, jak je napsaná. Poté volíme různé způsoby zpěvu.

- Pomalu, co nejpomaleji X rychle, co nejrychleji
- Na přeskáčku – jeden verš pomalu, další rychle, ...
- Smutně, vesele, rozpačitě, ...
- Jako operu
- Vymyšleným jazykem
- Potichu X nahlas, ... (Šimanovský, 2011)

Variace:

- 1) Píseň zpívanou různými způsoby můžeme doprovázet taktéž pohybem. Když si zvolíme, že budeme zpívat rychle, doprovázíme ji i rychlím pohybem. Pohybovat se může třeba jen část těla.
- 2) Jako doprovod písně volíme kromě pohybu i hru na nástroj. Žáci pak podle způsobu interpretace text písně doprovází. To znamená, že když si zvolíme, že budeme zpívat pomalu, vytukávaný rytmus nebo doplnění různými zvuky na nástroj zní taktéž pomalu.

Doporučení: Žáci mohou sedět v lavici či na koberci v kroužku, nebo se volně pohybovat po prostoru. Zvolené písničky musí být dostatečně naučené a zafixované. Pro žáky staršího školního věku lze volit písničky – Červená řeka, Severní vítr, Statistika apod. Jednotlivé způsoby zpěvu si nejprve předvedeme. Někdy žáci nemusí vědět, jak konkrétní pocit (vesele, smutně, udiveně, ...) znázornit, a proto je dobré si to nejprve ukázat.

K variaci 1: Při doprovodu písničky pohybem můžeme pohyb spojit s představou gesta nějakého zvířete – potichu jako myšky, hlasitě tak, jak dupou sloni, pomalu jako šnek a podobně.

K variaci 2: Při využití nástrojů nemusí mít všichni žáci hudební nástroj. Aby nedošlo k celkovému přehlušení zpívané písničky, dáme nástroje polovině třídy. Zbytek hraje formou hry na tělo. Pravidelně střídáme skupiny, které hrají na nástroj a na tělo.

Název: VYBER SI PÍSNIČKU

Cíl: smysl pro vlastní rozhodování, trénování paměti a myšlení, získávání pozornosti, rozvíjení sociální komunikace, podpora volných vlastností, rozvoj vytváření představ

Cílem hudebně pohybové aktivity je výběr písničky. Vhodné pro aktivitu, kdy si má každý vybrat písničku, kterou si chce zazpívat.

Cílová skupina: žák s lehkým mentálním postižením, žák se středním mentálním postižením

Forma: skupinová

Prostředí: místnost

Pomůcky: rytmické hudební nástroje (bubínek, ozvučná dřívka, ...)

Postup: Každý žák se zamyslí nad písničkou, která ho zrovna napadne. Jakmile mají všichni v hlavě nějakou písničku, zvolí se jeden žák, který začne svou písničku vytleskávat. Vytleskává její rytmus. Ostatní hádají, co je to za píseň. Jakmile někdo z ostatních žáků pozná, jakou píseň jeho spolužák vytleskává, řekne její název. Společně si písničku zazpíváme a s vytleskáváním pokračuje další žák.

Variace:

- 1) K vytukávání, vyjadřování rytmu písničky využijeme rytmické hudební nástroje.

- 2) Písničku může žák vyjádřit tancem či pohybovou aktivitou. A ostatní žáci se snaží uhádnout, o jakou písničku se jedná.

Doporučení:

Žáci jsou uspořádání do kruhu, aby na sebe všichni viděli. U žáků s mentálním postižením si můžeme dát předem na výběr z několika písniček, které mají žáci dostatečně osvojeny. Nevadí, pokud si někdo vybere stejnou písničku, buď si následně vybere jinou, nebo ji budou hádat znovu a tím se může rozvíjet vnímání toho, zda si žáci všimli, že písnička už se zpívala – jejich postřeh. Žák však písničku může začít vyjadřovat jinak, tudíž se bude jednat o jiné vyjadřování a hádání neztratí svůj smysl. Pokud žáci nemohou uhádnout písničku, přidáme její melodii. U žáků se středně těžkým mentálním postižením volíme dopomoc asistenta.

Název: RYTMICKÁ MASÁŽ

Cíl: podpora jemné motoriky, motorická koordinace, uvědomování si tělového schématu, rozvoj sociálních vztahů, uvolnění napětí, relaxace

Cílem hudebně pohybové aktivity je hra, která rozvíjí skupinové vztahy a upevňuje skupinu. Silně působí na emoce.

Cílová skupina: žák s lehkým mentálním postižením, žák se středním mentálním postižením, žák s těžkým mentálním postižením

Forma: skupinová, párová

Prostředí: tichá místnost, koberec

Pomůcky: hudební nahrávky s rozmanitým rytmem

Postup: Žáci se posadí do kruhu, blízko u sebe. Otočí se doleva tak, aby měl před sebou každý záda svého spolužáka. Své ruce položí na jeho záda. Vytvoří se tak masážní kruh. Učitel (někdo z kruhu) začne udávat pohyby, které ostatní žáci mají opakovat na záda svého spolužáka. Současně teda přijímá a dává masáž. Masáž doplníme klidnou hudbou. Pohyby mohou vycházet nejprve od vedoucího skupiny (učitel), poté si žáci mohou pohyby vymýšlet sami a ostatní ho opakují na záda svého partnera (Beníčková, 2011).

Variace:

- 1) Masírujeme podle pokynů v básničce. Básničku předčítá vedoucí skupiny (učitel) a žáci podle pokynů vytváří pohyby rukou na zádech svého partnera. Vedoucí skupiny může při prvním setkání s básničkou říkat text básně a zároveň vytvářet pohyby na záda jednoho z žáků a ten doteky posílá dál po kruhu. Příklad vlastní básně:

Pohlad' záda tvého kamaráda,
shora dolů, mírným tlakem,
ještě jednou stejný pohyb,
doprovázej svůj pohyb zrakem.

Polož ruce na ramena,
pak je pevně stiskni,
trochu zatlač dolů,
svůj dotek vtiskni.

Pomalými pohyby ved' svůj pohyb směrem dolů,
Přichází nám deštiček,
Poťupkávám kamaráda na zádech,
Ať má na těle spousty kapiček.

Ať zádům není zima,
rukama je zahřejeme,
krouživými pohyby,
dokola je objedeme.

- 2) Pustíme hudbu a žáci masírují podle rytmu a melodie, která na ně působí.
3) Masírovat můžeme pomocí různých míčků.

Doporučení: Můžeme volit různé kroužení, poklepávání, hnětení, ... Nejprve začne učitel, aby měli žáci názornou ukázkou, které pohyby mohou vytvářet. Pak už záleží na jejich tvořivosti, co za pohyb vymyslí. Masírovat se žáci mohou i samostatně ve dvojicích.

Kontraindikace: Ne každému může být dotyk jiné osoby příjemný. Dbát na osobní prostor každého žáka. Pokud někdo hru odmítá, nenaléháme na jeho účasti.

Název: KDYŽ JSME VŠICHNI SPOLU

Cíl: užívání hlasu, rozvoj pohybové akce, spolupráce ve skupině, zbavení se přebytečné energie, osobní vyjádření

Cílem hudebně pohybové aktivity je zazpívat si písničku s vlastním dotvořením. Žák má možnost svobodně užívat svůj hlas.

Cílová skupina: žák s lehkým mentálním postižením, žák se středním mentálním postižením, žák s těžkým mentálním postižením

Forma: skupinová

Prostředí: místnost

Pomůcky: hudební nástroje (triangl, činely, kastaněty, rolničky, ...)

Postup: Žáci si nejprve vymyslí nějaký zvuk (lze i s dopomocí pedagoga), který budou vydávat. Mohou to být různé výkřiky, zvuky z hlásek, slovo, hvízdnutí a podobně. Každý však musí mít svůj zvuk, který se nebude opakovat u jiného žáka. Když mají všichni svůj zvuk, učitel zazpívá – „*Když jsme všichni spolu, když jsme všichni spolu, když jsme všichni spolu, Martin dělá: uáááá*“ (všichni opakují *uáááá*), *když jsme všichni spolu... Věrka dělá: lálálá* (všichni opakují *lálálá*)“. Melodii písničky můžeme zvolit jakoukoli lidovou písničku (Pec nám spadla, Prší, prší, ...).

Pro nápěv písničky prší, prší by byla slova:

Když jsme všichni spolu, spolu.

Když jsme všichni spolu, spolu

Martin dělá uáááá, Martin dělá uáááá

Písničku opakujeme, dokud se nevystřídají všichni žáci, potom zazpíváme – „*Když jsme všichni spolu... tak děláme zmatek!*“ (Všichni žáci vydávají svůj zvuk současně) (D'Andrea, 1998).

Variace:

- 1) Místo zvuku si žáci vymyslí nějaký pohyb, který po zaznění svého jména v písničce ukáží a ostatní ho následně zopakují.
- 2) Žáci si místo zvuku zvolí nějaký způsob hry na tělo a ten použijí v písničce.
- 3) Žáci si vyberou různé hudební nástroje a ty pak po zaznění svého jména vkládají do písničky. Vyjadřují tak svůj zvuk hudebním nástrojem.

Doporučení: Písničku nemusí žáci zpívat s učitelem. Je jednoduchá a žáci se sami postupně přidají, až ji nakonec zpívají všichni. Pokud žák nedokáže vymyslet něco nového, nenutíme ho zvuk předělat. Přijmeme jeho zvuk, protože každý zvuk nakonec může znít jinak. Každý máme jiný hlas, a proto budou zvuky nakonec odlišné. Žáci s těžším mentálním postižením se mohou jednoduše vyjádřit výkřiky či jejich odpovídajícím verbálním vyjádřením po oslovení v písničce. Můžeme to brát jako reakci na jejich jméno.

Kontraindikace: Dáváme pozor, když si žák vybere zvuk ve vysoké intenzitě (např. výkřik). Při jejím opakování celou třídou může dojít k úleku žáků, kteří jsou citliví na hlasitost zvuku.

Název: HRAVÝ NOTOVÝ ZÁPIS

Cíl: rozvoj zrakového i sluchového vnímání, pohotovost, reakce, pozornost, spolupráce, motorika

Cílem hudebně pohybové aktivity je znázornění notového záznamu pomocí těla, hry, zvuku a podobně. Žáci tak mají možnost i bez not si přehrát různě vytvořené notové záznamy a stát se tak hráči.

Cílová skupina: žák s lehkým mentálním postižením

Forma: skupinová

Prostředí: místnost

Pomůcky: hravý notový záznam, hudební nástroje (Orffův instrumentář, dešťové hole, metličky, čarinky, pandeira, ...)

Postup: Učitel dopředu připraví notový záznam. Nebude to ale klasický notový záznam. Místo not použije symboly (+, -, *, •, ○, ☀, —, ...). Každý žák si vybere jeden symbol a vymyslí si nějaký pohyb, který bude provádět. Hra pak vypadá tak, že se pomocí notového záznamu, který je na větším formátu, aby na něj všichni viděli, vytváří pohybová aktivita. Žák dělá svůj pohyb právě tehdy, když učitel přejde na notovém záznamu symbol daného žáka (Kopecký, Synek, Zouhar, 2014).

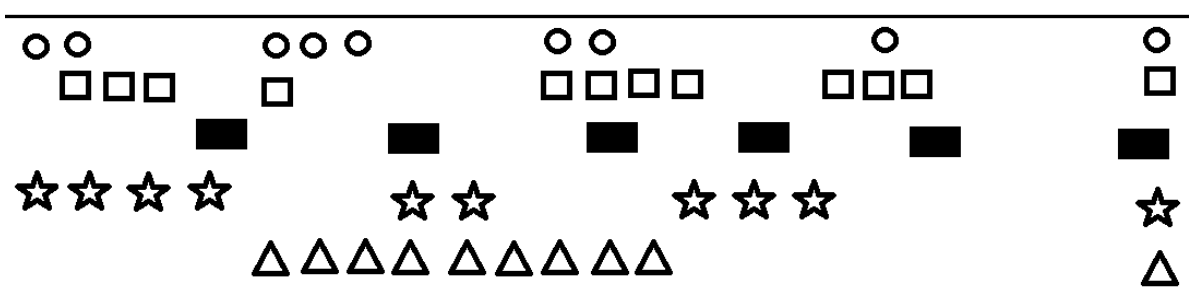
Variace:

- 1) Místo pohybů můžeme zvolit hru na tělo. Kdy symbol bude zobrazovat určitou hru. (např. ☀ je tlesknutí pro daného žáka)
- 2) Určitý symbol znázorňuje hlasový zvuk, který si žák vybere. (výkřik, zívání, smích, zvuky zvířat, hučení, syčení, vokály a podobně).
- 3) Využijeme různé hudební nástroje, které zní tehdy, když je na notovém záznamu v danou chvíli znak určitého žáka.
- 4) Zvolíme kombinaci všeho – někdo vytváří pohyb, někdo vydává zvuky a jiný hraje na tělo nebo na hudební nástroj.

Doporučení:

Místo, kde se právě nacházíme v notovém záznamu, můžeme ukazovat pomocí dlouhé tyče. Nejprve si jednotlivé pohyby nacvičíme. Notový záznam si rozdělíme na kratší celky, abychom si procvičili, kdo a kdy bude svůj pohyb vykonávat. Až po dostatečném procvičení si zahrajeme celý notový záznam. Tempo určuje ten, kdo pohybuje tyčí po notovém záznamu. Ukazatel ukazuje směrem dopředu, ale může se i vracet zpět. Záleží na tom, jak mají žáci s mentálním postižením dobré vnímání. Symboly mohou být umístěny do notového záznamu i ve stejnou dobu. Tudiž nastane moment, kdy zvuk, hru na tělo a podobně vytváří i tři žáci najednou, musí ale sledovat, kdy jejich symbol končí.

Ukázka notového záznamu:



Notový záznam – Simona Krychtálková

5.3 Kompozice hudby

Na základě kompozice hudby vytváříme písně, texty či skladby. Podporujeme kreativitu žáků. Dochází k přetváření, dotváření nebo vytvoření úplně nových hudebních momentů. Hudbu doplňujeme různými zvuky i pohybem. V této části najdeme aktivity – hudební tichá pošta, hudební skladatelé, rytmické hry, pohybová honička, tanec k ohni. Jsou to hry paměťové, tvořivé a postřehové.

Název: HUDEBNÍ TICHÁ POŠTA

Cíl: cit pro rytmus, rozvoj paměti, zrakového a sluchového vnímání, podpora spolupráce a důvěry, zdokonalení obratnosti, jemné i hrubé motoriky

Cílem hudebně pohybové aktivity je udržet převzatý signál od začátku až do konce.

Cílová skupina: žák s lehkým mentálním postižením, žák se středním mentálním postižením

Forma: skupinová

Prostředí: místnost

Pomůcky: hudební nástroje (dřívka, dřevěné destičky, ...)

Postup: Žáci si posílají šeptem zpívanou písničku z ucha do ucha. První v řadě si zvolí písničku, a pošle ji dalšímu – tomu kdo sedí po jeho pravé ruce. Písnička pak putuje šeptem až k poslednímu žákovi. Ten musí říct, o jakou písničku se jedná. (Šimanovský, 2011)

Variace:

- 1) Místo písničky se posílá pohyb. Žáci jsou posazeni do řady za sebe a vždy jsou proti sobě otočeni jen ti, kteří si předávají pohyb. Opět poslední v řadě předvede pohyb, který k němu doputoval a srovná se s pohybem, který byl vyslán od začínajícího žáka.
- 2) Tichou poštu můžeme ne doslova zvolit i při použití hudebních nástrojů. Zde nejde o to, aby se po taji dostal zvuk na druhý konec řady, ale aby si žáci zapamatovali zvolený rytmus při hře na nástroj. Ten, kdo je první v řadě, si vymyslí způsob hry a ukáže je tomu, kdo sedí po jeho pravici. Rytmus koluje až k poslednímu žákovi. Ten ho pak předvede a srovnáváme ho s rytmem, který vyslal první žák.

- 3) Místo hudebních nástrojů můžeme zvolit hru na tělo. Ve hře postupujeme stejně jak ve 2 variaci.

Doporučení: Žáci jsou při zpívání uspořádáni do kruhu. Šeptem si posílají jen část písničky tak, aby bylo poznat, o jakou písničku se jedná. Při první hře je dobré, aby začal učitel. Žáci pak mají jasný obraz toho, co mají s obměnou vytvořit. Při posílání pohybu či rytmu můžeme dovolit, aby žáci rytmus 2x zopakovali. Záleží na individuálních schopnostech žáků. U žáků se středně těžkým mentálním postižením volíme dopomoc asistenta pedagoga.

K variaci 1: Při předávání pohybu se žáci na partnera za sebou otáčí až tehdy, jakmile přijde signál na otočení. Může to být například poklepání na rameno nebo třeba pohlazení na záda. Nebo nemusí jít doslova o tichou poštu, kdy žáci navzájem nevidí pohyb. Ale pohyb vidí všichni a vždy ten, kdo je na řadě, předvede ten pohyb, který mu předvedl žák předtím. Jde tu o zapamatování si přesného pohybu, který mu byl předveden.

K variaci 2: Při posílání rytmu na hudební nástroje cvičíme především paměť. Volíme především nástroje jako dřívka či dřevěné destičky – nástroje, které vydávají krátký zvuk.

Kontraindikace: Šeptání do ucha nemusí být každému příjemné, především pokud je citlivý na zvukové podněty. Proto máme na zřeteli, že je nutné volit jinou variantu hry.

Název: HUDEBNÍ SKLADATELÉ

Cíl: rozvoj hrubé a jemné motoriky, podpora spolupráce ve skupině, smysl pro rytmus, sluchové vnímání

Cílem hudebně pohybové aktivity je vytvoření vlastní skladby.

Cílová skupina: žák s lehkým mentálním postižením, žák se středním mentálním postižením, žák s těžkým mentálním postižením

Forma: skupinová

Prostředí: místnost

Pomůcky: nahrávka rytmu tvořená pouze bubny, hudební nástroje (oceandrum, dešťová hůl, zvukové vlny, boomwhaclers, kastaněty, kazoos, guiro, činelky, kastaněty, bubínky, dětské tympány, triangl, čaringy, pandeira, ...)

Postup: Žáci mají před sebou několik nástrojů. Zapneme nahrávku a žáci si postupně berou jakýkoli nástroj a začínají dotvářet hudbu, která z ní z reproduktoru. Postupně si tak vytváří vlastní skladbu (Šimanovský, 2011).

Variace:

- 1) Nástroje si vybere jen polovina žáků, zbytek doprovází hrou na tělo. Žáky postupně střídáme ve hře na nástroje a hře na tělo.
- 2) Žáci používají pouze hru na tělo. Tuhle skladbu si mohou žáci vytvořit kdykoli bez použití jakýchkoli pomůcek.
- 3) Vytvořenou skladbu si nahrajeme a pak na ni reagujeme tancem. Nejprve necháme žáky sami reagovat na hudbu. Poté se snažíme cíleně zaměřovat na pohyby rukou, nohou a celým tělem.

Doporučení: Nejlepší uspořádání je do kruhu nebo do půlkruhu. Žáci tak na sebe navzájem vidí a mohou spolu komunikovat o tom, kdo bude hrát. Pro žáky bude jednodušší, když jako první vstoupí do vytváření hudby učitel. Dá jim příklad a postupně se začnou přidávat ostatní. Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením mají pociťovat především radost ze hry na nástroj. U žáků s lehkým mentálním postižením se snažíme o vytváření skladby.

K variaci 1, 2: Před hrou na tělo si s žáky zopakujeme, jaké zvuky tělo dokáže vytvářet. To platí i u hry na nástroj. Nejprve je necháme si nástroje prohlédnout a vyzkoušet si, jak jednotlivé nástroje zní.

K variaci 3: Před vytvořením nahrávky si komponování skladby několikrát vyzkoušíme. Žákům se pak bude lépe vytvářet skladba.

Kontraindikace: Pozor na citlivost sluchu u žáků. Pokud zvolíme nástroje, které dohromady vytvoří příliš hlasité zvuky, může to negativně působit.

Název: RYTMICKÉ HRY

Cíl: orientace v prostoru, rozvoj řeči, artikulace, výslovnosti, podpora hrubé motoriky, rytmického cítění, smysl pro koordinaci pohybu

Cílem hudebně pohybové aktivity je pohybové dotvoření básničky.

Cílová skupina: žák s lehkým mentálním postižením, žák se středním mentálním postižením

Forma: individuální, párová, skupinová

Prostředí: místnost

Pomůcky: básnička, rytmické hudební nástroje

Postup: Žáci sedí pospolu a před sebou mají vytisknutou básničku. Básničku si nejprve přečteme a začneme ji vytleskávat a vypleskávat podle slabik a délek samohlásek – krátké samohlásky tlesk, dlouhé samohlásky plesk. Vznikne nám básnička s doprovodem.

Variace:

- 1) Žákům rozdáme rytmické hudební nástroje. Budeme doprovázet básničku stejným způsobem, jen budeme hrát na nástroje. Krátké slabiky vyťukneme krátce a u dlouhých slabik zvuk přidržíme.
- 2) Využijeme pohyb. Jakmile básničku máme naučenou nazpaměť, řekneme si, že na krátkou slabiku dáme ruce před sebe a na dlouhou slabiku zvedneme ruce nad hlavu (značí to čárku nad samohláskou). Nebo na krátkou slabiku dáme ruce na kolena a na dlouhou slabiku si pohladíme tvář. Pohyby můžeme obměňovat.
- 3) Pomocí doprovodu pohybů těla doprovodíme celou básničku. Nemusíme dodržovat délky slabik, ale volíme různé pohyby, které na sebe navazují a vytváří tak hudebně pohybovou aktivitu. Básničku nerecitujeme, ale přidáme ji rytmus spojený s melodií, která vychází k pohybu.

Př. Máma mi dala korunu¹²

Máma mi dala korunu abych koupil rybu.

A já místo ryby, ryby koupil velerybu.

Co dělá ryba? Ocasem hýbá!

Proč, proč? Protože je ryba ryba.

Máma mi da – la korunu,

2x plesk na stehno – 2x tlesk

¹² Text písně byl přepsán dle předlohy dostupné z:
<https://cz.pinterest.com/pin/373517362821428356/> [online]. [2019-04-05].

abych koupil – rybu.

2x kmitáme dlaněmi do kříže – vyměníme

A já místo – ryby, ryby,

2x ťukneme pěstmi o sebe – vyměníme

koupil vele – rybu.

2x ťukneme dlaní na levý loket – 2x ťukneme dlaní na pravý loket

Co dělá – ryba?

2x plesk na stehno – 2x tlesk

Ocasem – hýbá!

2x kmitáme dlaněmi do kříže – vyměníme

Proč, – proč?

2x ťukneme pěstmi o sebe – vyměníme

Protože je – ryba, ryba!

2x ťukneme dlaní na levý loket – 2x ťukneme dlaní na pravý loket

Př. Barevný¹³

Barevný je svět, barevný je den.

Barevné jsou oči, barevný je sen.

Barevná jsou přání, barevná jsme my.

Barevný je každý, koho znáš, jakou barvu v sobě máš?

Barevný je svět, – barevný je den.

rukama udělám kolo před tělem – rukama udělám oblouk směrem ven před tělem

¹³ inspirace Kopecký, Synek, Zouhar, 2014

Barevné jsou oči, – barevný je sen.

ukážu prstem na oči – sepnuté ruce dám k tváři a nahnu hlavu doprava.

Barevná jsou přání, – barevná jsme my.

prosím rukama – ukážu na sebe

Barevný je každý, koho znáš, – jakou barvu v sobě máš?

ukazuju prstem na každého žáka – pohupuji před tělem dlaněmi vzhůru

Text + pohyb: Simona Krychtálková

- Při naučení se pohybů k básničce provádíme obměnu. Neříkáme celý text, pouze slovo „barevný“ a uděláme pohyb, který patří k určité části básničky. V další fázi ukazujeme pouze pohyb bez předříkávání textu.

Doporučení: Žáci jsou uspořádání do půlkruhu, aby na básničku všichni dostatečně viděli. S básničkou jsou žáci dopředu seznámeni a mají ji dostatečně osvojenou.

K variaci 2: Pohyby měníme vždy až při další básničce. Žáci si totiž jednou naučený pohyb spojený s konkrétní básničkou osvojí a přeučování na jiný pohyb by mohlo způsobit zmatek.

Kontraindikace: Jednou naučený pohyb ke konkrétní básničce neměníme. Způsobilo by to akorát zmatek a mělo negativní dopad.

Název: POHYBOVÁ HONIČKA

Cíl: smysl pro rytmus, postřeh, spolupráce, rozvoj hrubé motoriky, komunikace, reakce, pozornost, sluchové a zrakové vnímání,

Cílem hudebně pohybové aktivity je hravě si zahrát honičku pomocí zvuků. Žáci tak zábavnou formou rozvíjí svůj postřeh.

Cílová skupina: žák s lehkým mentálním postižením, žák se středním mentálním postižením

Forma: skupinová

Prostředí: místnost

Pomůcky: hudební nástroje (dřívka, ozvučné destičky, činely a činelky, ...)

Postup: Žáci stojí v kruhu a první hráč tleskne směrem k sousedovi po pravé ruce. Ten tlesknutí převezme tím, že ho pošle dál na svého hráče opět po pravé ruce. Potom následuje hra. Vedoucí může změnit směr běhu tlesknutí. Může změnit směr kdykoli se dostane na řadu – doběhne k němu tlesknutí z levé strany. Po nějakém čase, kdy se hra rozjede, může změnit směr kdokoli, zůstane-li natočen k tomu, od koho tlesknutí přichází a pošle mu je zpět (Šimanovský, 2011).

Variace:

- 1) Místo tlesknutí můžeme využít jakýkoli jiný pohyb (plesknutí, mlasknutí, „klus koníčka“, ruce nahoru, plácání do tváří, ...)
- 2) Posílat můžeme i slovo, slabiku, hlásku, kterou si předem určíme.
- 3) Pro posílání zvuku využijeme hudební nástroje. Snažíme se volit nástroje, které vydávají podobný zvuk.
- 4) Tleskat můžeme i v rytmu písničky. Změna směru nastává po sloce písničky.

Doporučení: První tlesknutí necháme oběhnout 3–5x, aby se žáci sjednotili a pohyb si zafixovali. Je důležité upozornit na to, že tlesknutí předáme tím způsobem, že jsme k sousedovi natočeni. Zvýrazní se tak signál, že mu předáváme tlesknutí. Pohyby můžeme i kombinovat – tlesknutí a plesknutí, 2x tlesknu, ... Jakmile máme pohyb automatizován a žáci dobře reagují na přijímání signálu, můžeme pohyb zrychlit. Pro zjednodušení vnímání toho, kdo komu předává signál, si můžeme dát dlaně na dlaň souseda. Dlaně jsou umístěny tak, že pravá ruka leží na dlaní souseda po pravé ruce a levou dlaň má pod dlaní souseda po levé ruce. Pak si mohou tlesknutí jednoduše předat.

Název: TANEC K OHNI

Cíl: Podpora hrubé motoriky, vnímání rytmu, uvolnění, zmírnění napětí, zbavení se přebytečné energie, vyjádření emocí a pocitů

Cílem hudebně pohybové aktivity je ztvárnění tance u ohně. Různými způsoby se snažíme vydat ze sebe přebytečnou energii, vyjádřit emoce a vytvořit tak příjemnou atmosféru, která vychází z našich pocitů.

Cílová skupina: žák s lehkým mentálním postižením, žák se středním mentálním postižením, žák s těžkým mentálním postižením

Forma: skupinová

Prostředí: místnost

Pomůcky: bubínek

Postup: Žáci se postaví kolem imaginárního ohně. Vezmeme si bubínky a tančíme kolem ohně. Vedoucí skupiny (učitel nebo jeden z žáků) začne udávat první rytmus na bubínek. Ostatní ho napodobují nebo přidávají své rytmy na buben. Různě se kolem ohně točíme, pochodujeme či různě pohybujeme. Reagujeme na rytmus udávaný bubínky.

Variace:

- 1) Ke zvuku bubínku vydáváme různé zvuky, které doprovází tanec. Různé výkřiky, zvolání. Jde o vyjádření pocitů, emocí, zbavení se energie. Výsledkem je zbavení se napětí, stresu, či zlosti, která v nás proudí.
- 2) K vytváření zvuků volíme hru na tělo.

Doporučení: Oheň si můžeme v rámci výtvarné výchovy či pracovních činností nakreslit nebo vyrobit. Je vhodné žáky předem namotivovat, jak to vypadalo v pravěku, kdy lidé tančili kolem ohňů. U žáků s těžšími formami mentálního postižení se snažíme o to, aby ze sebe vydali zvuky, které signalizují radost, potřebu, chtíč, aby se zbavili napětí. Při hře na bubínek je možná pomoc asistenta.

K variaci 1) – snahou je, aby se žáci dostatečně odreagovali od rigidního sezení v lavicích při výuce.

Kontraindikace: Jedná se o aktivitu, u které je vytvářen nadměrný hluk. Proto je nutné dbát zvýšenou opatrnost u žáků s epilepsií či citlivostí na hlučnost.

5.4 Poslech hudby

Při poslechu hudby má jedinec možnost na rytmus, melodii či harmonii reagovat. Rozvíjí se především naslouchání a představivost. Hudebně pohybové aktivity jsou zaměřeny na tvořivost, reakce, sluchové vnímání, paměť a vyjadřování. V této části najdeme hry – dirigenti, zvířecí rozcvička, hudební přihořívá, jak pěkně zní a souboj.

Název: DIRIGENTI

Cíl: vytvořit si vztah k hudbě, smysl pro rytmus a spolupráci, rozvoj pozornosti, reakce a pohotovosti, zdokonalení hrubé motoriky, rozvoj tvořivosti, fantazie a paměť

Cílem hudebně pohybové aktivity je ztvárnění orchestru na základě slyšené skladby.

Cílová skupina: žák s lehkým mentálním postižením, žák se středním mentálním postižením

Forma: skupinová

Prostředí: místnost

Pomůcky: nahrávka orchestrální skladby (viz doporučení), hudební nástroje (bubínky, činely a činelky, triangel, tamburíny, ...)

Postup: Pustíme si některou dynamickou část koncertu, kde se objevuje více hudebních nástrojů. Poslechneme si skladbu a pak si při ní hrajeme na dirigenti nebo i sólisty (záleží jakou skladbu vybereme). Vybereme jednoho, kdo bude dirigovat orchestr, ostatní „hrají“ na imaginární nástroje. Pak se vyměníme role (Šimanovský, 2011).

Variace:

- 1) Místo imaginárních nástrojů můžeme využít opravdové nástroje. Použijeme například Orffův instrumentář a skladbu doplníme hraním na tyto nástroje. Žáci tak obohatí skladbu svou fantazií.
- 2) Místo nástrojů mohou žáci využít hru na tělo. Různými způsoby tleskání, pleskání či podupávání obohacují skladbu.
- 3) Skladbu mohou žáci doprovázet i zpěvem. Nemusí to být zpěv písně, ale stačí pobrukování či zpěv na určitou slabiku.
- 4) Kromě orchestru a dirigenta se žáci mohou stát i tanečníky, kteří na hudbu reagují tancem nebo jen pohyby, které v nich vyvolává rytmus skladby.

- 5) Skladbu si mohou žáci vytvořit i sami. Dirigent určuje, kdo bude hrát v jaký moment na určitý nástroj.

Doporučení: Žáky uspořádáme do půlkruhu. Jeden žák, dirigent, stojí uprostřed, čelem k ostatním hráčům. Skladbu volíme podle vyskytujících se hudebních nástrojů. Například – Jacques Offenbach – Can Can, Petr Iljič Čajkovskij – Labutí jezero, Antonín Dvořák – Slovanské tance, Maurice Ravel – Bolero, ... Je důležité se se skladbou dostatečně seznámit. Především u žáků s mentálním postižením. Postupně upozorňovat na to, jaké nástroje zní v průběhu skladby. Zde je důležitá zásada názornosti. Jednotlivé nástroje ukazujeme na obrázku a s žáky si předvádíme, jak se na konkrétní nástroje hraje.

K variaci 1: Při použití reálných nástrojů nerozdáváme nástroje všem žákům. Nabídneme polovině třídy různé nástroje a pak jejich role vyměníme. Druhá polovina může doprovázet hrou na tělo, zpěvem či jiným způsobem, který si žáci zvolí.

K variaci 5: Při vytváření si vlastní skladby je dobré nejprve ukázat roli dirigenta. To znamená, že tuhle roli převezme jako první učitel a určuje, kdo bude hrát. Pak se role mohou vystřídat.

Kontraindikace: Dáváme pozor na hlasité momenty ve skladbách, nemusí dělat všem žákům dobře a mohou způsobit úlek. Pozor na sluchovou citlivost žáků.

Název: ZVÍŘECÍ ROZCVIČKA

Cíl: navození pohybového uvolnění, zdokonalení hrubé motoriky, rozvoj koordinace, obratnosti, pozornosti a zrakového, sluchového a rytmického vnímání, reakce na podnět

Cílem hudebně pohybové aktivity je rozcvičení celého těla.

Cílová skupina: žák s lehkým mentálním postižením, žák se středním mentálním postižením

Forma: skupinová

Prostředí: místnost

Pomůcky: nahrávka rytmické písničky, rytmické hudební nástroje (dřívka, bubínky, činely a činelky, ...)

Postup: Žáci jsou seřazeni za vedoucím skupiny (učitel či šikovnější žák). Při rytmické hudbě jsou všichni za vedoucím a opakují různé pohyby, které dělá. Ale jen do té doby, než se vedoucí otočí čelem k žákům. V té chvíli musí všichni zůstat v pozici, ve které zrovna byli – v takzvaném „štronzu“. Kdo se pohne, ten vypadává. A hra pokračuje.

Variace:

- 1) Hra může znázorňovat jednotlivé zvířecí pohyby, které jsou pro zvířata typické (chůze jako slepička, klokan, myš, slon, tygr, motýl, ...)
- 2) Místo rytmické písničky si zpíváme již naučené a osvojené písničky a opakujeme pohyby, které vytváří vedoucí skupiny.
- 3) Hru můžeme obměnit tím, že při otočení vedoucího žáci musí udělat předem zvolený postoj – kdo zapomene či zareaguje později, vypadává ze hry. Postoj může být například dřep, stoj spatný s rukama vzhůru a podobně (Šimanovský, 2011).
- 4) S využitím nástrojů můžeme vytvářet pochod hudebníků, kdy každý hraje na hudební nástroj a po otočení vedoucího musí zůstat v „štronzu“. Takhle variace hry je těžší na pozornost, protože žáci se musí soustředit nejen na hru na nástroje, ale i na to, kdy se vedoucí skupiny otočí.

Doporučení: Žáci jsou uspořádání za sebe do řady, mohou se pohybovat v kruhu nebo i chodit po třídě mezi lavicemi. Pozor na bezpečnost. Aby si žáci pořádně zahráli a došlo k pohybovému uvolnění, po vyřazení ze hry se zpět připojí při dalším kole, kdy se vedoucí znovu otočí. Vedoucího skupiny můžeme v průběhu různě měnit.

K variaci 2: Díky pravidelnému rytmu se při zpívání konkrétní písničky zdokonaluje výslovnost a plynulost řeči.

Kontraindikace: Volíme pohyby, které jsou žáci schopni provést, aby nedošlo k případnému úrazu či újmě na zdraví.

Název: HUDEBNÍ PŘIHOŘÍVÁ

Cíl: rozvoj spolupráce, sluchového a zrakového vnímání, pozornosti, uvědomění si změny rytmu, síly zvuku

Cílem hudebně pohybové aktivity je nalezení pokladu pomocí hudby.

Cílová skupina: žák s lehkým mentálním postižením, žák se středním mentálním postižením, žák s těžkým mentálním postižením

Forma: skupinová

Prostředí: tichá místnost s možností úkrytů

Pomůcky: rytmické hudební nástroje (dřívka, bubínky, činely a činelky, ...), poklad (nějaký předmět)

Postup: Nejprve se ve skupině domluvíme, co bude hledaným „pokladem“ (malé autíčko, balónek, ...). Poté pošleme jednoho, tzv. hledače za dveře a „poklad“ schováme někde v místnosti. Pak zavoláme hledače, který je za dveřmi. Ostatní žáci ho zpěvem (předem zvolené písničky) navigují tak, že čím silněji písničku zpívají, tím se k hledanému pokladu přibližuje („přihořívá“). Naopak čím slaběji žáci zpívají, tím je hledač od hledaného pokladu dál („samá voda“). Jakmile poklad najde, vybere si, kdo půjde místo něho za dveře (Šimanovský, 2011).

Variace:

- 1) Zpěv můžeme upravit tak, že čím rychleji budeme zpívat, tím se hledač blíží k pokladu a naopak, čím pomaleji zpíváme, tím se vzdaluje.
- 2) Pro signalizaci oznamování vzdálenosti od pokladu můžeme využít hudební nástroje. Platí, že pokud je hledač daleko od pokladu, žáci hrají na nástroje slabě a čím víc se přibližuje, tím zvyšují intenzitu hry na nástroj.
- 3) Pro znamení, že se hledač přiblížil či oddálil od pokladu můžeme využít hry na tělo. Opět platí, že slabý zvuk signalizuje větší vzdálenost od pokladu a silný zvuk značí, že se hledač k pokladu přiblížil.
- 4) Při hře na hudební nástroje nebo hru na tělo můžeme využít i té varianty, kdy rychlá hra znamená „přihořívá“ a pomalá hra znamená „samá voda“.

Doporučení: Poklad schováme tak, aby jej žáci mohli bezpečně najít. Při přidružených postižených např. zrakové postižení poklad nemusíme opravdu schovat, ale dát jen na nějaké místo, ke kterému má žák přijít. Učitel či přítomní asistenti mohou žákům pomáhat při signalizování vzdálenosti od pokladu. Žáci s mentálním postižením mohou zapomenout, kde je poklad uschovaný nebo může nastat moment, kdy si nejsou jisti, zda už mohou zvýšit intenzitu zvuku. Proto je dobrá pomoc. Je dobré, aby byl poklad z části vidět, ne však aby ho hledač hned po příchodu do místnosti uviděl.

Kontraindikace: Při přidružených postiženích, jako je sluchové či zrakové postižení, musíme zvolit variantu, která bude žákům vyhovovat. Cílem hry není žáka dostat do stresové situace, ale bádání po pokladu s následným úspěchem, proto se mu snažíme pomoci, aby poklad našel.

Název: JAK PĚKNĚ ZNÍ

Cíl: podpora stimulace sluchového vnímání, představivosti, fantazie a kreativity, smysl pro spolupráci, rozvoj sluchové paměti

Cílem hudebně pohybové aktivity je zapamatování si charakteristických znaků určitého prostředí a tohle prostředí vyjádřit.

Cílová skupina: žák s lehkým mentálním postižením, žák se středním mentálním postižením

Forma: skupinová

Prostředí: místnost

Pomůcky: hudební nahrávka, hudební nástroje

Postup: Žákům je puštěna nahrávka různého prostředí (les, řeka, vlakové nádraží, doprava, psaní na stroji, bouřka, ...). Úkolem žáků je pomocí nástrojů tenhle zvuk vyjádřit. Zamyslet se nad tím, jaký zvuk slyšeli, vybrat si nástroje a zvuk přehrát (Beníčková, 2011).

Variace:

- 1) Žáci zvuk, který slyšeli, vyjadřují pomocí hry na tělo. Jednotlivé nahrávky, které nám vytvoří nějakou představu, se snažíme znázornit.
- 2) Zvuk, který slyšíme v nahrávce, se pokusíme vyjádřit pohybem těla. Žáci mají za úkol pohybově znázornit např. bouřku, co se děje při bouřce, jaká je nálada při bouřce a podobně.
- 3) Žáci pomocí nástrojů/hry na tělo/pohybů těla znázorňují náladu či pocity, které v nich vyvolává daná nahrávka.

Doporučení: Je dobré si s žáky předem vyzkoušet, jak různé nástroje hrají. U žáků se středním mentálním postižením vytváříme představu postupně s nahrávkou s pomocí pedagoga. Samotné zamyšlení se nad tím, jak nahrávku vyjádřit pro ně může být těžké.

K variaci 1: Nejprve si s žáky vyzkoušíme možnosti, jaké zvuky může tělo vydávat.

K variaci 3: Nejprve si řekneme, jakou náladu či pocit známe. Pro názornost si zkusíme některé z pocitů ukázat.

Kontraindikace: Pozor na některé zvuky, které nemusí žákům dělat dobře při jejich poslechu. Různé houkání vlaku či ruch dopravních prostředků, jedoucí sanitka atd. Mohou vyvolat nepříjemné pocity či vzpomínky.

Název: SOUBOJ

Cíl: podpora rozvoje pohybové koordinace a obratnosti, vnímání svého těla, podpora skupinové práce, rozvoj sociální vztahů, smysl pro rytmus

Cílem hudebně pohybové aktivity je vytvoření taneční ukázky, kterou musí druhá skupina zopakovat. Cílem je co nejvíce napodobit ukázkou první skupiny.

Cílová skupina: žák s lehkým mentálním postižením, žák se středním mentálním postižením

Forma: skupinová, párová

Prostředí: prostorná místnost

Pomůcky: nahrávka taneční hudby, libovolné hudební nástroje

Postup: Žáci se rozdělí do skupin po dvou. Každá dvojice pak předstoupí před skupiny a začne vytvářet taneční prvky na slyšenou hudbu. Hudba může být použita z nahrávky nebo mohou zpívat žáci. Úkolem ostatních skupin je co nejvíce napodobit tanec, který vytvořila skupina před nimi. Následuje hodnocení, kdo byl nejlepší. Skupiny se jednotlivě střídají, tudíž má každý možnost vytvořit tanec na písničku a zdolat tak protihráče.

Variace:

- 1) S každým kolem se hudba mění a vytváří se tanec na novou písničku či rytmus hudby.
- 2) Hudba zůstává stejná ve všech kolech, dokud se neprostřídají všechny skupiny. Vytvoří se tak několik pohybových ztvárnění na danou hudbu.
- 3) Než začne skupinka předvádět tanec na hudbu, určí se jeden pohybový prvek, který musí do svého tance zakomponovat.
- 4) Souboj dvou a více skupin se může zakládat i na tom, že skupina si vezme hudební nástroje a bude hrát nějakou krátkou ukázkou, kterou musí druhá skupina zopakovat.

- 5) Využít můžeme i hry na tělo, kdy souboj skupin je založen na tom, že první skupina vytváří zvuky pomocí hry na tělo a další skupina ji musí napodobit.

Doporučení:

Místnost by měla být prostorná, aby se žáci mohli volně pohybovat. Minimální počet hráčů je 4. Ale lze hru hrát i jeden proti jednomu. Před samostatnou hrou je dobré si s žáky udělat hodinu, kdy se učí jednoduché taneční kroky nebo se věnovat pohybové reakci na hudbu. Taneční hudbu volíme podle tanečních kroků, které jsme se učili (polka, valčík, mazurka apod.).

Kontraindikace: Aktivitu nebereme jako soutěž, aby nedošlo k negativnímu postoji vůči hře kvůli neúspěchu opakování tance.

6 Diskuze

Tato diplomová práce zvládla všechna úskalí a omezení, se kterými jsme počítali. Povedlo se nám vytvořit hudebně pohybové aktivity, spojit hudbu a pohyb, a utvořit splnitelné požadavky pro žáky s mentálním postižením. Zaměřili jsme se na biopsychosociální cíle, které jsou v aktivitách rozvíjeny. Omezením bylo právě mentální postižení, jednoduchost a srozumitelnost aktivity. Bylo nutné brát ohled na možné kontraindikace, které mohou na žáka při aktivitách působit negativně. Vznikl set hudebně pohybových aktivit, který by měl být užitečný a využitelný u zmíněných žáků. Napomůže tak pedagogům ozvláštnit výuku hudební výchovy či hudební chvílky v rámci jiného vyučování. Aktivity jsou jednoduché na pochopení a nekladou příliš velké požadavky na pomůcky či přípravu. I přesto, že pedagog nebude příliš velkým hudebníkem, bude schopen vhodně vybrat aktivitu, která bude zvládnutelná pro jeho žáky a následně ji využívat.

Hudebně pohybové aktivity svou strukturou a s různými úpravami či zvolenou variací respektují možnosti žáků s určitým stupněm mentálního postižení. Jsou vytvořeny pro žáky od lehkého po střední mentální postižení. Některé aktivity lze aplikovat i na žáky s těžkým mentálním postižením. Aktivity mají rozvíjet biopsychosociální cíle a navozovat radost ze hry. Povedlo se sestavit 4 sady, které dohromady tvoří 20 samostatných hudebně pohybových aktivit. Protože předem nevíme, jací žáci budou aktivity vykonávat, jsou ke každé hře vytvořeny variace, které aktivitu zjednoduší nebo naopak rozšíří. Odpovědět si v této fázi na otázky, jak reagují žáci na aktivity, jak jsme zvládli úskalí jejich zapojení, není možné. I když jsou hry vytvářeny na základě zkušeností, potřebujeme zpětnou vazbu z praxe z konkrétních tříd, ve kterých se aktivity budou provádět.

Vznikla zajímavá didaktická pomůcka. Pro svou jednoduchost a univerzálnost by bylo aktivit možné využít i u běžných mateřských a základních škol. Nejen tedy pouze v základních školách pro žáky s lehkým mentálním postižením a základních školách speciálních, pro které byl tento set aktivit vytvořen. Zajímavé by bylo vzít neověřené aktivity do praxe a zhodnotit jejich úspěšnost. Nejen jejich zvládnutelnost u různých žáků s určitým stupněm postižení, ale i náladu, reakci žáků a učitelů, a to nejen ve školách pro žáky s mentálním postižením, ale i v běžných základních školách. Možná si pedagogové spojí jednotlivé aktivity a rozvinou se tak další možné cíle, které bude hra nabízet. To všechno je velkým přínosem i pro rozvinutí vztahu učitel – žák.

Tato diplomová práce by mohla započít výzkum v praxi, kdy by se aktivity aplikovaly. Hudebně pohybové aktivity jsou vytvořeny pro rozvoj řeči, motoriky, spolupráci, rozkvet pocitů, emocí a mnoho dalších cílů. Proto by si didaktické sady mohly pořídit různé školy. Jak již bylo

zmíněno, nejen školy pro žáky s mentálním postižením, ale i běžné mateřské a základní školy. Každý pedagog by si pak mohl dopisovat určité poznámky, které by byly důležité pro jeho třídu. A dále by aktivity rozšiřovat o postřehy, doplňky, nápady či požadavky pro práci se svými žáky. Následující výzkum, který vyvstává z této práce by si mohl klást otázky:

- Mají pedagogové zájem o hudebně pohybové aktivity?
- Jsou aktivity dostatečně srozumitelné jak pro pedagogy, tak pro žáky?
- Mají dostatek variací pro rozšíření aktivit či uzpůsobení se určitému postižení?
- Která aktivita se zdá učitelům jako nejvíce vyhovující?
- Které věkové kategorie aktivity nejvíce zaujaly?
- Které aktivity by potřebovaly ještě více rozšířit?
- Kterí žáci na aktivity reagují pozitivně?
- Jsou žáci, kteří aktivity nepřijali?
- Rozvíjí aktivity předepsané cíle?
- Jaké postřehy, poznámky a nápady pedagogové při aplikování aktivit zaznamenali?
- Je něco, co v popisu některé aktivity chybí?

Na všechny výše kladené otázky bychom byli schopni odpovědět v následujícím možném šetření v praxi, nebo by na ně mohl odpovědět konkrétní pedagog, který by aktivity využíval.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce pojednává o hudebně pohybových aktivitách u žáků s mentálním postižením, o činnostech, které žákům přináší odreagování, uvolnění či nápravu narušených schopností a dovedností. Cílem práce bylo vytvořit a následně tak poskytnout pedagogům inspiraci a hotový materiál pro náměty hudebně pohybových aktivit, které se dají uplatnit při výuce hudební výchovy či krátkých hudebních chviliek.

Přestože se věnujeme cílové skupině žák s mentálním postižením, terminologii, etiologii atd. nepopisujeme, pouze odkazujeme na příslušné publikace. Naším cílem totiž nebylo definovat mentální postižení, ale charakterizovat konkrétní práci s žáky s mentálním postižením. Tudíž celá teoretická část vystihuje, jak na žáka s mentálním postižením působí hudba a jaké jsou jeho pohybové možnosti.

Protože hudebně pohybové aktivity v sobě ukrývají dvě složky, které lze aplikovat i samostatně, jednotlivé prvky jsme si popsali a následně spojili do hudebních aktivit s pohybovými aspekty a činnostmi. Hudba v nás vyvolává radost, energii, relaxaci. Pomocí zpěvu, poslechu hudby, tvořením hudby a reakcí pohybem na ni, s ohledem na stupeň postižení, se rozvíjí biopsychosociální cíle, které jsou částečně omezeny. V teoretické části se nám podařilo shromáždit informace o hudbě, jejích složkách a prostředcích. Vše jsme spojovali s omezením či potřebou rozvoje žáků s mentálním postižením. V další části jsme popsali pohybové schopnosti a omezení těchto žáků. Nastínili jsme možnou analýzu pohybu a také jsme seskupili zásady, které je nutné dodržovat při vytváření aktivit. Jednotlivé formy a rozdělení hudebně pohybových aktivit jsme charakterizovali a následně z nich vycházeli v praktické části. Hudební aktivity s pohybových aspektem jsou zde spojeny s biopsychosociálními cíli.

Praktická část tvoří sety aktivit, které jsou zařazeny do částí hudební improvizace, interpretace, kompozice a poslech hudby. Snahou bylo vytvořit hry, které by nijak neohrožovaly psychický ani fyzický vývoj a rozvoj jedince. Hry jsou určeny pro menší skupinku žáků s mentálním postižením a s možností pohybu. Cílem této diplomové práce bylo vytvořit hudebně pohybové aktivity, které by tihle žáci mohli vykonávat bez větších obtíží. V hudební improvizaci se zaměřujeme na aktivity hádající, tvořivé, poznávací a vyjadřovací. Jsou to hry zaměřené na rozvoj paměti, myšlení, vnímání, představivost, tvořivost a fantazii, podporují spolupráci, seberealizaci a spontánnost. Napomáhají rozvoji psychomotoriky, vnímání rytmu, muzikálnosti či verbální a neverbální komunikaci. Odbourávají napětí a podporují rozvinutí emocí a pocitů. Sety zaměřené na hudební interpretaci kromě výše zmíněných cílů také podporují relaxaci a socializaci.

Jsou zaměřeny na tvořivost, výběrovost a socializaci. Kompozice hudby pak přidávají zaměření se na postřeh, reakci a pozornost. Podporují důvěru mezi žáky a umožňují vybití energie. Poslední část poslech hudby je směřována na tvořivost, paměť, vyjadřování a mimo jiné i na soustředění a smyslové vnímání. Hudebně pohybové aktivity jsou bezpečně ošetřeny možnými kontraindikacemi, které by mohly nastat při činnosti.

Hudebně pohybové aktivity byly vytvořeny pro žáky především s lehkým až středním mentálním postižením. Na hranici jsou žáci s těžkým stupněm postižení, kdy jsme volili aktivity, při kterých s žáky manipuluje vedoucí hry. Hry jsou stanoveny pro žáky s mentálním postižením prvního stupně základní školy či základní školy speciální.

Zabývali jsme se tedy nejen popsáním základních úskalí žáka s mentálním postižením v oblasti hudby a pohybu, ale také vytvořením hudebně pohybových aktivit, které jsou u těchto žáků aplikovatelné. Hudebně pohybové aktivity se nám podařilo vytvořit. Tudíž cíl diplomové práce, který jsme si stanovili na začátku, byl splněn. Skutečnou uplatnitelnost na konkrétní žáky je nutné ověřit v praxi. Samotný pedagog si podle vlastních zkušeností se svou třídou vybere aktivitu, která bude pro třídu vhodná, popřípadě si ji upraví možnými variacemi, která jsou nabízeny u jednotlivých aktivit.

Na tuto diplomovou práci lze navázat tím, že se jednotlivé aktivity budou aplikovat v praxi a konkrétně rozepisovat podrobnosti, které žákům dělaly problém, nebo naopak co žáci zvládli bez potíží. Práci lze proto rozvíjet ještě mnoha způsoby. Jedna z možností je rozšířit sety o další aktivity, které se osvědčily pedagogům v praxi. Přestože jsou aktivity vytvářeny na základě zkušeností z práce s žáky s mentálním postižením, jen zpětná vazba z konkrétních tříd s určitými žáky by nám mohla ukázat, jak jsou sety úspěšné. Na tuhle otázku zatím nemůžeme odpovědět, ale mohla by být námětem pro další výzkum a samostatnou práci, která by nás posunula o krok dál.

Hlavním přínosem této diplomové práce bychom mohli tedy vypíchnout charakteristiku jednotlivých vlivů hudby a možností rozvíjení pohybu u žáků s mentálním postižením, a především vznik hudebně pohybových aktivit, které jsou pro tyto žáky uzpůsobeny, nejen zjednodušením určitých aktivit, ale i rozšířením o různé variace činnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-144-7.
2. BENDOVÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.
3. BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3520-7.
4. BERAN, Jiří. *Lékařská psychologie v praxi*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1125-6.
5. BOOTH, David a Masayuki HACHIYA. *The Arts Go to School: Classroom-Based Activities That Focus on Music, Painting, Drama, Movement, Media, and More*. Canada: Pembroke Publishers, 2004. ISBN 1-55138-175-3.
6. BOYD, Brenda. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2011, 125 s. ISBN 978-80-7367-834-0.
7. COUFALOVÁ, Gabriela, Ivo MEDEK a Jaromír SYNEK. *Hudební nástroje jinak: netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů: [slyšet jinak]*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2013. ISBN 978-80-7460-037-1.
8. D'ANDREA, Floriana. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování: hry a cvičení pro děti od 5 do 10 let*. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782327.
9. *Dalcroze australia* [online]. Australia: Piper Does, 2018 [cit. 2019-03-14]. Dostupné z: <https://www.dalcroze.org.au/>
10. DOSEDLOVÁ, Jaroslava a Jiří KANTOR. *Tanečně-pohybová terapie a muzikoterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3682-1.
11. GAVENDOVÁ, Jana. *Metodika práce asistenta pedagoga: Podpora v hudební výchově u žáků s mentálním postižením* [online]. Olomouci: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2019-02-18]. ISBN 978-80-244-4738-4. Dostupné z: http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-17/resources/_pdfs_/metodika-prurez-17_.pdf
12. GERLICOVÁ, Markéta. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4581-7.
13. HARDY, Michelle W. a A. Blythe LAGASSE. *Rhythm, movement, and autism: using rhythmic rehabilitation research as a model for autism*. In: *Rhythm, movement, and autism:*

- using rhythmic rehabilitation research as a model for autism* [online]. USA: Front. Integr. Neurosci, 2013, 28 March 2013 [cit. 2019-03-16]. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnint.2013.00019/full>
14. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-x.
 15. HOULAHAN, Micheál a Philip TACKA. *Kodály today: a cognitive approach to elementary music education*. Second edition. New York, NY: Oxford University Press, [2015]. ISBN 978-0-19-025501-5.
 16. HURNÍK, Ilja a Petr EBEN. *Česká Orffova škola: I. Začátky*. Praha: Supraphon, 1969.
 17. JEŠINA, Ondřej a Martin KUDLÁČEK. *Aplikovaná tělesná výchova*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2738-6.
 18. KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.
 19. KOPECKÝ, Jiří, Jaromír SYNEK a Vít ZOUHAR. *Hudební hry jinak: hry se zvuky a elementární komponování : [slyšet jinak]*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2014. ISBN 978-80-7460-066-1.
 20. KOUBA, Václav. *Motorika dítěte*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7040-137-0.
 21. KREJČÍŘOVÁ, Olga, Zdeňka KOZÁKOVÁ a Oldřich MÜLLER. *Teoretická východiska speciální pedagogiky u osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3715-6.
 22. KULHÁNKOVÁ, Eva. *Hudebně pohybová výchova: metodická příručka pro hudební výchovu ve škole*. Vyd. 3. Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-730-5.
 23. KURKOVÁ, Libuše a Bořivoj HOŘÍNEK. *Dětská tvořivost v hudbě a pohybu: pro lidové školy umění*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, 101 s.
 24. KVAPILÍK, Josef a Marie ČERNÁ. *Zdravý způsob života mentálně postižených*. Praha: Avicenum, 1990. Život a zdraví (Avicenum). ISBN 80-201-0019-9.
 25. KYSLÍKOVÁ, Anežka, Jan KYSLÍK a Miloš HONS. *Hudebně vyjadřovací prostředky a jejich pedagogická interpretace*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1999. ISBN 8070442506.
 26. LEJČAROVÁ, Alena. *Motorická výkonnost dětí s lehkým intelektovým postižením*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1843-2.
 27. LINKA, Arne. *Kapitoly z muzikoterapie*. Rosice u Brna: Gloria, 1997. ISBN 8090183441.

28. LOWEN, Alexander. *Jazyk těla: tělesná dynamika charakterových struktur*. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2017. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-1185-3.
29. *Máma mi dala korunu*, [online]. [2019-04-05]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/373517362821428356/>
30. MÁTEJOVÁ, Zlatica a Silvester MAŠURA. *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992, 202 s. ISBN 8008003154.
31. MĚKOTA, Karel a Jiří NOVOSAD. *Motorické schopnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0981-x.
32. MICHELS, Ulrich. *Encyklopedický atlas hudby*. Přeložil Miroslav SRNKA, ilustroval Gunther VOGEL. Praha: Lidové noviny, 2000, 611 s. ISBN 8071062383.
33. NADEAU, Micheline. *Relaxační hry s dětmi: pro děti od 4 do 10 let*. Vyd. 2. Přeložil Kristyna KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-896-8.
34. PAYNE, Helen. *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 8071782130.
35. POŠ, Vladimír. *Perspektivy Orffovy školy v hudební výchově: sborník studií*. Praha: Supraphon, 1969. Comenium musicum (Supraphon).
36. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
37. PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9.
38. SELIKOWITZ, Mark. *Downův syndrom: definice a příčiny, vývoj dítěte, výchova a vzdělání, dospělost*. Vyd. 2. Přeložil Dagmar TOMKOVÁ. Praha: Portál, 2011, 197 s. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-7367-882-1.
39. SOVÁK, Miloš. *Defektologický slovník*. 3. upravené vydání. Jinočany: Nakladatelství H & H, 2000, 418 s. ISBN 80-86022-76-5.
40. SRINIVASAN, S. M. a A. N. BHAT. *A review of "music and movement" therapies for children with autism: embodied interventions for multisystem development*. In: *Frontiers in integrative neuroscience* [online]. USA, 2013, 09 April 2013 [cit. 2019-02-01]. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnint.2013.00022/full#h1>
41. STOJAN, Jaroslav. *Maličká su 2: učebnice hudební výchovy pro děti mateřské a základní školy*. Přerov: Jasto, 2000.
42. SZABOVÁ, Magdaléna. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-276-9.

43. ŠAROUNOVÁ, Jana. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál, 2014, 150 s. ISBN 978-80-262-0716-0.
44. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-928-6.
45. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, Alena TICHÁ a Věra BUREŠOVÁ. *Písničky a jejich dramatisace*. Praha: Portál, 2000. Nápady - hry - tvořivost. ISBN 807178477x.
46. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.
47. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.
48. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.
49. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.
50. VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.
51. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.
52. VÍTKOVÁ, Marie a Jarmila PIPEKOVÁ, ed. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN 8073150107.
53. WIGRAM, Tony. *Improvisation: methods and techniques for music therapy clinicians, educators, and students*. Philadelphia: J. Kingsley Publishers, 2004. ISBN 9781843100485.

RESUMÉ

Tématem diplomové práce jsou hudebně pohybové aktivity u žáků s mentálním postižením. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se zabýváme jednotlivými pojmy, které je nutné zmínit pro vzhled do tématu. Zabýváme se vlivem hudby na žáka s mentálním postižením, složkami hudby a hudebními prostředky, které slouží k rozvoji hudebního vnímání. Dále jsou popsány pohybové dovednosti, možnost analýzy pohybu a důležité zásady, které je vhodné užívat při vykonávání těchto aktivit se žáky s mentálním postižením. Významná je část nazvaná hudebně pohybové aktivity. Je to část, která je pro nás stěžejní. Popisujeme hudební aktivity s pohybovým aspektem, spojujeme hudbu a pohyb v činnost a vymezujeme cíle biologické, sociální a psychologické roviny. Nakonec se zmiňujeme o možných kontraindikacích, které mohou nastat při hudebně pohybových aktivitách.

Praktická část vychází z uvedených informací v teoretické části. Na jejich základě jsou vytvořeny 4 sady hudebně pohybových aktivit, které jsou pojmenovány – hudební improvizace, hudební interpretace, hudební kompozice a poslech hudby. Každý set obsahuje 5 hudebních aktivit s pohybovým aspektem. Hudba a pohyb jsou spojeny v základním námětu aktivity nebo v rámci dalších možných variací. Vznikla tak didaktická pomůcka, která je použitelná pro žáky s lehkým až středním mentálním postižením. Některé aktivity jsou v rámci variací a úprav vhodné i pro žáky s těžkým mentálním postižením. Hudebně pohybové aktivity by měly napomoci k rozvoji řeči, komunikace, spolupráce, motoriky, vyjadřování pocitů, emocí a dalších cílů biopsychosociálního modelu. Didaktické sady jsou připraveny k využití u žáků s mentálním postižením a s možností jejich otestování v praxi.

SUMMARY

The topic of this thesis is musical and movement activities for children with mental disabilities. The thesis is divided in theoretical and practical part. In the theoretical part we describe individual terms, that are necessary to mention and explain in order to understand the topic. This includes the influence of music on the children with mental disabilities, musical components and means, that contribute to development of musical perception. Movement skills are described, as well as the possibility of the analysis of movement and important rules for performing these activities for children with mental disabilities. The prominent part is named Musical and movement activities. This part is crucial. We describe musical activities with movement aspect, link music and movement in activity and establish biological, social and psychological goals. Lastly, we mention possible contraindications, that can occur during musical and movement activities.

Practical part is grounded in information from the previous, theoretical part. Based on this, 4 sets of musical and movement activities are created, namely Musical improvisation, Musical interpretation, Musical composition and Listening to music. Each set consists of 5 musical activities with movement aspect. Music and movement are linked in basic premise of the activity or its variations. From this, a didactic aid emerged, usable for children with mild to moderate mental disability. Some activities can be, with some alterations, performed with children with severe mental disability. Musical and movement activities should help with development of speech, communication, cooperation, motoric, expressions of feelings, emotions and other goals of biopsychosocial model. Didactic sets are ready to use in practice for children with mental disabilities.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Simona Krychtálková
Katedra:	Katedra hudební výchovy
Vedoucí práce:	Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Hudebně pohybové aktivity u žáků s mentálním postižením
Název v angličtině:	Musical and movement activities for children with mental disabilities
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zaměřuje na vytvoření setu hudebně pohybových aktivit pro žáky s mentálním postižením. Teoretická část je věnována hudbě a jejího vlivu na žáka s mentálním postižením. Uvádíme složky hudby a hudební prostředky, které slouží k rozvoji hudebního vnímání u žáka. Pozornost je také zaměřena na pohybové dovednosti žáků. Stěžejní částí je kapitola o hudebně pohybových aktivitách, kde spojujeme hudbu a pohyb dohromady. Jsou popisovány hudební aktivity s pohybovým aspektem, spojení hudby a pohybu v činnosti. Hudební aktivity jsou také vymezeny na základě biopsychosociálního modelu. Na závěr je upozorněno na možné kontraindikace aktivit spojených s hudbou a pohybem.</p> <p>Praktická část obsahuje didaktické sety hudebně pohybových aktivit. Aktivity jsou rozděleny do jednotlivých částí – hudební improvizace, hudební interpretace, hudební kompozice a poslech hudby.</p>

	<p>Každá část obsahuje několik aktivit, kde je spojena hudba s pohybem v základním námětu nebo alespoň v rámci jejich variací. Hudebně pohybové aktivity jsou upraveny tak, aby rozvíjely nenásilnou formou biopsychosociální cíle žáka. Aktivity jsou určeny pro žáky s lehkým až středním mentálním postižením. Část aktivit je i pro žáky s těžkým mentálním postižením v rámci úprav a variací.</p> <p>Cílem praktické části bylo vytvořit hudebně pohybové aktivity, včetně popisu postupu a možných variací, které lze uplatnit u žáků s mentálním postižením ve vyučování.</p>
<p>Klíčová slova:</p>	<p>Hudba, hudební složky, hudební prostředky, pohyb, zásady při pohybu, hudebně pohybová aktivita, žák s mentálním postižením, biopsychosociální cíle.</p>
<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>This thesis sets its goal to create a set of musical and movement activities for children with mental disabilities. Theoretical part is dedicated to music and its influence on children with mental disabilities. We list music components and means of development of musical perception. Movement abilities of these children are also brought up. Crucial part is the chapter about musical and movement activities, that link music and movement. There is description of musical activities with movement aspect, the connection of music and action of movement. Musical activities are established on basis of biopsychosocial model. Lastly, there are warnings of possible contraindications of activities linked with music and movement.</p> <p>Practical part consists of didactical sets of musical and movement activities. These are divided into separate parts. Musical improvisation, Musical interpretation,</p>

	<p>Musical composition and Listening to music. Each part includes several activities, which link music and movement in general or at least in some of its variations. Musical and movement activities are modified to develop the children biopsychosocially in non-forceful, gentle way. Activities are tailored for children with mild to moderate intellectual disability. Some of the activities can be, after some modifications, tried with children with severe mental disability.</p> <p>The goal of practical part was to create musical and movement activity, including the description and possible variations for children with mental disabilities, which can be used in learning.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Music, musical components, movement, the principles of movement, Music and movement activities, children with mental disabilities, biopsychosocial goals
Přílohy vázané v práci:	Žádné
Rozsah práce:	73 stran, 137 613 znaků včetně mezer
Jazyk práce:	Čeština