

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy

**Muzikoterapie z pohledu specifických poruch  
učení a chování**

Diplomová práce

Autor: Martina Pechová

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Marie Beníčková, Ph.D.

České Budějovice 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Muzikoterapie z pohledu specifických poruch učení a chování“ vypracovala samostatně na základě pramenů uvedených v seznamu literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Soběslavi dne 28. 4. 2009

.....

Martina Pechová

## **Anotace**

Cílem této diplomové práce je seznámit čtenáře s jedním z alternativních směrů – s muzikoterapií, uvést do problematiky specifických poruch učení a chování a v neposlední řadě podat jakýsi návod, jak využít prvků muzikoterapie při práci s dětmi s těmito poruchami.

Práce je rozčleněna na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je zaměřena na vymezení pojmů muzikoterapie, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie, dyspraxie. Snaží se objasnit problematiku ADHD a poukázat na souvislost mezi specifickými poruchami učení a chování.

Praktická část obsahuje dvacet cvičení, která byla sestavena na podkladě metodické příručky autorů Mgr. M. Beníčkové, Ph.D. a Mgr. Z. Vilímka, kteří využívají českou muzikoterapeutickou metodiku – Hudbu těla, a zároveň na podkladě kazuistik dvou chlapců, kteří chodí do základní školy praktické. Každé cvičení je zaměřeno na rozvoj určitých funkcí, je doplněno pomůckami, motivací, vlastním popisem a rozbořem, který vychází z praktického provedení. Při hodnocení je využito metody pozorování.

## **Annotation**

The goal of my diploma thesis is introduce one of alternative direction – music therapy, to outline the sphere of specific learning and behavior disorders, and also to give a guide, how to apply components of music therapy during the work with children with these disorders.

The thesis consists of two parts – a theoretical and practical part. The theoretical part focuses on defining key terms, such as music therapy, dyslexia, dysgraphia, dysortographia, dyscalculia, dyspinxia, dysmusia, dyspraxia. In my work I aim to clarify the question of ADHD and try to point out the relation of particular learning and behavior disorders.

The practical part includes twenty activities that were made firstly according to a methodical manual written by M. Beníčková and Z. Vilímek, who use the Czech method of music therapy – Music of body, and secondly on the base of casuistry of two boys attending special practical school. Each activity should develop particular skills, comprises tools, motivation, its own description and analysis coming out of a practical accomplishment. The method of observing was used for the evaluation.

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Marii Beníčkové, Ph.D. za velmi cenné rady, materiály a informace, které mi poskytla během psaní diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat ředitelce základní školy praktické Mgr. Jaroslavě Píšové za možnost vyzkoušet si navrhovaná cvičení v praxi a také paní Mgr. Blance Bradáčové a Mgr. Lence Novotné z pedagogicko-psychologické poradny za možné konzultace.

## Obsah

Úvod .....	1
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Muzikoterapie .....</b>	<b>3</b>
1.1 Pojem muzikoterapie .....	3
1.2 Dějiny muzikoterapie.....	6
1.3 Česká republika.....	12
1.4 Terapie související s muzikoterapií .....	15
1.5 Druhy muzikoterapie .....	16
1.6 Nástroje v muzikoterapii.....	19
1.7 Osobnost muzikoterapeuta.....	21
1.8 Směry muzikoterapie .....	22
1.9 Muzikoterapeutické techniky.....	25
<b>2. Specifické poruchy učení.....</b>	<b>29</b>
2.1 Etiologie specifických poruch učení.....	30
2.2 Typy specifických poruch učení .....	37
2.3 Smyslové vnímání.....	45
2.4 Poruchy řeči .....	49
<b>3. Poruchy chování.....</b>	<b>52</b>
3.1 Asociální poruchy .....	53
3.2 Antisociální poruchy.....	54
3.3.Dětská agresivita.....	54
3.4 ADHD .....	54
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>63</b>
<b>4. Možnosti využití muzikoterapie v základní škole praktické.....</b>	<b>63</b>
4.1 Metodická příručka .....	64
4.2 Kazuistiky .....	65

4.3 Návrh cvičení .....	69
4. 4 Zhodnocení použitých cvičení .....	107
<b>Závěr .....</b>	<b>110</b>
<b>Seznam literatury.....</b>	<b>111</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>113</b>
<b>Přílohy .....</b>	<b>114</b>

# Úvod

## MOTTO

„Je zřejmé, že sama příroda dala nám hudbu jako dar, abychom lépe snášeli strasti.“

(Quintilianus)

Již starověké národy přisuzovaly hudbě důležitou funkci. Zaznívala při rituálech, stávala se součástí každodenního života.

Citát, který jsem si vybrala, pojímá hudbu jako dar. Je to právě hudba, která nás dokáže rozveselit, utěšit, ale také rozplakat. Působí na naše emoce. Hudba jako lék, tak ji vnímá muzikoterapie, jeden z alternativních směrů, který se začal prosazovat ve 20. století.

O muzikoterapii jsem se začala zajímat v průběhu studia na vysoké škole. Měla jsem možnost navštěvovat semináře, které byly na tuto problematiku zaměřené. Velice mě zaujal tento nový alternativní přístup.

Muzikoterapie nám pomáhá dívat se nejen na ostatní, ale především odhalí i naše vlastní schopnosti a nedostatky. Člověk ji může využít i v situacích, do kterých se sám dostane. Myslím, že pro život každého jedince je velmi důležitá komunikace a právě jejím prostřednictvím se můžeme naučit hovořit o svých pocitech a problémech.

Dalším důvodem, proč jsem si zvolila téma *Muzikoterapie z pohledu specifických poruch učení a chování* je, že v současné době ve školách stále přibývá žáků, kteří mají různé poruchy učení a chování. Jak s takovými žáky pracovat, jak je zapojit do výuky? Myslím, že tyto otázky si klade řada pedagogů. Podle mého názoru je muzikoterapie jednou z možných cest, jak těmto dětem pomoci, jak přispět k rozvoji oslabených funkcí. Je to obor, který nás učí jak umět žáky zaujmout a jak je naučit spolupracovat. Neboť aniž by si člověk uvědomil, co přesně dělá, zapojuje ve skutečnosti mnoho svých smyslů, tříbí si paměť, rytmus apod. Další výhodou muzikoterapie je také to, že se dá uplatnit nejen ve větším počtu lidí, ale i při individuální výuce.

Cílem diplomové práce je ukázat možnosti, jakými lze využít muzikoterapii právě u dětí se specifickými poruchami učení a chování.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část má tři kapitoly. První kapitola je věnována muzikoterapii obecně. Je zaměřena na vymezení základních pojmů, na historii, ale i využití muzikoterapie v současné době. Zároveň popisuje základní druhy, směry, techniky a také terapie, které s ní souvisejí, není opomenut ani význam hudby. V druhé a třetí kapitole je nastíněna problematika specifických poruch učení a chování.

V praktické části diplomové práce se opírám o metodickou příručku, jejímiž autory jsou Mgr. M. Beníčková, Ph.D. a Mgr. Z. Vilímek. Cílem této praktické části je rozšířit stávající metodiku o další cvičení, která budou zároveň provedena v praxi. Tato část je rozdělena do tří kapitol.

V první kapitole stručně popisuji již zmiňovanou příručku, která nabízí možnosti, jak využít muzikoterapeutické postupy a techniky při práci se žáky v základní škole speciální. Dále uvádím kazuistiky chlapců, na jejichž základě jsem sestavovala daná cvičení. Druhá kapitola je věnována praktickému provedení cvičení. V závěru podávám celkové zhodnocení, které vyplývá ze subjektivního pozorování.

Doufám, že se tato práce stane podnětem k zamyšlení nad uvedenou problematikou a ukáže možnosti, jak hudbu využít i při výuce nejen hudební výchovy.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Muzikoterapie

### 1.1 Pojem muzikoterapie

Termín „muzikoterapie“ je řecko-latinského původu (řecké *therapeia* = ošetřování, léčení, léčba; latinské *musica* = hudba) a lze jej přeložit jako léčení hudbou.<sup>1</sup> Slovo muzikoterapie má široký význam. Záleží na tom, v jakém slova smyslu jej užíváme.

„V nejužším slova smyslu užíváme názvu muzikoterapie tehdy, když je specifickou formou psychoterapie při léčení duševních poruch, neurotických nebo psychotických, zejména při individuální psychoterapii nemocného, se zcela specifickým léčebným záměrem a se zcela specifickou terapeutickou metodou.“<sup>2</sup> Její užití se tedy omezuje pouze na medicínskou oblast.

Širší obsah se nám nabízí v momentě, kdy je daných metod a postupů užito zejména ve skupinové formě (jako jeden z možných druhů psychoterapie). Cílem je zde především zlepšení sociálních vazeb klientů, usměrňování sebehodnocení, zařazení do kolektivních činností apod.

Dalším rozšířením pojmu muzikoterapie je pak užití hudebních aktivit v léčebném, častěji však v rehabilitačním procesu, kdy se využívá především motivace, ale také mobilizujících prvků hudby.

V nejširším smyslu je muzikoterapie využíváno u činností, které již nejsou léčbou, ale spíše psychohygienickým procesem.

Řada autorů vnímá muzikoterapii jako součást psychoterapie, medicíny nebo pedagogiky.

*Definice muzikoterapie podle AMTA (American Music Therapy Association):*

„Muzikoterapie je použití hudby k terapeutickým cílům: znovuobnovení, udržení a zlepšení mentálního a fyzického zdraví. Je to systematická aplikace hudby řízená terapeutem v terapeutickém prostředí tak, aby se dosáhlo kýžené změny v chování. Hudba pomáhá jedinci v rozvíjení jeho celkového potenciálu a přispívá k jeho větší sociální přizpůsobivosti. Muzikoterapie je plánovitě a kontrolovaně použití hudby k terapeutickým účelům s dětmi, mládeží a dospělými se zvláštními potřebami na základě sociálních, emocionálních, fyzických nebo duševních omezení. Při formulaci léčebných

---

<sup>1</sup> Srov. Linka A.: Kapitoly z muzikoterapie. Rosice u Brna: Gloria, 1997, s. 38.

<sup>2</sup> Farková M.: Kapitoly z muzikoterapie. Pelhřimov: OV SPMP, 1999, s. 3.

a tréninkových cílů se oslovují čtyři funkční oblasti: sociální, psychologická, fyzická a intelektuální.“<sup>3</sup>

*Definice muzikoterapie podle APMT (Association of Professional Music Therapists):*

„Muzikoterapie je taková forma péče, během níž vzniká vzájemný vztah mezi pacientem a terapeutem. Umožní navodit u pacienta takové změny, aby mohla být započta léčba. Terapeut pracuje s různými pacienty, dětmi i dospělými, kteří mohou mít emocionální, fyzické, mentální nebo psychické poruchy. V klinickém setkání se terapeut s pomocí tvořivého využití hudby snaží o interakci, nabízí hudební zážitky a aktivitu a vede pacienta k dosažení terapeutických cílů, stanovených podle jeho patologie.“<sup>4</sup>

V Anglii se po mnoho let užívala definice Alvinové: „Muzikoterapie je řízené používání hudby při léčbě, rehabilitaci, vzdělávání a výchově dětí a dospělých, kteří trpí fyzickými, duševními nebo emocionálními poruchami.“<sup>5</sup>

Jiná definice, která je však velmi podobná definici Alvinové, pochází od Australské asociace pro muzikoterapii: „Muzikoterapie je plánované používání hudby k dosažení léčebných cílů s dětmi a dospělými, kteří mají zvláštní potřeby vzhledem k sociálním, emocionálním, fyzickým nebo intelektuálním problémům.“<sup>6</sup>

## **Hudba a její působení na lidský organismus**

Hudba působí na člověka bez ohledu na jeho věk, vzdělání, povolání, sociální příslušnost, národnost. Využívá k tomu řadu výrazových prostředků, různých žánrů, druhů a forem. Jejím prostřednictvím se může uskutečňovat komunikace, výchova, poznávání a může se rozvíjet i etické cítění. Rytmus, melodie (dynamika) a harmonie jsou základními prvky hudby, které působí na psychiku člověka. Každý z těchto prvků má charakteristické vlastnosti.

Arne Linka ve své publikaci *Kapitoly z muzikoterapie* uvádí, že hudba je druh umění a že umění znamená jakoukoli dovednost. Jako příklad uvádí umění řídičské, jezdecké, plavecké, kuchařské, pedagogické, lékařské a mnoho dalších.

V užším smyslu pak míní uměním jen tzv. **krásná umění** (z francouzského: **beaux arts**) s primární estetickou funkcí. Také uvádí dělení umění na:

**a.) prostorová** = výtvarná, a to: jednak dvourozměrná = plošná: malba, kresba, grafika, výtvarná fotografie apod.; jednak třírozměrná

<sup>3</sup> Zeleiová, J.: Muzikoterapie. Praha: Portál, 2007, s. 28.

<sup>4</sup> Zeleiová, J.: Muzikoterapie. Praha: Portál, 2007, s. 31.

<sup>5</sup> Bunt, L.: Music Therapy. London: Routledge, 1994, s. 6.

<sup>6</sup> Tamtéž, s. 6.

= trojrozměrná: sochařství, plastika, (umělecká) keramika, architektura apod.

**b.) časová** = múzická: poezie, beletrie, hudba, rétorika aj.

**c.) časově–prostorová čili prostorově–časová:** drama, opera, opereta, muzikál, balet, pantomima, scénický melodram, film, televizní inscenace apod.

Materiálem hudby jsou hlavně tóny, ale i jiné hudebně používané zvuky: šramot, šelest, lomoz apod., také však neladěné bicí nástroje nebo některé výškově matné tvárné prostředky a výsledky elektronické nebo konkrétní hudby, dále pak i pomlky. Zjednodušeně je hudba charakterizována jako umění tónů.

Prvořadou funkcí hudby je funkce estetická. Má vliv na city člověka.

Léčebné působení hudby podle I. Poledňáka:<sup>7</sup>

- poslouchaná hudba **ovlivňuje vegetativní funkce** (srdeční rytmus, krevní tlak, dýchání, svalový tonus, motoriku, termoregulaci apod.)
- hudba představuje **komunikaci sui generis**, která umožňuje oslovení a porozumění i tam, kde jsou narušeny slovní komunikace a jiné mezilidské kontakty. Pomocí této nonverbální komunikace lze ovlivnit i velmi hluboké a jinak nedostupné vrstvy osobnosti (nevědomí, podvědomí).
- receptivní kontakt s hudbou, hlavně však aktivní muzicírování, působí jako **emoční ventil**, hudební aktivita umožňuje restrukturuaci vztahu k činnosti vůbec a kolektivní hudební aktivita restrukturuaci vztahu individua a kolektivu

Léčí především ta hudba, která je strukturálně a harmonicky jednoduchá, pozitivní, pomalá.

Možnosti využití hudby podle A. Linky:<sup>8</sup>

- prevence (profylaxe)
- diagnóza
- terapie
- edukace a reedukace

---

<sup>7</sup> In: Poledňák, I.: ABC Stručný slovník hudební psychologie. Praha: Supraphon, 1984, s. 209.

<sup>8</sup> Linka, A.: Kapitoly z muzikoterapie. Rosice u Brna: Gloria, 1997, s. 81-92.

„Výchovnou, resp. převýchovnou funkci hudba osvědčila při léčbě etyliků (= ethyliků = notorických alkoholiků) i jiných toxikomanů, obětí gamglingu (nezřízeného hráčství) a v rámci dorostového lékařství při morální nápravě mladistvých delikventů. Úspěšnou léčebně pedagogickou práci s mladistvými s použitím hudby popsal König. I u nás se v některých zvláštních školách hudba výborně osvědčila při výchově nepřizpůsobivých dětí.“<sup>9</sup>

- analgetická (palliativní) funkce
- sedativně-ataraktická funkce
- rehabilitace
- rekonvalescence
- stimulace duševních výkonů

## 1.2 Dějiny muzikoterapie<sup>10</sup>

Hudba nás provází po celý život. Zaznívá při významných událostech, ale také v našem každodenním životě. Každý si však pod tímto širokým pojmem představí určitý druh hudby. Je obtížné vymezit, co všechno hudba je a co už hudba není. Můžeme vnímat a aktivně prožívat znějící tóny, mnohdy jsme však pouze pasivními posluchači. V současné době je hudba spojována také s léčitelstvím, s terapií.

Mnohdy nejsme schopni komunikovat prostřednictvím slov a v tento okamžik nastupuje ona moc hudby ztvárnit a vyjádřit něco někomu, nebo i sám sebe, prostřednictvím tónů. Hudba na nás působí bez ohledu na národnost, sociální příslušnost, vzdělání, věk. Působí na naše emoce. Je schopna oslovit téměř každého člověka.

Hudba jako léčitelka má kořeny již u tzv. primitivních národů. Byla a dodnes je součástí kultury, magických obřadů i léčení kmenů žijících na naší planetě. Každá píseň má určitou funkci. Některé písně zaznívají při narození, jiné při pohřebních obřadech nebo při přivolávání deště apod. Základním prvkem tvořícím rituál je hudba a s ní spojený tanec. Neopomenutelnou roli má postava šamana či kouzelníka, který ovlivňuje politický i náboženský vývoj společenství.

---

<sup>9</sup> Linka, A.: Kapitoly z muzikoterapie. Rosice u Brna: Gloria, 1997, s. 88.

<sup>10</sup> Kapitola zpracována z těchto publikací: Mátejová, Z.: Základy teorie a praxe muzikoterapie. Bratislava: PF Univerzity Komenského, 1991, s. 10-20.; Farková M.: Kapitoly z muzikoterapie. Pelhřimov: OV SPMP, 1999, s. 7-13.; Marek, V.: Hudba jinak. Praha: Eminent, 2003, s.12-17, 52-55.; Linka, A.: Kapitoly z muzikoterapie. Rosice u Brna: Gloria, 1997, s. 45-59, 130-153.; Zeleiová, J.: Muzikoterapie. Praha: Portál, 2007, s. 15-37.

Podle mýtů stvořili svět a hudbu bohové. Například řecký bůh Apollón vynalezl kytaru, bohyně Athéna flétnu a trumpetu, posel bohů Hermes vynalezl lyru, římská bohyně Minerva vynalezla flétnu, podle bůžka Pana, vynálezce syrinxu, je pojmenována Panova flétna apod.

## Starověk

Hudba jako léčebný prostředek byla známa i v kultuře starověkého Egypta, Babylonu, Izraele, Řecka, Říma i Asýrie. Z hudebních nástrojů, které se zde využívaly, to byly především strunné nástroje jako lyra a harfa.

Staří *Sumerové* provozovali hudbu k posvátným účelům a k počtě bohů stavěli adorační chrámy. Féničané zase provozovali chrámové rituály *desešot* k počtě bohyně Ašéry.

V *Egyptě* byla hudba jakýmsi spojovníkem mezi světem lidí a světem bohů. Můžeme se zde setkat s hudbou instrumentální, která sloužila jako doprovod chrámovým tanečnicím. Již v době kolem roku 3000 př. n. l. byly pomocí hudby léčeni duševně nemocní. Za doprovodu hry na jednoduché nástroje byli převáženi ve člunech po Nilu. Za zmínku stojí také postava Orfea, který pomocí své kithary dokázal uspat lidi, zvířata i stromy. Ze Starého Zákona je známý příběh krále Saula, kterého z depresivních stavů vyléčil svou hrou na harfu král David. Přibližně kolem roku 1500 př. n. l. působily v Egyptě tři typy léčitelů, kteří k léčení používali hudbu: zaklínač – čaroděj, kněz a lékař.

V *Izraeli* byla hudbě připisována mimořádná hodnota. Využívalo se jí jako stimulačního a uklidňujícího prostředku.

Hudební léčení bylo v *Řecku* označováno jako *melotherapeia* (= léčení melodií; z řec. melos = zpěv, zpěvnost, melodie, nápěv). Za optimální nástroj k doprovodu zpěvu byla považována lyra. Hojně se využívala i píšťala a flauta (aulos).<sup>11</sup>

Řekové chápali význam hudby také jako prevenci v oblasti mentální hygieny. Podle nich pomáhala vytvářet rovnováhu mezi psychickou a somatickou složkou člověka. Bůh Slunce, Apollón, byl zároveň bohem hudby i medicíny.

K významným osobnostem této doby patřili Platón a Aristotelés. Lze je považovat za předchůdce muzikoterapie. Stanovili dva stěžejní muzikoterapeutické postoje. Platónův *etický princip* navozuje žádoucí psychický stav hudbou stejného ladění. Naopak Aristotelův *katarzní = kataraktický princip* spočívá v navození žádoucího psychického

---

<sup>11</sup> Flautu odmítali pythagorejci, nejvíce cenili lyru, in: Mátejová, Z.: Základy teorie a praxe muzikoterapie. Bratislava: PF Univerzity Komenského, 1991, s. 13.

stavu hudbou opačného ladění. Nežádoucí psychický stav je pak odstraňován hudbou stejného ladění. Podle něj je důležitější hudbu poslouchat, než ji hrát. Ve své *Ústavě* připisuje Platón hudbě mocný etickovýchovný význam a dokonale harmonicky vyvinutého člověka nazývá „múzickým“.

Jako první muzikoterapeut bývá uváděn starořecký filozof, matematik, akustik, ezoterik a hudební teoretik Pýthagorás. Patří k tzv. kánonikům<sup>12</sup>, kteří považovali za pravidlo hudby číselné poměry a při zkoumání hudby se orientovali spíše akustickým směrem.

Od Řeků převzali tradici muzikoterapie *Římané*. Římský lékař Galénos využíval hudby například jako protijed při uštknutí hadem. V Apuley se hudbou a tancem léčilo uštknutí pavoukem.

Římané prosazovali především řečnictví, poezii a historii. Ostatní umění odsuzovali. Postupně však hudba pronikla i na císařský dvůr. Řada císařů se stala hudebníky, skladateli a interprety. Výchovnou sílu hudby, především v dětském věku, vyzdvihl ve svém obšírném díle *Institutio oratoria* Quintilianus, podle něhož patřila hudba k všestrannému vzdělání.

Po pádu římské říše upadlo léčení hudbou v zapomnutí a přestěhovalo se do arabských zemí.

Také v *Číně*, *Indii*, *Indonésii* a *Japonsku* byla léčivá a výchovná síla hudby známá. V těchto zemích často spojovali zpěv s tancem a pantomimou.

## **Středověk**

V období středověku nedošlo k vytvoření vlastní teorie o léčebném působení hudby. Římská tradice terapie hudbou upadá do zapomnutí. Pouze ojediněle se zachovaly zmínky o využití této terapie např. při léčbě nervových chorob. V křesťanství byla hudba využívána jednak při různých křesťanských obřadech, ale také jako prostředek při získávání lidí, při utišování hněvu a jako způsob harmonizace citů. Duševně nemocní byli odsuzováni jako posedlí ďáblem a léčeni „vymítáním ďábla“. Docházelo k pronásledování „čarodějnic“, jejich upalování.

---

<sup>12</sup> Srov. harmonikové - přihlíželi spíše k hudební praxi, in: Linka, A.: Kapitoly z muzikoterapie. Rosice u Brna: Gloria, 1997, s. 46.

## **Renesance**

Využívání hudby jako léčebného prostředku se dostává do popředí zájmu lékařů.

### **17. a 18. století**

V 17. a 18. století nastal v muzikoterapii rozhodující vývin. Objevila se řada teorií a praktických metod. Muzikoterapie se v tomto období označovala jako „*iatromusia*“ (z řec. *iatreia* – léčení) a zahrnovala v sobě učení o harmonii kosmu, kterou převzala z poznatků antického Řecka a která se promítala prostřednictvím hudby do živého organismu. Z křesťanského učení byla převzata myšlenka o transcendentálních silách, které mohou mít vliv na psychiku a psychosomatické pochody v těle člověka. Pozornost byla věnována i fyziologickým a biochemickým procesům při percepci hudby. K významným muzikoterapeutům 17. století patřil německý polyhistor A. Kircher. K dalším osobnostem patřili italský lékař z Dubrovniku G. Baglivi, anglický lékař R. Brocklesby, který napsal první ucelenou publikaci o muzikoterapii, slovenský lékař I. R. Ambro a další.

V této době se můžeme setkat s pojmem iatrohudebníci. Byli to přímí předchůdci dnešních muzikoterapeutů. Léčili pomocí živé hudby, přičemž využívali speciálních léčivých skladeb. Psychické změny chápali jako následky fyziologických pochodů v těle.

### **19. a 20. století**

V první polovině 19. století nová koncepce muzikoterapie nevznikla. Mezi významné autory, kteří se zasloužili o rozšíření muzikoterapie, patřili P. Lichtenthal, K. Schneider, W. A. Bauer, L. Raudnitz, F. E. Niedten.

V této době se muzikoterapie aplikovala v psychiatrických léčebnách, ve formě „aktivního zaměstnání za pomoci hudby“.

Muzikoterapie našla uplatnění také ve vojenských kruzích. Podle odborníků totiž vojenská hudba zvyšuje a dodržuje bojovou morálku vojáků, pochodové písně pomáhají udržet pořádek a zahánějí únavu. Není proto divu, že právě v tomto období vzniká celá řada vojenských kapel.

V druhé polovině 19. století se muzikoterapie stala okrajovou záležitostí. Využívala se pouze jako nevědecká hříčka (nevědecké „hračkaření“). Teprve na přelomu 19. a 20. století se dostává opět do popředí zájmu. Uplatnění nachází především v oblasti medicíny.

## 20. století

Na počátku 20. století se řada autorů vyjádřila k budoucnosti muzikoterapie negativně. Podle nich se moderní člověk váže na hudbu méně a je málo přístupný emocím.

K největšímu rozkvětu muzikoterapie i odborné muzikoterapeutické literatury došlo po 2. světové válce. Byla založena celá řada institucí, škol, vzdělávacích středisek a muzikoterapeutických spolků nebo organizací. K nejvýznamnějším školám patří škola švédská, americká, britská, holandská, pařížská, švýcarská, rakouská a polská.<sup>13</sup>

Muzikoterapie je v současné době vnímána jako léčebně-, speciálně-, sociálně-pedagogická a psychoterapeutická disciplína, a to především zásluhou výzkumů ve Spojených státech amerických a v Evropě díky Christophu Schwabemu a Juliettě Alvinové.

**Švédskou školu** založil v roce 1948 A. Pontvik. Její koncepce vychází z hlubinné psychologie, je tedy orientovaná psychoterapeuticky. V roce 1968 byla založena muzikoterapeutická společnost „*Nordisk Forbund for Pedagogisk Musikterapi*“. Zahrnuje v sobě Norsko, Dánsko, Švédsko, Finsko a Island.

**Americká škola** vznikla ve stejném roce jako škola švédská. Zaměřuje se především na problematiku chování. Objevují se zde dva směry – sociálněpsychologický a psychoanalytický.

Velkého významu se muzikoterapii dostalo za 2. světové války, kdy byla hudba využívána jako prostředek proti sebevražedným epidemiím u vojáků. Následovalo její využití v civilní sféře, a to jako muzikoterapeutická první pomoc.

V roce 1950 vznikla *National Association for Music Therapy (NAMT)*, v roce 1964 začal vycházet *Journal of Music Therapy*, v roce 1971 byla založena *American Association for Music Therapy (AAMT)*. V roce 1998 byly tyto organizace sjednoceny v *American Music Therapy Association (AMTA)*.

V **Londýně** byla v roce 1958 založena J. Alvinovou *British Society for Music Therapy (Britská společnost pro muzikoterapii)*. Do čela společnosti se postavil A. Boulton. Společnost také vydává časopis *British Journal of Music Therapy*. Možnosti studia muzikoterapie nabízejí *Nordoff Robbins Centre* a *Roehampton Institut for Higher Education*.

Pro ochranu práv a vzdělání muzikoterapeutů byla v roce 1976 založena *Association of Professional Music Therapists in Great Britain (APMT)*.

---

<sup>13</sup> Srov. Linka, A.: Kapitoly z muzikoterapie. Rosice u Brna: Gloria, 1997, s. 56.



V roce 1969 byl v **Paříži** pod vedením J. Josta založen *Institut Musicothérapeutique* (*Muzikoterapeutický ústav*). Ve Francii se využívá tzv. **farmakologická muzikoterapie**. Je založena na využívání dynamiky jednotlivých skladeb, které slouží k navození určitých fyziologických reakcí. Její představitelkou je např. E. Lecourt.

Ve **Švýcarsku** bylo v roce 1971 založeno *I. Schweizer Forum für Musiktherapie* (*I. Švýcarské muzikoterapeutické fórum*). K významným osobnostem této školy patří např. W. Keller a H. Hofstättner.

K představitelům **polské školy** se řadí např. T. Natanson, E. Galińska (propagovala receptivní muzikoterapii, sestavila hudební „receptář“), M. Podhajski. Muzikoterapie je zde aplikována na psychiatrických, neurologických a stomatologických odděleních. K hlavním centrům muzikoterapie patří Krakov a Wroclav.

V roce 1959 bylo z podnětu E. Koffer-Ullrichové zřízeno ze **Vídni** první muzikoterapeutické výchovné a výzkumné centrum. V témž roce vznikla *Österreichische Gessellschaft zur Förderung der Musikheilkunde*, v 80. letech pak *Österreichische Berufsverband der Musiktherapeuten e. V. (ÖBMV)*. Z osobností, které se zasloužili o rozvoj muzikoterapie ve Vídni, můžeme jmenovat např. F. Kehla, A. Smöltze (představitel dynamické muzikoterapie), Sittnera, Hoffa, Gathmanna.

První pokusy o muzikoterapii byly v **Německu** prováděny již v roce 1953 na Univerzitě K. Marxe v Lipsku. Lipská škola, reprezentovaná Ch. Schwabem, se také dostala do tehdejšího Československa. Zasloužila se o to především J. Schánilcová-Vodňanská. Ch. Schwabe spolu s Ch. Kohlerovou navázali na práci H. Wendta a Töglera, kteří vyvinuli metodu muzikoterapie spojenou se spánkovou terapií. Roku 1960 založili na neurologické klinice v Lipsku muzikoterapeutické oddělení. V Rostocku vytvořili v roce 1958 G. Göllnitz a G. Schultz-Wulfová metodický systém psychomotoricko-rytmické muzikoterapie pro děti s poruchami chování a hybnosti. V roce 1972 byla založena společnost na podporu veřejné zdravotní péče *Deutsche Gessellschaft für Musiktherapie e. V. (DGMT)* a v roce 1978 pak společnost *Deutsche Berufsverband der Musiktherapeuten e. V. (DBVMT)*. V Hamburku působí profesor muzikoterapie Johannes T. Eschen.

V **Rusku** je muzikoterapii věnována velká pozornost. Již v roce 1927 vytvořil V. A. Giljarovskij na neuropsychiatrické klinice v Moskvě metodiku léčebné rytmiky pro děti i dospělé. V roce 1936 na něj navázali J. A. Florenskaja a K. A. Grinerová, roku 1937 N. S. Samojlenko. Vytvořili systém léčebné logopedické rytmiky pro koktavé děti. V roce 1956 vypracovali M. F. Balickaja, Z. E. Punina a D. A. Šneerson metodu hudební

rytmické výchovy pro děti s poruchami sluchu. Velký význam má muzikoterapie při léčbě funkčních onemocnění a v psychoterapii dětí.

Na *Slovensku* se muzikoterapie využívala jen ojediněle. Nejprve byla aplikována v některých psychiatrických léčebnách např. v Pezinku (K. Matulay, J. Pogády), na psychiatrickém oddělení v Bratislavě (J. Močan), v Léčebném ústavě pro emocionálně narušené děti v Lubochni (T. Sedláková-Vargová). Na Psychologické výchovné klinice v Bratislavě se pod vedením V. Bednárové začalo pracovat s rytmicko-instrumentální složkou muzikoterapie, kterou od r. 1968 začala využívat i Z. Mátejová. V 70. a 80. letech 20. století se začala Z. Mátejová společně se S. Mašourou specializovat na muzikoterapii dětí, mladistvých a dospělých s poruchou řečové komunikace. K dalším osobnostem slovenské muzikoterapie patří např. O. Pavlovská, která se zabývala aplikací aktivních a receptivních složek muzikoterapie u mentálně narušených dětí, J. G. Zeleiová, klinická psycholožka a lektorka muzikoterapeutických kurzů.

„V roce 1968 byl založen *Institut speciální a léčebné pedagogiky* při FF UK v Bratislavě, později Oddělení speciální a léčebné pedagogiky při PdF UK v Trnavě.“<sup>14</sup>

K dalším zemím, kde se s muzikoterapií pracuje, patří např. *Jugoslávie* (r. 1970 založil D. Breitenfeld *Muzikoterapeutické sdružení Chorvatska*), *Rumunsko* (Kluži, Predel na Sinaji), *Maďarsko* (Budapešť), *Holandsko*, *Itálie*, *Španělsko*, *Řecko*, *Slovinsko* (muzikoterapie je chápána jako alternativní k jiným formám terapie), *Kanada* (r. 1976 *Canadian Music Therapy Association*, později přejmenovaná na *Canadian Association for Music Therapy /CAMT/*), Brazílie, Argentina (R. Benezon - muzikoterapeut, analytik a publicista).

I v ostatních zemích vznikají muzikoterapeutické společnosti, vydávají se odborné časopisy, konají se odborné semináře, kongresy, vědecká sympozia (např. Velden v Rakousku 1959, Záhřeb 1970, 1971 a 1973, Paříž 1974, Buenos Aires 1976, Lipsko, Vratislav atd.). Muzikoterapie si získává pevné léčebně-výchovné postavení.

Od roku 1980 došlo k rozvoji muzikoterapie, a to v oblasti speciální a léčebné pedagogiky. P. Krbata se zasloužil o využívání muzikoterapie v umělecké pedagogice.

### 1.3 Česká republika

V České republice se hudebního umění jako výchovného, estetického, etického a terapeutického využívalo již v dávné minulosti. Jan Ámos Komenský ve svém díle

---

<sup>14</sup> Mátejová Z.: *Základy teorie a praxe muzikoterapie*. Bratislava: UK, 1991, s. 19.

*Informatorium školy mateřské* doporučuje vychovávat děti od narození prostřednictvím hudby.

„Mezi průkopníky aplikace hudby při výchově a léčení v ČR patří zejména K. S. Amerling, A. Fryc a F. Bakule. K. S. Amerling (1807–1884) lékař, pedagog a přírodovědec, ředitel prvního Ústavu pro slabomyslné děti v Praze, vypracoval mnohotvárné postupy a metodiku „hudební psychoterapie“ pro mládež vyžadující zvláštní péči. Věnoval se nejvíce péči o oligofrenické děti a mládež. Velký důraz na hudební výchovu dětí slepých a slabozrakých kladl A. Fryc (1877–1955), zakladatel a první ředitel Ústavu a školy pro slepé v Levoči. Jako správce Deylova ústavu pro slepé v Praze si osvojil pokrokové metody, které pak uplatňoval i v Levoči. V hudební výchově viděl nejen hmotné zabezpečení, ale i estetické vzdělání svých chovanců a snažil se zabezpečit důstojné postavení zrakově postižených ve společnosti. F. Bakule (1877–1957), ředitel pražského Jedličkova ústavu, se zabýval výchovou tělesně postižených. Za dva nejučinnější výchovné prostředky pokládal lásku a umění. Podle F. Bakuleho v srdcích jeho malých svěřenců vládne láska a udržuje je v jednotě. Umění zušlechťuje jejich ducha srdce. Bakulova speciálně zaměřená hudební výchova udělala s těmito dětmi přímo zázračné proměny, formovala je nejen esteticky, ale i z hlediska všestranného rozvoje osobnosti.“<sup>15</sup>

O. Chlup (1925) vyzdvihl význam rytmické výchovy u postižených dětí. Podle něj se rytmickou výchovou zvyšuje svalová funkce a intelektová výkonnost. První vědeckou práci o využití muzikoterapie napsali v 60. letech F. Engelsmann a B. Študlar.

V roce 1980 byl na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity v Praze zřízen obor vychovatelství, v jehož rámci jsou přednášeny terapeutické obory arteterapie, muzikoterapie, psychomotorické terapie a terapie hrou a prací. Muzikoterapii přednáší P. Pokorná.

„Jedním z center muzikoterapie u nás je *Pracovní skupina pro muzikoterapii při psychoterapeutické sekci Psychiatrické společnosti České lékařské společnosti*.“<sup>16</sup> Tato skupina byla založena r. 1975 RNDr. J. Schánilcovou-Vodňanskou a metodikem psychoterapie PhDr. V. Zappnerem. Sdružuje v sobě psychology, psychiatry, pedagogy, vychovatele, muzikology a speciální pedagogy.

Další muzikoterapeutickou skupinou je muzikoterapeutická sekce České hudební společnosti mající sídlo v Praze.

---

<sup>15</sup> Farková M.: Kapitoly z muzikoterapie. Pelhřimov: OV SPMP, 1999, s. 11.

<sup>16</sup> Linka, A.: Kapitoly z muzikoterapie. Rosice u Brna: Gloria, 1997, s. 130.

K významným osobnostem patří např. F. J. Knobloch, M. Hausner, J. Procházková, J. Schánilcová-Vodňanská (Praha - nejprve protialkoholní léčebna u Apolináře, později Středisko péče o mládež a rodinu), P. Pokorná, Z. Šimanovský (v roce 2003 založil spolu s kolegy Sekci muzikoterapie České psychoterapeutické společnosti při Lékařské společnosti J. E. Purkyně), J. Krček (Praha – Akademie sociálně umělecké terapie, Příbram – Svobodná waldorfská škola J. A. Komenského), I. Stressová (Opava), V. Mikula (Kroměříž), F. Kábele (Praha – foniatické oddělení Logopedického ústavu), K. Grochalová (Brno – pracuje s původní švédskou metodou - FMT metodou, která je zaměřena na funkci lidského těla), J. Braunstein (zakladatel Ateliéru umělecké terapie Délos v Černé v Pošumaví a lektor muzikoterapie na Akademii sociálního umění Tabor v Praze), H. Vyhnálková, T. Procházka, A. Dušková, M. Gerlichová, Z. Vilímek, J. Pejřimovská, M. Lipský a další.

Sekce muzikoterapie existuje také při Lékařské společnosti v Praze. V Česku je nabízena celá řada muzikoterapeutických kurzů, jejichž součástí jsou různé semináře a cvičení, např.:

- muzikoterapeutka J. Schánilcová-Vodňanská, arteterapeutka Y. Lucka – Praha – krátkodobý Kurz neverbálních technik
- H. Vyhnálková – Olomouc (Institut pro integrativní psychoterapii a psychologické poradenství) – jednodenní kurzy Setkání s muzikoterapií I, II
- T. Procházka, A. Dušková – Tloskov – výcvikový kurz Celostní pojetí muzikoterapie
- Z. Šimanovský – semináře zaměřené na teoretickou přípravu a prožitkové programy
- v letech 2004 – 2006 pořádal v Čechách semináře muzikoterapeut Joseph J. Moreno

### **Akademie Alternativa**

Tato škola, která je akreditovaná MŠMT (Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy), byla založena v roce 2006 pod záštitou Mgr. Marie Břicháčkové (nyní Beníčkové), Ph.D. Výuka probíhá v Olomouci, Moravském Berouně a od roku 2007 i v Českých Budějovicích. Lektory jsou vysokoškolští učitelé, ale také terapeuté z praxe, lékaři, psychologové i odborníci ze zahraničí. Jedná se o školu, která nabízí vzdělávání v oblasti terapií. Nabízí tříleté a pětileté víkendové studium v oborech muzikoterapie, arteterapie, terapie zpěvem a také obor terapeutická studia, který je komplexním studiem, v němž se prolínají poznatky z oblasti expresivních terapií. Výuka probíhá formou skupinových setkání a zahrnuje v sobě i intenzivní sebezkušenostní výcvik.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup><http://www.akademiealternativa.cz>

**MAUT** (Moravské asociace uměleckých terapií), (více viz [www.maut.cz](http://www.maut.cz))

K soukromým institucím, které se zabývají muzikoterapií patří:

- Akademie sociálního umění Tabor
- Musica humana – byla založena J. Krčkem v roce 1999

## **1.4 Terapie související s muzikoterapií**

### **Arteterapie**

Také arteterapie je poměrně mladým oborem. Název je odvozen z anglického slova *art*, které znamená kreslení. Jako prostředek vnitřního vyjádření využívá výtvarné umění. Zahrnuje v sobě např. kresbu, malbu, sochařství, modelování, vyšívání, plastiku, řezbářství. Přitom je možné využít jakoukoli hudbu. Před vlastní činností lze zadat instrukce jako:

- ztvárnit to, co dotyčného napadne
- využít předlohy
- ztvárnit abstraktní pojem (např. naději, lásku, ...)

### **Psychodrama**

Psychodrama jako terapeutická metoda bylo vytvořeno ve 20. letech 20. století. Jejím autorem je J. L. Moreno. I když neměl hudební vzdělání, v psychodramatu pracuje s hudbou a zavádí pojem „psychohudba“.

Cílem psychodramatu je umožnit rozvíjet spontánnost a tvořivost. Včleňuje do sebe všechny typy umění jako je hudba, výtvarné umění a tanec. Nejčastěji bývá založeno na verbální interakci, ve formě přehrávání scén. Je vhodné především pro lidi trpící emočními problémy.

### **Pohybová a taneční terapie**

Při této terapii není důležitá estetická stránka, ale tanec jako pohyb. S využitím nejrůznějších her tak dochází ke kreativnímu ztvárnění tance a zároveň k vyjádření vlastních pocitů.

## **Biblioterapie**

Biblioterapie je zaměřena na čtení či předčítání vhodné prózy (např. J. Tomeček, J. Vrba, I. Hurník apod.) nebo poezie (K. H. Mácha, A. Sova, J. V. Sládek apod.).

## **Ikonoterapie**

Zde jsou při poslechu hudby promítány pacientům obrázky nebo pouze jeden obraz (např. moře, les, poušť, exotická krajina, ale i obrazy malířů, apod.) nebo je promítán hudební film s přírodními či zvířecími motivy.

## **Dramatoterapie**

Využitím neverbálních her dochází k uvolnění a odbourání napětí, rozvíjí se komunikace a sebepoznání (např. pantomima, hry s maňásky a loutkami apod.).

## **Teatroterapie**

Při teatroterapii dochází k aktivnímu hraní divadla.

## **Ergoterapie**

Ergoterapií se rozumí vyrábění náhrdelníků, náušnic, ozdob, šití kostýmů, apod.

## **1.5 Druhy muzikoterapie**

### **Dělení muzikoterapie z různých hledisek:**

I. podle toho, zda ji provádí jedinec sám na sobě nebo ji na něm uskutečňuje někdo jiný:

- 1.) *hudební autoterapie* – sebeléčba
- 2.) *hudební heteroterapie* – pacient – terapeut

II. podle míry aktivity jedince:

#### **1.) *aktivní (reprodukční) muzikoterapie***

Při aktivní muzikoterapii vychází zvuk převážně z hudebního nástroje, ne z terapeuta. Zvuk je zde vztahovým objektem mezi klientem a terapeutem. Využívá se pohyb, tanec, dramatizace, výtvarný projev, poetika. Jedná se o muzikoterapii, při níž klient pracuje s hudebním nástrojem nebo hlasem, přičemž ústřední pozici tu má hra se zvuky. Hojně je využíváno herního prostoru a improvizace.

Aktivní složka muzikoterapie se realizuje v různých rytmických, vokálních, řečových, instrumentálních, dramatických, pohybových a výtvarných aktivitách.

## **2.) pasivní (receptivní) muzikoterapie**

Základní funkcí receptivní složky muzikoterapie je systematické a intenzivní působení na psychiku člověka při zachování fyziologické klidu. Využívá především reprodukovanou hudbu, umělou hudbu a různá zvuková média. Jejím základem je strukturovaný poslech, jeho vnímání. Pracuje i s jinými smysly – využívá např. zvukovou představivost, vizualizaci a imaginaci, pohyb, tanec, atd.

V souvislosti s receptivní složkou muzikoterapie dochází u řady autorů k rozporům. Mnozí považují receptivní vnímání hudby za formu pasivního a tudíž terapeuticky málo účinného působení (např. E. Koffer-Ullrichová, K. König, A. Schmölz apod.). Odmítají především technicky reprodukovanou hudbu, která podle nich vylučuje osobní kontakt mezi interpretem a posluchačem a zároveň poukazují na kvalitativní rozdíly bezprostřední interpretace a technicky zprostředkovaného vnímání hudby. Naopak Ch. Schwabe<sup>18</sup> je zastáncem toho názoru, že je vhodné a potřebné využívat nejen aktivních, ale i receptivních hudebních činností.<sup>19</sup>

### **Relaxace prostřednictvím hudby**

Jedná se o formu pasivního receptivního vnímání hudby, při němž se navozuje stav hlubokého psychického a somatického uvolnění. Posluchač by se neměl soustředit na formu a obsah hudby, ale na „zvukové pole“, které napomáhá uvolnění, ponoření se do toku asociací, které daná hudba vyvolává. Při výběru skladeb se dbá především na pravidelně plynoucí rytmus, mírné až pomalé tempo, jemnou dynamiku, vyrovnanou melodickou a harmonickou linii. Jako nejvhodnější se jeví díla období baroka a klasicismu. Relaxace by měla být provozována v akusticky izolované místnosti, při tlumeném osvětlení a stereofonně reprodukováné hudbě. Samotné relaxaci by měl předcházet krátký rozhovor. Relaxace probíhá přibližně 10 až 25 minut.

---

<sup>18</sup> Ch. Schwabe používá pojem receptivní hudební činnost, čímž zdůrazňuje, že nejde o pasivní, ale o vysoce aktivní proces. In: Mátejová, Z.: *Základy teorie a praxe muzikoterapie*. Bratislava: PF Univerzity Komenského, 1991, s. 81.

<sup>19</sup> J. Burjanek, B. Dušek a J. Poledňák uvádějí, že nejen vytváření hudby, ale i její poslouchání aktivizuje vyšší intelektuální funkce; další názory, in: Mátejová, Z.: *Základy teorie a praxe muzikoterapie*. Bratislava: PF Univerzity Komenského, 1991, s. 80-91.

III. podle počtu členů účastnících se daných aktivit:

### **1.) individuální muzikoterapie**

Individuální muzikoterapie se využívá především ve speciálních léčebných pracovištích při léčení těžších duševních poruch. Terapeut se věnuje pouze jedinému pacientovi. Spolupráce probíhá formou dialogu mezi terapeutem a pacientem, a to prostřednictvím mluveného dialogu nebo při hudebních aktivitách, improvizaci na hudební nástroje apod. Individuální forma muzikoterapie se může stát jakousi přechodnou fází pro kolektivní formu terapie. Někdy může být ke skupinové formě v lineární pozici. Klient tak současně prochází terapií individuální i skupinovou.

Individuální muzikoterapii můžeme dále dělit na zaměřenou a nezaměřenou. Při zaměřené individuální muzikoterapii se vytváří charakteristická, specificky vymezená terapeutická situace, která vede pacienta k tomu, aby se sám podvolil individuální muzikoterapii. V nezaměřené individuální muzikoterapii jde o všeobecné působení hudby bez specifického terapeutického zaměření.

### **2.) skupinová muzikoterapie**

„Skupinová forma se s úspěchem používá nejen u dětí, ale také tam, kde kolektivní aktivita může pomoci korekci postojů a prožívání klientů.“<sup>20</sup> Za optimální skupinu je označen počet deseti členů. Určující je však stupeň postižení a věk (tělesný a duševní vývin) klienta. Čím hlubší je toto postižení, tím více se nám nabízí práce v menší skupině.

### **3.) hromadná**

Hromadná muzikoterapie probíhá při počtu větším než 30 klientů.

Skupinová a hromadná muzikoterapie se může uskutečňovat v rámci tzv. fixních čili uzavřených skupin, ve kterých všichni pacienti začínají s léčbou přibližně ve stejnou dobu. Nikdo do této skupiny nepřichází a ani z této skupiny neodchází. Jinými skupinami jsou variabilní skupiny, v nichž se mění počet jejich členů. Skupiny se však mohou dělit podle dalších znaků, např. podle pohlaví, věku, druhu onemocnění. Pro cílenější léčbu je vhodnější, pokud jsou ve skupině lidé se stejným problémem.

Individuální, skupinová i hromadná muzikoterapie mohou být jak aktivní, tak pasivní. Důležitou roli hraje prostředí, kde se vše odehrává. Prostor by měl být dostatečně velký na to, aby účastníkům umožnil volný pohyb. Dalším důležitým kritériem je zařízení místnosti – uspořádání interiéru. Je zde kladen velký důraz především na estetickou

---

<sup>20</sup> Farková, M.: Kapitoly z muzikoterapie. Pelhřimov: OV SPMP, 1999, s. 5.



stránku. Nezbytné jsou účelové pomůcky jako molitanové podložky, akustiku tlumící závěsy, speciální světelná zařízení, hudební nástroje apod.

## 1.6 Nástroje v muzikoterapii

R. Felber přirovnává některé části těla člověka k nástrojům. Například říká, že lidskou postavu nejvýrazněji nalézáme ve formě violoncella, flétnu můžeme vnímat jako průdušnici, kulaté pružné membrány bubínků a bubnů jsou srovnatelné s pobřišnicí a s její resonancí, citlivě reagující struny drnkacích nástrojů jsou obrazem nervových vláken.

Chceme-li užít hudebního nástroje v terapii, je pro nás primární především zvuk, který nástroj vydává, ale také to, co v dané chvíli prožíváme. Při hře je důležité propojení zvuku s pohyby, které vykonáváme, když na daný nástroj hrajeme.

### Dělení nástrojů podle vztahu k jednotlivým částem lidského těla:<sup>21</sup>

**dechové nástroje:** měděné flétny, Choroí-flétny (intervaly, pentatonika, diatonika), kamzičí rohy, renesanční flétny, zobcové flétny, krumhorny, šalmaje, kornamusy, trumpety, alpské rohy  
- dávají vnější klid

**smyčcové nástroje:** žaltář (sopránový, altový, tenorový), chroty (sopránová, altová, tenorová, basová), štrajchbas, Choroí-housle, -viola, -cello, -kontrabas  
- smyčcové nástroje působí léčivě při chorobách dýchání a krevního oběhu

**drnkací nástroje:** dětská harfa (pentatonická), kantela (pentatonická, diatonická), bordunová lyra, lyra (sopránová, altová, tenor/basová), Choroí-lyry, Choroí-harfy

**bicí nástroje:** zvonkohra, metalofon, xylofon, dřívka, chřestidla, cinkadla, mísy (difúzní zvuk), tamburína, bubínek, buben, kované nástroje: triangel, činely, zvonkohra, gongy, tamtamy, kovové paličky, trubkovité měděné zvony, ruční zvony  
- bicí hudební nástroje uvolňují svalovou ztuhlost

---

<sup>21</sup> In: Felber R.: Reinhold S., Stückert A.: Muzikoterapie, terapie zpěvem. Praha: Fabula, 2005, s. 58.

V muzikoterapii je instrumentální složka využívána dvěma různými způsoby. Jednak jako „hra na tělo“ (tleskání, pleskání, dupání a luskání)<sup>22</sup>, ale také improvizace, při níž se využívá melodických i nemelodických nástrojů Orffova instrumentáře. Jejich jednoduchá ovladatelnost umožňuje seberealizaci jedinců jako aktivních hudebníků.<sup>23</sup>

Již J. A. Komenský ve svém díle *Informatorium školy mateřské* doporučuje používání jednoduchých hudebních nástrojů. Nástroje umožňují vyjádřit se především těm jedincům, kteří nedisponují pěveckou zdatností. Aby mohl nástroje používat i neškolený hráč, musí splňovat určité požadavky. V první řadě by měly být lehké ovladatelné. Důležitá je také intonace, která nesmí být závislá na hráčových dovednostech. Mezi další požadavky patří kvalitní tón, musí znít příjemně, ani hlučně ani potichu. Nástroje by měly znít v různých barvách a také by měly pokrývat střední polohu orchestrálního zvuku. Tyto požadavky splňuje Orffův instrumentář, který obsahuje nástroje melodické a nemelodické. Nástroje z Orffova instrumentáře můžeme rozčlenit do tří skupin:

- 1.) rytmické nástroje (triangl, blok, činel, rolničky, bubínek /rámový/, tamburína, hůlky)
- 2.) melodické nástroje – bicí (zvonkohry, metalofony a xylofony)
- 3.) basové (bordunové) – tato skupina je po technické stránce nejobtížnější (patří sem tradiční nástroje jako je kytara, loutna, gamba, violoncello, dále pak tympány, bongo)

Z melodických nástrojů se nejvíce uplatňují zvonkohra, metalofon a xylofon. Při speciálních hudebních činnostech se zařazují flétna, dětské klarinety, ústní harmonika a lyra. Pro tělesně postižené a mentálně retardované děti i dospělé se klasické nástroje přizpůsobují nebo se vyrábějí nástroje nové, které jsou přizpůsobené potřebám postižených.

Instrumentální hudební projev zvyšuje činnost svalů, podporuje rytmickou kontrolu a dosahuje relaxace. Je patrný jistý společný znak mezi motorikou a hudebním nástrojem – u obou se střídá napětí a uvolnění. Pomocí nástrojů se může tříbit také orientace v prostoru.

Než začnou děti hrát na dané nástroje, měly by se nejprve seznámit se zvukem a vlastnostmi každého z nich. U předškolních dětí a dětí mladšího školního věku toho lze dosáhnout použitím nástroje v dějovém kontextu, příběhu, do kterého se postupně děti zapojí. Forma hry pak může být realizována jako dialog mezi dvěma stejnými nebo

---

<sup>22</sup>In: Mátejová, Z.: *Základy teorie a praxe muzikoterapie*. Bratislava: PF Univerzity Komenského, 1991, s. 49–50.

<sup>23</sup>Tamtéž, s. 50–63.

různými nástroji. Můžou se k nim přidat i nástroje další. Samozřejmě je možná řada modifikací. Každá manipulace s některým z nástrojů Orffova instrumentáře stimuluje oblast jemné motoriky. Toho lze využít například při léčbě dětí s poruchami řeči. Při hře totiž dochází k přenosu impulzu na jemnou motoriku mluvidel. Spojení rytmu instrumentální hry s rytmem řeči se uskutečňuje při zpěvu, nebo rytmické deklamací a tím zároveň dochází k psychickému uvolnění dětí s poruchami řeči. Například u balbutiků<sup>24</sup> se doporučuje využít nejen bicích nástrojů, ale i jiných melodických nástrojů jako je zobcová flétna.

Jako základní nástroj se využívá klavír. Je to dáno jeho mimořádnou bohatostí výškových, dynamických a barevných odstínů.

Práce s bicími nástroji nevyžaduje dlouhou přípravu. Je dobré seznámit děti s technikou hry hned na začátku. Následovat by měla improvizace se zpěvem, tleskání a použití malého bicího aparátu. Výběr nástroje a technika hry závisí na typu postižení a na daném cíli cvičení. Všechna cvičení s bubnem by měla být spojena se zpěvem nebo s klavírní melodií.

Hra na zobcovou flétnu má velký vliv na jemnou motoriku prstů, rtů a jazyka, podporuje vývin sluchového, akustického vnímání, pozornosti, paměti a především dýchání.

Výběr skladeb by měl být přizpůsoben momentálnímu stavu dítěte. Zároveň by měl respektovat zájmy a přání dětí.

Hra na nástroje Orffova instrumentáře přináší dětem radost, poskytuje možnost si hravě a nenásilně osvojit logický pořádek a sociální vztahy ve skupině, je prostředkem hudební a estetické kultivace.

Kromě nástrojů Orffova instrumentáře se dá využít i nástrojů vlastní výroby (např. chřestidla z kamínků, ozvučná dřívka ze skořápek od ořechů, apod.) nebo nástrojů z různých částí světa. Řada těchto nástrojů je však spjata s určitými náboženskými obřady a zvyky. Je tedy důležité důkladně prostudovat vlastnosti daného nástroje.

## **1.7 Osobnost muzikoterapeuta**

Již v 17. a 18. století se objevila profese, která se stala přímým předchůdcem dnešních muzikoterapeutů. Byli to tzv. iatrohudebníci, kteří chápali psychické změny jako

---

<sup>24</sup> Nemocný trpící kóktavostí (vadou řeči), in: Klimeš, L.: Slovník cizích slov. Praha: SPN, 1994, s. 53.

následek fyziologických pochodů v těle. K léčení využívali živou hudbu – speciální léčivé skladby. Jedním z těchto „léčitelů“ byl např. jezuita A. Kirchner (1620–1680).

V současné době stojí osobnost muzikoterapeuta mezi povoláním hudebníka a lékaře. Znamená to, že takový člověk musí mít znalosti nejen v oblasti hudby, ale také v oblasti medicíny. Jeho práce by neměla být určována definicemi a pevnými úsudky. Podstatné je umět zaujmout otevřený postoj, nebýt zaujatý. Neméně důležité je i pozitivní smýšlení a schopnost empatie. Pokud muzikoterapeut pracuje se skupinou klientů, měl by ke každému z nich projevovat stejnou náklonnost. Měl by vést své klienty k odvaze, samostatnosti, vytrvalosti a kreativitě. Další podstatnou schopností je umět vyzdvihnout klientovu sebemenší pozitivní stránku a zamezit tak ponižování. Muzikoterapeut by měl mít znalosti v oblasti hudební analýzy a kompozice, klinické psychologie, neurologie a pedagogiky. Zároveň by nemělo chybět muzikoterapeutické vzdělání, intuice, pokora.

Nezbytné je také vytvořit správné klima, tedy prostředí bez přílišné závislosti na terapeutovi či nadřazenosti terapeuta. Důležitá je i schopnost přizpůsobení se psychickým a tělesným schopnostem a možnostem účastníků setkání.

K problému klienta přistupuje muzikoterapeut na základě svého profesního zaměření.

Mezi terapeutem a klientem by měla být dohoda o potřebných krocích terapie. V průběhu terapie lze dohodu ověřit, měnit nebo vytvořit novou, a to na základě efektivity.

Učitel či terapeut, který využívá muzikoterapii, pracuje s hudbou tak, aby pomohl žákům se specifickými potřebami dosáhnout nehudebních znalostí a dovedností, které jsou důležité pro jejich vývoj. Prostřednictvím hudby tak dochází k dosažení jiných cílů.

## **1.8 Směry muzikoterapie**

Pokud bychom chtěli muzikoterapii definovat, setkáme se s různými verzemi definic. To je také důvod, proč se muzikoterapie dělí na různé směry, proudy a školy. Jednotícím prvkem všech směrů je to, že hudba může ovlivňovat lidské prožitky, náš vnitřní svět. V současné době je možné doložit tři základní koncepty muzikoterapie.

### ***1.) pedagogický<sup>25</sup>***

Spojitosť muzikoterapie s pedagogikou můžeme nalézt již u Platóna, který v hudbě spatřoval prostředek mravní výchovy člověka. Pedagogická muzikoterapie (speciální, léčebná, sociální a výchovná) se zaměřuje na procesy učení, sociální integrace

---

<sup>25</sup> In: Zeleiová, J.: Muzikoterapie. Praha: Portál, 2007, s. 49-51.

a komunikace. Jejím prostřednictvím se zlepšuje vnímání, koncentrace, paměť, podporuje pohyb a řeč. Skupina s níž se pracuje, tvoří tělesně nebo mentálně postižení, děti a dospívající s poruchami vývoje, chování, učení a s poruchami řeči (Mezinárodní klasifikace nemocí diagnózy ve skupině F70–F98). „Primárně nejde o léčbu (ve smyslu chápání nemoci jako negativního jevu), ale především o rozvoj, stimulaci, podporu a integraci zdravých částí klienta.“<sup>26</sup> Plní však svou funkci i u zdravé populace (profylaktická funkce). Zahrnuje v sobě muzikoterapii antropozofickou, orffovskou, ortopedagogickou, polyestetickou, rekreativní a tvůrčí.

*a.) antropozofická muzikoterapie*

- hudba je chápána jako imanentní duševně-duchovní kvalita
- odvolává se na fenomenologické výzkumné metody R. Steinera
- dělí psychično na
  - oblast myšlení (v hudbě jí odpovídá melodická linie)
  - oblast citění (v hudbě jí odpovídá harmonie)
  - oblast chtění, tj. vůle (v hudbě jí odpovídá metrorhythmika)
- užívá archaické nástroje např. lyru, loutnu, psalterium, šalmaj, zvony, gongy apod.

*b.) orffovská muzikoterapie*

- léčebně pedagogicky orientovaná muzikoterapie
- terapeutický proces staví na výměně, tvorbě a vychutnávání, na akci a reakci
- zakladatelkou – G. Orff

*c.) ortopedagogická muzikoterapie*

- jedná se o muzikoterapie, které se zaměřují převážně na motoricky a mentálně postižené děti
- jedná se o nepsychotherapeutickou a nerekreční péči o kognitivní, motorické, sociální a emocionální možnosti postižených klientů
- snaha o stimulaci a rozvoj latentních schopností a dovedností

*d.) polyestetická muzikoterapie*

- pracuje s dětmi s kombinovanými vadami
- využívá nástrojů vyrobených z odpadového materiálu
- prvořadá je podpora multisenzorického vnímání

*e.) rekreativní muzikoterapie*

- umožňuje motoricky a mentálně postiženým lidem hraní v hudebních skupinách a orchestrech
- G. Witzany ji označuje jako neproblémovou muzikoterapii

*f.) tvůrčí muzikoterapie*

---

<sup>26</sup> Zeleiová, J.: Muzikoterapie. Praha: Portál, 2007, s. 50.

- zakladateli se v 70. letech 20. století stali P. Nordoff (skladatel a klavírista) a C. Robbins (speciální pedagog)
  - pomocí nahrávek a vyhodnocovacích škál se snaží validizovat metody improvizace při práci s autistickými a mentálně postiženými dětmi
  - zavádějí pojem tzv. hudební dítě (music child)<sup>27</sup>

## 2.) *medicínský*<sup>28</sup>

Tento koncept využívá především reprodukovanou hudbu, kterou klienti poslouchají.  
dělení:

- fokusující muzikoterapie
- funkcionální muzikoterapie
- paliativní muzikoterapie
- paradoxní muzikoterapie
- regulativní muzikoterapie

## 3.) *psychoterapeutický*<sup>29</sup>

Psychoterapeutický model se stává hlavním proudem moderní muzikoterapie. Podle S. Kratochvíla jde o léčebné působení na nemoc, poruchu nebo anomálii psychologickými prostředky.

Tento model muzikoterapie vychází z konceptů tří proudů:

- kognitivně-behaviorálního - zabývá se procesy učení, jejichž výsledky aplikuje na lidské chování
  - patří sem:
    - behaviorální muzikoterapie
    - muzikoterapie zaměřená na materiál improvizace
- analyticko-dynamického - v hudební interakci pracuje s přenosem<sup>30</sup> a protipřenosem<sup>31</sup>, pomocí hudby umožňuje prožít regresi a katarzi, umožňuje symbolicky zpracovávat nedokončené vztahy
  - řadí se sem:
    - analytická muzikoterapie
    - asociativní muzikoterapie

<sup>27</sup> In: Zeleiová, J.: Muzikoterapie. Praha: Portál, 2007, s. 51-56.

<sup>28</sup> Tamtéž, s. 58-60.

<sup>29</sup> Tamtéž, s. 51-56.

<sup>30</sup> Přenos – většinou nevědomý proces, při němž jsou do osoby promítány takové pocity, které jsou původně určeny někomu jinému, tato osoba slouží jako zástupná osoba někoho z minulosti, in: Zeleiová, J. :Muzikoterapie. Praha: Portál, 2007, s. 65.

<sup>31</sup> Protipřenos – znamená ten samý proces jako přenos, ale ze strany terapeuta; tamtéž, s. 65.

- morfologická muzikoterapie
- řízená imaginace a hudba
- zvukový trans
- humanisticko-existenciálního - zaměřuje se na naplnění základních tužeb člověka jakými jsou např. smysl existence, vlastní sebehodnota, přínáležitost někomu, sebekompetence v souvislosti se sebedůvěrou
- řadí se sem:
  - aktualizací muzikoterapie
  - analogická muzikoterapie
  - expresivní muzikoterapie
  - integrativní muzikoterapie
  - muzikoterapie zaměřená na klienta
  - tvarová muzikoterapie

Z toho vyplývá, že nelze hovořit o jedné muzikoterapii, ale o několika muzikoterapiích.

### 1.9 Muzikoterapeutické techniky

Při muzikoterapii se využívá řada technik a postupů. Ve své práci neuvádím úplný výčet, ale zaměřuji se na popis některých muzikoterapeutických technik.

K velmi oblíbeným patří například *hudební improvizace*. Slovo improvizace pochází z latinského *improvisus*, což znamená nepředvídatelný, netušený, neočekávaný. Improvizace je neverbální komunikační a výrazové médium. Může být připravená nebo nepřipravená, individuální nebo skupinová.

Spontánní hudební improvizace se uplatňuje u všech typů klientů, nejen u hudebně neškolených, ale také u lidí s nejtěžšími postiženími, např. u autistických dětí, vážně tělesně postižených lidí apod.

Při využívání improvizací metod v muzikoterapii se stává, že hudebně vzdělaní lidé jsou méně spontánní než lidé bez hudebního vzdělání. Těmto školeným hudebníkům dělá větší problémy tvořit sami, vyjádřit své pocity, neboť jsou vedeni k tomu, aby vyjadřovali hudební představy jiných.

Moreno doporučuje využití improvizací hudebního souboru. Jako výhodu uvádí větší zvukovou pestrost a dynamický dopad.

Při instrumentální i vokální improvizaci rytmických cvičení jde o cílevědomou stimulaci rytmických reakcí dětí na instrumentální a vokální podněty. V první fázi se jedná o libovolné, vokálně-instrumentální reakce na hudební podněty. Tyto reakce jsou nejprve ztvárňovány bez použití nástrojů, tedy „hrou na tělo“. Následuje vokální projev a libovolná hra na vybraných nástrojích, kterými doprovázejí hru muzikoterapeuta.

V další fázi pak dochází k uvědomělé aktivní rytmické činnosti, jíž se děti přibližují modelu improvizace muzikoterapeuta. Dalším krokem je samostatná řízená tvořivá činnost, v níž děti přebírají úlohu muzikoterapeuta.

**Hudební interpretace** je direktivnější způsob práce než hudební improvizace. Je založena na reprodukci známého hudebního materiálu. Kreativní složka je zde omezena. Tato technika je vhodná především pro klienty, kteří mají úzkost ze spontánního projevu.

**Zpěv písní** lze využít pro zlepšení řečového projevu, artikulace, rytmu řeči a dechové kontroly. Písně také slouží k rozšiřování slovní zásoby, memorování důležitých údajů a zvládnutí sekvenčních úloh, a to především u lidí s mentálním postižením. Mohou sloužit i k usnadnění orientace v prostoru a čase. Při skupinovém zpěvu dochází k navázání kontaktu, zapojení percepční, motorické, emocionální, kognitivní a jiné funkce. U dětí je vhodné využívat písně, které jsou jim obsahově blízké, věkově přiměřené a které neobsahují příliš mnoho abstraktních slov.

**Poslech hudby** umožňuje nedirektivním způsobem vyjádřit myšlenky a pocity. Můžeme volit jak hudbu instrumentální, tak hudbu vokální. Při výběru písní lze přihlídnout i k osobním tématům klientů. Je důležité pamatovat na hudební preference klienta, délku koncentrace jeho pozornosti a terapeutický záměr, kterému by měl být výběr hudby podřízen.

V receptivní muzikoterapii následuje před samotným poslechem relaxace. Po poslechu je veden rozhovor o pocitech, asociacích, které hudba evokovala.

**Psaní písní a kompozice hudby** slouží k podpoře kooperativního učení, sdílení pocitů, myšlenek a zkušeností. Jednou z možností, jak postupovat, je doplňování slov do vynechaného textu předem připravené písně. Dalším způsobem je přepisování a upravování již existující písně nebo můžeme ponechat text a vytvořit novou melodii nebo napsat úplně novou píseň.

**Hudební vystoupení** jsou vhodná pro budování sebedůvěry, sebevědomí a sebedisciplíny. Umožňují integrovat i handicapované klienty.



„Hudební vystoupení zahrnuje fázi přípravy (náviku) a realizaci vystoupení. Při náviku můžeme využít instrumentální, vokální a pohybové aktivity podle preferencí a schopností klientů.“<sup>32</sup>

### ***Dechová cvičení při interaktivní hudbě.***

Lze využít i *spojení hudby s imaginacemi*. Můžeme pracovat direktivním nebo nedirektivním způsobem. Při direktivní imaginaci jsou dána konkrétní témata pro imaginaci. Nedirektivní způsob je zaměřen na rozvinutí spontánních imaginací. I zde je opět důležitý výběr hudby. Po skončení poslechu dochází ke sdělení imaginací a k následné diskuzi.

K dalším technikám patří *pohybové aktivity při hudbě*. Rytmus je silným projevem života. Podle E. Bláhové si ho lze představit jako střídání dvou sil vyvolávajících napětí a následné uvolnění. Lze jej vnímat vnitřně nebo pomocí sluchu, zraku a hmatu. Důležitá je zde především periodicitu, která je instinktivní a působí jako stimul rytmu pohybu. Již malé dítě se prostřednictvím rytmických cvičení učí poznávat samo sebe.

Při pohybových aktivitách při hudbě dochází k rozvoji pohybů, senzomotorické koordinace, svalové síly, vytrvalosti, respirace, svalové relaxace a ke kreativnímu vyjadřování pohybem. Důležitý je rytmus, který udává pevnou strukturu.

Pohyb úzce souvisí s hudebním projevem. Je jedním z prostředků spontánní emocionální a dynamické komunikace.

### **Pohybové složky muzikoterapie podle Z. Mátejové<sup>33</sup>:**

#### *1. způsob pohybového uvolnění při hudbě se splýváním tělesného a hudebního rytmu*

- tato složka je zaměřená na:
  - postupné vypěstování uvědomělého a citlivého vnímání hudebního rytmu prožívaného v pohybu, který je jedním z nejcharakterističtějších spontánních životních projevů
  - vypěstování schopnosti tělesně a duševně se podřídit vlivu rytmu hudby a úplně s ním splýnout
- výběr hudby pro tuto pohybovou aktivizaci je závislý na specifických rytmických, tempových, dynamických a výrazových charakteristikách - pravidelný, výrazný a sugestivní rytmus realizovaný v pomalých tempech základních taktových struktur (např. H. Grieg – Solvejgina píseň z orchestrální suity Peer Gynt)

<sup>32</sup> <http://www.muzikoterapie.cz>

<sup>33</sup> In: Mátejová Z.: Základy teorie a praxe muzikoterapie. Bratislava: UK, 1991, s. 67-72.

- popis pohybového uvolnění a splývání s rytmem hudby

## 2. *hudebně-pohybové hry a cvičení*

- jejich výběr je založen na lékařské, psychologické, léčebně-pedagogické a speciálně-pedagogické diagnostice a na základě pozorování členů skupiny, přičemž se zohledňuje věk a osobnostní specifika
- pro tato cvičení je typická vysoká hladina dynamiky a spontánní aktivizace
- dochází k uvolnění a regulaci pohybové energie
- obsah her a cvičení má pevně stanovená pravidla a zásady
- dominantní je zde samotná hudba se svou určující, regulující a koordinující silou hudebního rytmu
- jsou zdrojem nových, příjemných dojmů a zážitků
- podněcují koncentraci pozornosti, rozvíjení sluchové analýzy, ideálně a harmonicky koordinují audiovizuální, motorickou a hmatovou percepci účastníků
- realizaci hudebně-pohybových her a cvičení začínáme s minimálními nároky na osobnost dítěte a postupně je zvyšujeme
- při hudebně-pohybových hrách je důležitý správný výběr hudby
- soubor her<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Např. Šimanovský, Z.: Hry s hudbou a techniky muzikoterapie. Praha: Portál, 1998.

## 2. Specifické poruchy učení

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.

Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. sensorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“<sup>35</sup>

„Specifické poruchy učení nejsou poruchami organickými, jejichž základ tvoří poškození smyslového orgánu (např. ucha, oka), ale poruchami funkčními, při kterých je narušena funkce nervové soustavy. Souvisí tedy s fungováním nervové soustavy.“<sup>36</sup>

V české odborné literatuře není sjednocena terminologie specifických poruch učení. V podstatě se užívá několik označení: vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení. Slovem „specifický“ jsou míněny specifické charakteristiky, slovo vývojové pak naznačuje, že se začínají projevovat v určitém vývojovém období.

„Roztříštěnost terminologie lze zdůvodnit jednak tím, že specifické poruchy učení ve své konkrétní podobě mohou mít velice různorodou a pestrou symptomatiku, jednak že výzkum specifických poruch učení souvisí s koncepčními a teoretickými východisky, o která se jednotliví autoři opírají.“<sup>37</sup>

Termíny jako dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie jsou pojmy podřazené. Řadí se sem ještě dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie, avšak tyto pojmy jsou pouze českou záležitostí, v zahraniční literatuře se s nimi nesetkáme. „Předpona dys- znamená rozpor, deformaci. Například dysfunkce<sup>38</sup> je špatná, deformovaná funkce. V uvedených pojmech znamená předpona dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti.“<sup>39</sup>

Uvádí se, že přibližně 2-4 % jedinců trpí SPU. U chlapců je pravděpodobnost výskytu těchto poruch až třikrát vyšší než u dívek.

Při nápravě těchto poruch se využívá určitá reedukace. Rozumí se tím speciálně-pedagogické metody, které lze uplatnit v prostředí školní třídy, kde s dítětem pracuje

<sup>35</sup> Perspectives on Dyslexia, 17, 1991, 1, s. 16, in: Zelinková, O.: Poruchy učení. Praha: Portál, 2003, s. 10.

<sup>36</sup> Žáčková, H., Jucovičová, D.: Smyslové vnímání. Praha: D + H, 2003, s. 3.

<sup>37</sup> Pokorná, V.: Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha: Portál, 1997, s. 54.

<sup>38</sup> z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatímco afunkce je ztráta funkce již vyvinuté, in: Zelinková, O.: Poruchy učení. Praha: Portál, 2003, s. 9.

<sup>39</sup> Zelinková, O.: Poruchy učení. Praha: Portál, 2003, s. 9.

speciální pedagog, nebo v pedagogicko-psychologických poradnách. Reeducace je zaměřena na reeducaci funkcí, které poruchu podmiňují, na utváření dovedností správně číst, psát a počítat a na působení na psychiku jedince, aby se naučil s poruchou žít. Metodikou nápravy SPU se v České republice zabývají např. Z. Matějček, J. Novák, V. Pokorná a další.<sup>40</sup>

Specifické vývojové poruchy jsou podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazeny do skupin poruch psychického vývoje. Vyskytují se v kategoriích F80–F89.

*Definice SPU expertů z USA z roku 1980 (Matějček 1993, s. 24):<sup>41</sup>*

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emoční poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“

## **2.1 Etiologie specifických poruch učení**

Bylo zjištěno, že specifické poruchy učení jsou podmíněny mimointelektovými příčinami. Z toho vyplývá, že schopnost naučit se číst není závislá na inteligenci. V souvislosti s inteligencí je důležité uvést i tzv. podpůrné funkce, především motivaci a postoj k učení. Jejich vzájemné působení může ovlivnit výkon dítěte (např. dítě s průměrným intelektem může podat dobré výsledky díky vysoké motivaci a pozitivnímu přístupu k práci a opačně).

„U dětí s dyslexií však tato pravidla neplatí. I když u nich naměříme průměrnou, nebo i nadprůměrnou inteligenci, nejsou schopny dosáhnout lepších výkonů ve čtení a psaní, a to přesto, že se snaží a jsou vytrvalé. Proto jsou často svým okolím označovány za méně nadané nebo dokonce hloupé... Podmínkou úspěšného výkonu ve čtení, psaní, popřípadě počítání u dětí se specifickou poruchou učení je odstranění příčin jejich

---

<sup>40</sup> Vývoj názorů na specifické poruchy učení, in: Bartoňová, M.: Kapitoly ze specifických poruch učení I. Brno: Masarykova univerzita. 2005, s. 19-23.

<sup>41</sup> In: Bartoňová, M.: Kapitoly ze specifických poruch učení I. Brno: Masarykova univerzita. 2005, s. 9.

selhávání.“<sup>42</sup> Důvodem, proč se u těchto dětí zjišťuje úroveň jejich intelektových schopností, je zjistit současné intelektové výkony, určit jejich pohotovost a schopnost se učit a tomu přizpůsobit i nápravná opatření.

Nelze opomenout i dispoziční (konstituční) příčiny. Dispozičními příčinami se rozumí nedostatečná funkční zdatnost centrálních instancí. „V odborné literatuře se předpokládá, že existují dva konstituční faktory, které podmiňují vznik specifických poruch učení: zaprvé dědičný sklon, který s sebou přináší zvýšené riziko rozvoje těchto poruch s odchylkami funkce centrálního nervového systému, zadruhé lehká mozková postižení s odchylnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér.“<sup>43</sup>

Genetická etiologie těchto poruch nebyla zatím dostatečně prokázána. Lze však konstatovat, že genetické dispozice mohou výskyt poruch učení spolupodmiňovat.

Od 60. let do počátku 80. let 20. století se předpokládalo, že SPU jsou důsledkem drobného poškození mozku, které způsobuje LMD (lehkou mozkovou dysfunkci).

„Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevit různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti a v kontrole pozornosti, popudů nebo motoriky. Mohou vznikat z genetických variací, biochemických nepravidlostí, perinatálních poškození mozku či jiných onemocnění nebo poškození prodělaných v průběhu let, jež jsou kritická pro rozvoj a zrání centrálního nervového systému, anebo z neznámých příčin.“<sup>44</sup>

„Epiteton „lehká“ ve slovním pojetí lehká dysfunkce znamená, že z celého kontinua mozkových dysfunkcí se zaměřujeme na ty, jež nejsou spojeny s poruchou hrubou, těžkou. I mentální retardace a raná dětská mozková obrna či centrální slepota a hluchota jsou dysfunkcemi mozku, nikoli však dysfunkcemi lehkými a někdy sotva postižitelnými jako tomu je u postižení lehkých. „Lehké“ poškození je však míněno jen jako protiklad k poškozením „těžkým“, vůbec to neznamena, že by lehké dysfunkce byly méně závažné. Naopak, důsledky těchto „minimálních“ poruch pro vývoj osobnosti dítěte, pro jeho vzdělání a společenské uplatnění jsou „maximální“, někdy ovšem bohužel maximálně negativní.“<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup> Pokorná, V.: Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha: Portál, 1997, s. 61.

<sup>43</sup> Tamtéž, s. 75.

<sup>44</sup> Černá, M.: Lehké mozkové dysfunkce. Praha: Karolinum, 2002, s. 14 -15.

<sup>45</sup> Tamtéž, s. 15.

Přívlastek „mozková“ dysfunkce pak zdůrazňuje okolnost, že je porušena centrální část reflexního oblouku, takže do předmětu našich úvah nezahrnujeme případy periferních poškození způsobených postižením receptoru či efektoru (např. je-li zasažena sítnice, převodní ústrojí ve vnitřním uchu, svalstvo na ruce apod.).

Lehké mozkové dysfunkce se začínají projevovat ve věku, který je rozhodující pro rozvoj a zrání centrálního nervového systému. Autoři se v přesném časovém vymezení liší, shodují se však na tom, co uvádí O. Kučera, že vznikají před „dobou dospělosti“.

S. D. Clements (1966) sebral a utřídil 99 rozličných příznaků LMD. Podle klesající frekvence výskytu uvádí těchto 10 nejčastěji zaznamenávaných charakteristik:<sup>46</sup>

1. Hyperaktivita
2. Percepčně motorická oslabení
3. Emoční labilita
4. Nedostatky v celkové koordinace
5. Poruchy pozornosti (malý rozsah pozornosti, nesoustředěnosti, ulpívání)
6. Impulzivita
7. Poruchy paměti a myšlení
8. Specifické poruchy výukové (učení):
  - a.) ve čtení
  - b.) v počítání
  - c.) v psaní
  - d.) v pravopisu
9. Poruchy mluvené a slyšené řeči
10. Neurčité známky neurologické a nepravidelnost na EEG

Příznaky LMD podle Z. Matějčka:<sup>47</sup>

- nápadně nerovnoměrný vývoj jednotlivých duševních funkcí
- nápadně zvýšená pohyblivost, čili nadměrná živost a neklid
- nápadná roztěkanost a obtíže v soustředění
- impulzivita (zbrkllost)
- tělesná neobratnost
- obtíže v tzv. jemné motorice
- artikulační neobratnost
- obtíže ve vnímání, v představách a v myšlení

---

<sup>46</sup> In: Černá, M.: Lehké mozkové dysfunkce. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 19.

<sup>47</sup> In: Matějček, Z.: Praxe dětského psychologického poradenství. Praha: SPN, 1991, s. 210.

Diagnostikovat organické poškození mozku lze na základě psychologických testů (např. Bentonův test, Gestalt test (Benderová), Test obkreslování a Číselný čtverec (Matějček) apod.).

Jako další příčina bývá uváděna lateralita<sup>48</sup> či atypická dominance hemisfér. Termínem lateralita označujeme dominanci, asymetrii nebo dávání přednosti jednomu z párových orgánů. Pravidlu lateralizace podléhají nejen ruce, ale všechny párové orgány – nohy, uši, oči a pravděpodobně i orgány s vnitřní sekrecí. Dominancí se nerozumí výkonnost, nýbrž funkční koordinace obou orgánů v závislosti na koordinaci mozkových hemisfér. Pro psaní a čtení je důležitá především souhra ruky a oka.

Rozlišujeme lateralitu tvarovou nebo funkční. Tvarovou lateralitou se rozumí např. porovnání pravé a levé poloviny obličeje. U nikoho nejsou zcela stejné. Funkční lateralita je dána přednostním užíváním jednoho z párových orgánů.

Rozlišujeme:

- **vyhraněná dextrorlaterálita (pravorukost)**
- **méně vyhraněná dextrorlaterálita**
- **ambidextrie (nevyhraněná lateralita)**
- **méně vyhraněná sinistrolateralita (levorukost)**
- **vyhraněná sinistrolateralita<sup>49</sup>**

U praváků je při naslouchání řeči aktivována levá hemisféra, u leváků jsou aktivovány obě hemisféry přibližně stejně. Rozlišujeme fenotyp, tedy to, jak se lateralita projevuje navenek, a genotyp, vrozený typ lateralit.

Můžeme hovořit i o lateralitě smyslových orgánů – oka a ucha. Pokud je přednostně užívána stejná ruka a smyslové orgány (např. dominantní pravá ruka a oko), jedná se o souhlasnou lateralitu, která se vyskytuje častěji. Pokud tomu tak není, jde o lateralitu zkříženou, nesouhlasnou (např. dominantní pravá ruka, ale levé oko). Souvislost mezi poruchami učení a zkříženou lateralitou se zatím nepotvrdila. Bylo však zjištěno, že se méně vyhraněná lateralita nebo nevyhraněná lateralita častěji vyskytuje u dětí s poruchami učení.

Lateralitu ovlivňují genetické vlivy, ale také nitroděložní prostředí – výše nitroděložní hladiny testosteronu (ovlivňuje vývoj plodu). Příčiny lateralit však nadále zůstávají předmětem zkoumání.

---

<sup>48</sup> Z lat. latus = bok, strana, kraj, strana těla, lateralis = boční, in: Geist B.: Psychologický slovník. Praha: Vodnář, 2000, s. 138.

<sup>49</sup> Srov. Kocurová, M.: Specifické poruchy učení a chování. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002, s. 17.

„Věk, ve kterém se začne odlišovat laterální preference, se výrazně liší. Nejčastěji je to v rozmezí od jednoho do pěti let s průměrem mezi třemi roky. J. Healey (2002, s. 33) uvádí, že již u batolete lze zaznamenat některé stranové preference: leží-li pravoruké dítě na břišku, otáčí hlavičku napravo, levoruké nalevo. Ani jedna strana nemusí být preferována. Dalšími indikátory lateralit jsou:

- držení lahve nebo dudlíku
- malování prstem
- nesení panenky nebo plyšového zvířátka
- kutálení a později házení míče
- mávání pálkou nebo klackem
- používání hračkových nástrojů jako jsou kladívka a pily
- hraní her“<sup>50</sup>

Z výzkumů, které byly prováděny v 2. polovině 20. století bylo zjištěno, že většina leváků a téměř všichni praváci vnímají řečové podněty levou hemisférou.

„Z hlediska výuky čtení levá (řečová) hemisféra vnímá přednostně slabiky, slova, melodii, konfiguraci písmen znamenajících slovo. Naproti tomu pravá hemisféra vnímá přednostně přírodní zvuky, izolované hlásky, rytmus, zajišťuje globální vnímání a poznávání obličejů (Matějček, 1995).“<sup>51</sup>

„Vzájemným vztahem mezi lateralitou, dominancí a čtením se zabývala řada autorů. Klasikem těchto teorií byl počátkem 20. století **T. S. Orton** (1879–1948). Orton předpokládal, že příčinou poruch čtení je nedostatečně vyjádřená dominance jedné mozkové hemisféry nad druhou. Při čtení se utvářejí otisky slov v obou hemisférách. Je-li dominance jedné hemisféry jasně vyjádřená, potlačuje obrazy hemisféry druhé. Není-li tomu tak, obrazy slov se mísí, a protože jedny jsou zrcadlovými odrazy druhých, projevuje se tendence k zrcadlovému čtení a psaní. U špatných čtenářů je častější leváctví, nevyhraněná a zkřížená lateralita. Proto špatní čtenáři nerozlišují zrcadlově stejná písmena b – d, převracejí sled slabik ve slově.“<sup>52</sup>

V dřívější době byly tendence přeučovat leváky na praváky. V dnešní době se však od těchto snah upouští. Ukázalo se totiž, že přeučování nebylo zcela úspěšné a že mělo vliv na dušení zdraví.

---

<sup>50</sup> In: Zelinková, O.: Poruchy učení. Praha: Portál. 2003, s. 140.

<sup>51</sup> Tamtéž, s. 141.

<sup>52</sup> Tamtéž, s. 143.



Velký vliv má také prostředí, v němž dítě vyrůstá. Výzkumy, které sledovaly vliv sociálního postavení rodiny a školního vzdělání rodičů na výkony jejich dětí, prokázaly, že většina dětí, u nichž se projeví poruchy čtení a psaní, pochází ze sociálně nižších vrstev s nižším vzděláním rodičů.

„Nevíme, zda všechny SPU mají skutečně biologický podklad, ale jisté je, že provázejí člověka až do dospělosti. Při zkoumání anamnézy některých dětí, u nichž dyslektické obtíže diagnostikujeme, nejsme schopni v současné době vyloučit jako etiologický faktor vzniku nízký komunikační práh mezi jednotlivými členy rodiny – je poměrně jisté, že určitá komunikační deprivace v raném věku dítěte může být způsobena převahou přijímaných informací zprostředkovaně sdělovacími prostředky na úkor vedených rozhovorů mezi dítětem a rodiči.“<sup>53</sup>

Německý autor M. Angermaier sestavil katalog příčin specifických poruch učení. Jeho pojetí specifických poruch učení, které vychází z německé literatury, je dosti široké a některé příčiny jsou pro českou odbornou a pedagogickou veřejnost dosud neakceptovatelné.

---

<sup>53</sup> Michalová, Z.: Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2001, s.14.

Tabulka 1: Příčiny SPU podle Angermaiera

<i>Funkční nedostatky a deficity schopností</i>	<i>nižší inteligence</i>	
	<i>nižší verbální inteligence</i>	
	<i>řečové obtíže</i>	
	<i>artikulační obtíže</i>	
	<i>menší schopnost abstrakce</i>	
	<i>nedostatečná schopnost logického myšlení</i>	
	<i>jednostranné intelektuální nadání</i>	
	<i>snížená schopnost vizuální diferenciac</i>	
	<i>narušená vizuomotorická koordinace</i>	
	<i>nedostatečná zraková diferenciac</i>	
	<i>snížená schopnost postřehování</i>	
	<i>špatná paměť</i>	
<i>Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze</i>	<i>nedostatečná schopnost napnout své síly</i>	
	<i>Lenost</i>	
	<i>odklon pozornosti</i>	
	<i>nedostatečná schopnost koncentrace</i>	
	<i>nervozita</i>	
	<i>Neklid</i>	
	<i>úzkostnost</i>	
	<i>nesamostatnost</i>	
	<i>klesající pracovní rytmus</i>	
	<i>zabíhavá pozornost</i>	
	<i>hektický pracovní styl, dítě pracuje bez rozmyslu</i>	
	<i>nestálá pohotovost k učení</i>	
	<i>dítě ztratilo naději na úspěch</i>	
	<i>ztráta odvahy</i>	
<i>nepříznivá motivace k učení</i>		
<i>Nedostatečné vnější podmínky</i>	<i>mimoškolní faktory</i>	<i>zátěž a zanedbanost</i>
		<i>ztráta odvahy způsobená</i>
		<i>chybějící domácí pomoc a</i>
	<i>školní faktory</i>	<i>role outsidera mezi</i>
		<i>častější změna školy a</i>
		<i>učitel předem očekává</i>
	<i>metodické chyby a</i>	
<i>Konstituční nedostatky</i>	<i>poruchy zraku nebo sluchu</i>	
	<i>zdravotní potíže a na nich závislá zvýšená únavnost a</i>	
	<i>tělesný a růstem podmíněný neklid a impulzivita</i>	
	<i>postižení mozku neznámého původu</i>	
	<i>opožděný tělesný vývoj</i>	

Zdroj: Pokorná, V.: *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997, s. 71-72.

Problematikou etiologie specifických poruch učení se zabýval také Rudolf Müller, který v 70. letech 20. století sestavil **Model multidimenzionální etiologické teorie specifických poruch učení**. Tento model je jakýmsi shrnutím všech teoretických i výzkumných východisek. Jsou zde uvedeny souvislosti mezi přímými a nepřímými příčinami poruch učení, jejich symptomatologií a jejich projevy. „Müller svým

třístupňovým modelem – primární příčiny, funkční deficity a vlastní projevy specifických poruch učení – řeší otázku příčin a symptomatologie, která v odborné literatuře německy píšící oblasti nedosáhla jednoty. Autoři, kteří prosazují teorii deficitu dílčích funkcí (Teilleistungsschwächen) jsou přesvědčeni, že vycházejí z příčin specifických poruch učení (Berger, Lempp, Spiel, Sindelarová). Autoři, kteří setrvávají na původním termínu dyslexie (Legastheine), zahrnují dílčí funkce mezi symptomatologií. Müllerův model je přijatelný pro obě strany.<sup>54</sup>

## 2.2 Typy specifických poruch učení

### Dyslexie

Termín dyslexie je odvozen z latinského slova **lego, legere**, které znamená **číst**. Dyslexie je nejčastější specifickou poruchou učení. Často je spojena s dalšími poruchami jako je dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, poruchy pozornosti a chování. Můžeme ji definovat jako neschopnost naučit se číst na požadované úrovni. Má vliv na rychlost a správnost čtenářského výkonu, na techniku čtení a porozumění čtenému textu. Dítěti dělá problém rozpoznávat a zapamatovat si jednotlivá písmena, obtížně rozlišuje tvarově podobná písmena (např. b-d), problémy se vyskytují i při rozlišování zvukově podobných hlásek (např. b-p). Jako náročné se mu jeví spojování hlásek v slabiku, souvislé čtení slov.<sup>55</sup>

Termínu dyslexie lze užít i pro souhrnné označení pro dyslexii, dysortografii a dysgrafii. V nejširším významu pak v sobě zahrnuje všechny specifické poruchy učení.

Někdy se setkáme s označením vývojová dyslexie. Pojem vývojová zde znamená poruchu, která se objevuje během vývoje dítěte. Nelze ji tak zaměnit s poruchami, které bývají označovány jako alexie. Tyto poruchy byly získány v pozdějším věku následkem poškození mozku. Dyslexie se také odlišuje od tzv. pseudodyslexií, tedy od poruch čtení, u nichž se základní schopnosti ke čtení nemohly rozvinout nebo byly potlačeny, a to důsledkem vnějších příčin. Těmito příčinami může být napjatá citová situace dítěte v rodině nebo ve škole (např. dlouhodobé zanedbávání školní docházky, výchovná zanedbanost dítěte v rodině, chronická onemocnění, vady zraku, sluchu nebo řeči apod.).

„První pokusy definovat dyslexii jsou z roku 1960 a jsou spojeny se jmény Z. Matějčka a J. Langmeiera: Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný

<sup>54</sup> Pokorná, V.: Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha: Portál, 1997, s. 74–75.

<sup>55</sup> Srov. definice Z. Matějčka a J. Langmeiera, definice Světové federace neurologické, Dallas, 1968, definice Ortonovy dyslektické společnosti z roku 1994, definice pracovní skupiny Mezinárodní dyslektické společnosti v Annals of Dyslexia z roku 2003, in: Bartoňová, M.: Kapitoly ze specifických poruch učení I. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 12-13.

nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte (Matějček, 1988, s. 21).“<sup>56</sup>

*Definice Výzkumného výboru Ortonovy dyslektické společnosti z roku 1994:*

„Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje potížemi při dekodování jednotlivých slov, odrážejících obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže při dekodování jednotlivých slov se často objevují neočekávaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového poškození. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu (Matějček in: Kucharská, 1997, s. 18).“<sup>57</sup>

### ***L-typ dyslexie (levohemisférový)***

Pro tento typ dyslexie jsou typické nedostatečně rozvinuté percepčně-prostorové (pravochemisférové) mechanismy. Děti čtou rychle, s porozuměním, avšak více chybují. Často slova hádají, domýšlejí si je.

Reedukace je zaměřena na rozvoj pravé hemisféry. Jsou prováděna cvičení na zrakové vnímání, pravolevou a prostorovou orientaci, cvičení, která koordinují motorickou aktivitu a percepci. Aby nebyla narušena pozornost dítěte, je využíván jednobarevný tisk a knížky bez obrázků.

Cvičení a pomůcky, které lze při reedukaci využít (podle O. Zelinkové):<sup>58</sup>

- a.) Cvičení zrakové percepcce bez písmen i s písmeny: rozlišování figura – pořadí, zraková analýza, syntéza a diferenciacce.
- b.) Upevňování znalosti písmen s užitím hmatu:
  - Montessori písmena s drsným povrchem,
  - textilní písmena,
  - kreslení písmen do písku,
  - kreslení písmen temperovanými barvami.

---

<sup>56</sup> In: Kocurová, M.: Specifické poruchy učení a chování: Plzeň, Západočeská univerzita, 2002, s. 35.

<sup>57</sup> Tamtéž, s. 35.

<sup>58</sup> In: Zelinková, O.: Poruchy učení: Praha, Portál, 2003, s. 88.

c.) Čtení graficky náročného textu, který je tvořen různými typy písmen

### ***P-typ dyslexie (pravohemisférový)***

Často se vyskytuje u dětí s vývojovou **dysfázií**<sup>59</sup>, u dětí s malou slovní zásobou, s nechutí mluvit, u dětí, u nichž se objevily obtíže ve vyjadřování apod. Jejich čtení je pomalé, avšak přesné. Je to způsobeno pravou hemisférou, která přednostně provádí percepční a prostorové operace. Nedostatečný rozvoj levé hemisféry pak způsobuje obtíže při vybavování si obsahu čteného textu a setrvávání na úrovni počátečního čtení. Reedukace je proto zaměřena na rozvoj levé hemisféry.

*Cvičení, která lze při reedukaci využít (podle O. Zelinkové):*<sup>60</sup>

- a.) Cvičení zaměřená na rozvíjení slovní zásoby, na tvarosloví a skladbu.
- b.) Čtení textu s překrýváním spodní části písmen:
  - čtení textu s překrýváním slov, slovních spojení,
  - čtení slov s vynechanými písmeny,
  - čtení slov s vynechanými slabikami,
  - čtení textů a označování slov, která do textu nepatří,
  - doplňování slov do textu podle smyslu.

### **Dysgrafie**

Název je odvozen z řeckého **grafein – psát**. Jedná se o poruchu psaní, která má vliv na čitelnost a úpravu písemného projevu.

„Je způsobena deficity především v následujících oblastech: hrubá a jemná motorika, pohybová koordinace, celková organizace organismu, zraková a pohybová paměť, pozornost, prostorová orientace, porucha koordinace systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby, tj. spojení foném – grafém při psaní podle diktátu a spojení mezi tiskacím a psacím písmem. Nejčastěji se ukazuje kombinace následujících deficitů – obtíže s jemnou motorikou, snížená zraková představivost (neschopnost vybavit si tvary písmen) a neschopnost zapamatovat si motorické vzorce tvarů písmen.“<sup>61</sup>

---

<sup>59</sup> Z řec. fatízein = říkati, mluvití; porucha v mluvě, ztížená řeč, in: Geist B.: Psychologický slovník. Praha: Vodnář, 2000, s. 47.

<sup>60</sup> Zelinková, O.: Poruchy učení. Praha: Portál, 2003, s. 88–89.

<sup>61</sup> Tamtéž, s. 92.

*projevy dysgrafie (podle O. Zelinkové):*<sup>62</sup>

- dítě si obtížně pamatuje tvary písmen, obtížně je napodobuje
- písmo je příliš velké, malé, často obtížně čitelné
- obtíže při napodobování písmen a pomalé vybavování tvarů písmen přetrvávají i ve vyšších ročnících
- žák často škrta, přepisuje písmena
- písemný projev je neupravený
- neúměrně pomalé tempo psaní
- písmařský výkon vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času
- úchop psacího náčiní je křečovitý

### **Dysortografie**

Jedná se o poruchu osvojování pravopisu. Název je odvozen z řeckého slova **orthos**, které znamená **správný** a **grafein - psát**. Projevuje se jednak v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů, ale také v osvojování a aplikaci gramatických a syntaktických pravidel.

Příčinou specifických dysortografických chyb je především nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání, vnímání a reprodukce rytmu, chápání obsahu psaného textu, nedostatečný rozvoj grafomotoriky. Osvojování a aplikace gramatických a syntaktických pravidel jsou ovlivněny nedostatečným rozvojem řeči, hlavně jazykového citu, nedostatečným osvojením systému mateřského jazyka. K příčinám, které jsou společné pro obě kategorie, patří poruchy soustředění, oslabení paměti, především paměti pracovní, poruchy procesu automatizace.

Můžeme hovořit o dvou typech:

- **hyperaktivní typ** – u tohoto typu člověka dochází k časté chybovosti důsledkem toho, že je s psáním hotov dříve, než si stihne vše promyslet a ujasnit
- **hypoaktivní typ** – pro tento typ člověka je charakteristické pomalé tempo psaní, dlouho mu trvá, než vyhledá daný výraz v paměti

*projevy dysortografie (podle O. Zelinkové):*<sup>63</sup>

- rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek
- rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni

---

<sup>62</sup> In: Zelinková, O.: Poruchy učení. Praha: Portál, 2003, s. 42.

<sup>63</sup> Tamtéž, s. 43.

- rozlišování sykavek
- vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky
- hranice slov v písmu

## Dyskalkulie

„Jde o poruchu matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy, geometrii.“<sup>64</sup> Název je odvozen z latinského slova **calculus** znamenající **počet**.

Dítě, u něhož se dyskalkulie projeví, si obtížně osvojuje matematické pojmy a operace. Početní spoje si často osvojuje pouze na základě paměti. V momentě, kdy paměť selže, dochází k neobvyklým chybám (př.  $3 : 3 = 9$ ). Může být také porušena matematická logika. Pokud je narušena grafomotorika, vyskytnou se problémy při rýsování. Typické je i dlouho přetrvávající počítání pomocí prstů.

Do určité míry je úroveň matematických výkonů závislá na rozumových schopnostech. Inteligence však není s matematickými schopnostmi totožná. Z toho vyplývá, že podle rozumových schopností nelze vyvozovat, na jaké úrovni budeme matematiku ovládat.

Řada odborníků poukazuje na souvislost mezi dyskalkulií a dyslexií.

L. Košč, který se zabývá problematikou matematických schopností a jejich poruchami, se domnívá, že nejčastější příčinou těchto poruch je zanedbanost ve vědomostech. Rozlišuje:

- 1.) akalkulii** - jedná se o úplnou absenci schopnosti počítat
  - tato porucha může být způsobena těžkým poškozením mozku při úrazu, krvácením, otravou apod. většinou v rámci afatického syndromu<sup>65</sup>
- 2.) dyskalkulii** - při dyskalkulii jsou výrazně narušeny matematické schopnosti, avšak některé funkce mohou dosahovat průměrné úrovně
  - je strukturální porucha matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo perinatálními noxami podmíněném narušení těch partií mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku

<sup>64</sup> Zelinková, O.: Poruchy učení. Praha: Portál, 2003, s. 44.

<sup>65</sup> Afázie – porucha řeči projevující se obtížemi nebo neschopností pojmenovat jevy nebo rozumět slovům při zachovaném sluchu; způsobená nejčastěji poškozením dominantní mozkové hemisféry, například v důsledku cévní mozkové příhody, in: Hartl, P.: Stručný psychologický slovník. Praha: Portál, 1996, s. 9.

přiměřeného zrání matematických funkcí, které ale nemá za následek současně i poruchu všeobecně mentálních funkcí<sup>66</sup>

**3.) oligokalkulii (hypokalkulii)** - při této poruše dochází k zaostávání nebo postupnému ubývání matematických schopností na nižší úroveň vzhledem k věku

- vyskytuje se jako sekundární porucha u slabomyslnosti nebo demence

**4.) parakalkulii** - je poruchou s výraznou kvalitativní odchylkou od normálních

projevů matematických schopností (např. zaměňování čísel s písmeny)

- tato porucha se vyskytuje jen zřídka a většinou bývá příznakem duševního onemocnění

Dělení dyskalkulie podle toho, které matematické schopnosti jsou narušeny (L. Košč):

**1.) verbální** - dítě má problémy s označováním množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů, nedokáže vyjmenovat řadu čísel (např. 1, 2, 3..., sudá nebo lichá čísla apod.), není schopné správně chápat a představit si dané číslo, má problémy s chápáním významu

**2.) praktognostická** - jedná se o poruchu matematické manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly (je tím míněno přidávání, ubírání množství, rozkládání, porovnávání počtu), dítě není schopno pochopit pojem čísla, v geometrii neumí seřadit předměty podle velikosti, diferencovat geometrické figury, je narušen prostorový faktor matematických schopností, který způsobuje, že dítě nedokáže rozmístit figury v prostoru, ukázat na počítané předměty, správně je třídit

**3.) lexická** - je pro ní typická neschopnost číst číslice, čísla, operační symboly, nejtěžší stupeň této poruchy se projevuje neschopností přečíst izolované číslice nebo operační znaky, při lehčí formě se vyskytují obtíže v čtení vícemístných čísel s nulami uprostřed nebo napsaná svisle, dochází k záměně tvarově podobných čísel (např. 3 – 8), římských číslic (např. IV – VI), záměny čísel 12 – 21, čtení izolovaných číslic (např. 2, 3, 5) místo 235, problémy dělají i zlomky

---

<sup>66</sup> In: Černá, M.: Lehké mozkové dysfunkce. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 141.



a desetinná čísla, jako příčina bývá uváděna oblast zrakového vnímání, orientace v prostoru (především pravolevá orientace)

- 4.) **grafická** – projevuje se neschopností psát matematické znaky, dítěti dělá problém zapsat čísla formou diktátu nebo přepisu, vícemístná čísla píše v opačném pořadí, zapomíná psát nuly, číslice píše nepřiměřeně velké, jeho písemný projev je neúhledný, píše-li čísla pod sebe, není schopno správně umístit jednotky pod jednotky apod., v geometrii mu dělá problémy rýsování jednoduchých obrazců, je narušena pravolevá a prostorová orientace, proto dítě píše číslice zrcadlově
- 5.) **operační** - projevuje se neschopností provádět matematické operace jako je sčítání, odčítání, násobení, dělení, objevuje se i záměna těchto operací, při počítání delších řad čísel žák zaměňuje jednotky a desítky, čitatele a jmenovatele, nemá dostatečně osvojenou násobilku – pomáhá si počítáním na prstech nebo sčítáním čísel, objevují se i potíže s písemnými algoritmy, s počítáním s přechodem přes desítku
- tento typ dyskalkulie se vyskytuje spíše ve vyšších ročnících, kdy by měly být určité operace již zautomatizovány
- 6.) **ideognostická** - jde o poruchu v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi, nejtěžší stupeň této poruchy se projevuje neschopností počítat po jedné od daného čísla z hlavy, nejlehčí stupeň pak neschopností chápat vztahy v matematických řadách (např. 3, 6, 9, ...), jedinec je schopen napsat a přečíst např. číslo 6, ale už si neuvědomí, že 6 je totéž co např.  $3 + 3$  apod., obtíže se vyskytují i při slovních úlohách, kdy žák neumí převést slovní zadání do systému čísel matematického zápisu

## Dyspinxie

Název je odvozen z latinského slova **pingo, pingere** a znamená malovat, kreslit. „Jde o specifickou poruchu kreslení, která je charakterizována nízkou úrovní kresby. Dítě

zachází s tužkou neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy.“<sup>67</sup>

Dělení dispinxie podle oblasti, které se daná porucha týká (Říčan a Vágnerová 1991 in: Kucharská s. 84):

- **motorická** - typická je přerušovaná, kostrbatá, roztřesená linie, přetahování či nedotahování, výrazné až křečovitě nebo naopak velmi slabě vedené čáry, motorické zjednodušování tvarů
  - křečovitě či jiné nesprávné držení tužky
  - vyskytují se i další poruchy jemné motoriky
- **vizuální** - chybí schopnost vytvořit si vlastní představu, narušena je i vizuální percepce a paměť – dítě nedovede napodobit určitá uskupení čar nebo objektů
  - chybí prostorová představivost, dítě nedokáže zobrazit detail
  - mohou se vyskytnout i tzv. automatismy (naučené stejně vypadající obrázky)
  - výtvarný projev je vývojově opožděn
- **integrační** - kombinuje prvky výše uvedených druhů dyspinxie

## Dysmúzie

Název je odvozen z řecké slova **Múza**, které označuje **bohyni umění**. „Jedná se o specifickou poruchu postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus. Potíže se čtením a zápisem not spíše souvisí s problémy dyslektickými, respektive dysgrafickými.“<sup>68</sup>

## Dyspraxie

Název pochází z řeckého **praxis – čin, jednání**. „Specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony se může projevit jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování. Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí ji najdeme pod názvem specifická vývojová porucha motorické funkce. Tyto děti bývají pomalé, nešikovné, neupravené, jejich výrobky jsou nevhledné, to často u dítěte vytváří nechuť k motorickým

---

<sup>67</sup> Bartoňová, M.: Kapitoly ze specifických poruch učení I. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 12.

<sup>68</sup> Bartoňová, M.: Kapitoly ze specifických poruch učení I. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 12.

činnostem. Jejich obtíže se mohou projevit při psaní, v rámci jednotlivých výchov, ale i v řeči.<sup>69</sup>

Kvůli obavám z neúspěchu se děti s dyspraxií často vyhýbají činnostem, kde by se mohla projevit jejich nešikovnost. Mnohdy za ně danou činnost udělají sami rodiče. Tím však dítěti znemožní nácvik motorických dovedností.

Řada odborníků rozlišuje kreativní dyspraxii, která je charakterizována neschopností plánovat pohyb, a ideomotorickou (exekutivní) dyspraxii projevující se neschopností provádět komplexní volní pohyby.

Dyslektické děti prožívají strach z nedostatečných výkonů, ale především strach z bezmoci vůči daným obtížím. To se pak odráží i v jejich chování, pro které je charakteristický již zmiňovaný strach, infantilita, intolerance k frustraci, nedostatečná koncentrace pozornosti, obtížné navazování kontaktu, agrese, odmítavý postoj, deprese, asociální způsoby chování, neurotické chování.

### 2.3 Smyslové vnímání

Motto:

*„Nic není v rozumu, co nebylo dříve ve smyslech.“*

(John Locke)

„Smyslové vnímání je proces, kterým jsou přiváděny informace z okolí prostřednictvím smyslových orgánů a dostředivých nervových drah do centrální nervové soustavy. Zde jsou informace zpracovávány (podílí se i paměť, asociační činnost, porovnávání s předchozí zkušeností apod.) a odpovědi na ně převáděny za pomoci odstředivých nervových drah k výkonným orgánům, kterými je provedena adekvátní reakce na vnímané informace.

V širším pojetí zprostředkovává smyslové vnímání interakci s okolím – umožňuje orientovat se v okolí a také na ně formou jednání, činnosti reagovat, přizpůsobovat se mu, adaptovat.<sup>70</sup>

Na počátku vývoje dítěte je smyslové vnímání jednoduché, hrubé. Postupným zráním a rozvojem nervové soustavy se stává diferencovanějším. Pokud tento vývoj probíhá harmonicky, je dítě na konci předškolního věku připravené na výuku čtení, psaní a počítání. Pokud však vývoj probíhá nerovnoměrně a zároveň tato nerovnoměrnost

---

<sup>69</sup> Bartoňová, M.: Kapitoly ze specifických poruch učení I. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 12.

<sup>70</sup> Žáčková, H.; Jucovičová, D.: Smyslové vnímání. Praha: D + H, 2003, s. 2.

ve vývoji přetrvává i ve vyšších věkových obdobích, je zde pravděpodobnost vzniku specifických poruch učení.

## **Funkce důležité pro čtení, psaní, počítání**

### **„Percepční funkce (vnímání)**

#### ***Zrakové vnímání (vizuální percepce)***

- schopnost orientace v prostoru (makro i mikroprostoru)
- schopnost pravolevé orientace, schopnost orientace v tělesném schématu
- schopnost levo-pravého pohybu očí
- schopnost zrakového rozlišování (diferenciace)
  - barev, velikosti, tvaru
  - figury a pozadí
  - podobných a stranově obrácených tvarů
- schopnost zrakové analýzy a syntézy
- zraková paměť<sup>71</sup>

„Zrakové vnímání se rozvíjí od narození dítěte. Nejdříve jsou vnímány světlo a tma, později obrysy předmětů. Dále se vnímání zpřesňuje směrem k větší diferenciaci tvarů. Tato funkce je jedním z důležitých činitelů při nácvičku čtení a psaní.“<sup>72</sup>

Potíže se čtením mohou být způsobeny nedostatečně rozvinutou schopností rozlišovat tvary, které se liší podle osy v rovině horizontální či vertikální. Dochází k nepřesnému rozlišování detailů, jimiž se písmena liší např. písmena lišící se polohou v prostoru b–d–p, m–n při čtení, r–z při psaní. Mohou se vyskytnout obtíže i ve vedení očních pohybů. Při reedukačních cvičeních je důležité zapojit co nejvíce smyslů a funkcí, které podporují vývoj opožděného zrakového vnímání. Účinná je verbalizace činnosti, která pomáhá lepšímu zvládnutí úkolu i zapamatování.

Cvičení, která lze využít při reedukaci ve třídě, ale i při reedukaci individuální, jsou zaměřena na:<sup>73</sup>

- rozlišování barev a tvarů
- zrakovou diferenciaci
- zrakovou analýzu a syntézu
- zrakovou paměť
- rozlišování figura – pozadí

<sup>71</sup> Žáčková, H.; Jucovičová, D.: Smyslové vnímání. Praha: D + H, 2003, s. 4.

<sup>72</sup> Zelinková, O.: Poruchy učení: Praha: Portál, 2003, s. 131.

<sup>73</sup> Tamtéž, s. 132-138.

- rozlišování reverzních (inverzních) figur
- cvičení očních pohybů
- postřehování, zvětšování rozsahu fixací

### **„Sluchové vnímání (auditivní percepce)**

- schopnost sluchové orientace
- schopnost sluchového rozlišování (diferenciace) - zvuků, tónů  
- hlásek, slabik, slov, vět
- vnímání a reprodukce rytmu
- schopnost sluchové analýzy a syntézy
- sluchová paměť<sup>74</sup>

„Sluchové vnímání se vyvíjí již v prenatálním životě. Od pátého měsíce plod vnímá zvukové podněty z vnějšího i vnitřního prostředí modifikované amoniou tekutinou. Od šestého měsíce reaguje diferencovaným pohybem na různé zvuky (hlasy známých osob, hudba). Po narození reaguje dítě na zvukový podnět nediferencovanou pohybovou reakcí. Později se liší reakce na zvukové podněty příjemné a nepříjemné. Od třetího týdne vyvíjí aktivitu směřující k lepšímu vnímání hlasu. Vývoj sluchového vnímání směřuje ke stále větší ostroti a diferenciaci. Je předpokladem nejprve globálního vnímání řeči, později rozlišování jejích elementů, tj. slov, slabik a hlásek.“<sup>75</sup>

U dětí, u nichž byly diagnostikovány poruchy učení, se sluchové vnímání často vyvíjí opožděně. Dochází tak k obtížím při rozlišování hlásek a jejich skládání ve slovo. Důsledkem jsou různé záměny, vynechávání nebo přesmykování písmen. Tyto obtíže nejsou způsobeny funkcí smyslového orgánu, ale mozkovými procesy, které ovládají sluchové vnímání.

Při reedukaci sluchového vnímání se zaměřujeme na:<sup>76</sup>

- nácvik naslouchání<sup>77</sup>
- cvičení sluchové paměti
- cvičení sluchové diferenciaci (tj. sluchového rozlišování)
- cvičení sluchové analýzy a syntézy (tj. rozklad a skládání)

<sup>74</sup> Žáčková, H.; Jucovičová, D.: Smyslové vnímání. Praha: D + H, 2003, s. 4.

<sup>75</sup> Zelinková, O.: Poruchy učení: Praha: Portál, 2003, s. 123.

<sup>76</sup> Tamtéž, s. 124–128.

<sup>77</sup> někteří autoři nerozlišují mezi nasloucháním a slyšením; Slyšení je proces, na němž se podílejí všechny části sluchového ústrojí a zvuk je v mozku zpracován. Pro naslouchání je podkladem teorie multisenzoriálního vnímání. Informace jsou zpracovány mnoholokálně a naslouchání je zprostředkováno buňkami kostry, lebky, povrchu těla, kdy zůstává v činnosti sluchové ústrojí i mozek, který podněty vyhodnocuje. In: Břicháčková, M. (v současnosti Beníčková): Problémy sluchové percepce z pohledu muzikoterapie. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 35.

## Poruchy slyšení

**zpětné maskování (backward masking)** - jedinec špatně vnímá krátké a dlouhé tóny

**syndrom koktejlové party** - často bývá spojen s vývojovou dyslexií

- tato porucha se projevuje špatným rozlišováním slyšených zvuků řeči

„U většiny dětí, které mají problémy se sluchovou percepcí, se projevuje snížená schopnost rezonance vlastního těla. Řeč samotná nevyvolává potřebnou intenzitu rozrezonování. Velkým problémem bývá práce s větnou intonací, která je závislá na porozumění větě a určení o jaký druh věty podle postoje mluvčího se jedná. Děti často nejsou schopny zopakovat po učiteli předvedenou větu se správnou intonací, natož intonaci věty bez učitelova „předříkání“ samostatně a správně vytvořit. Zmíněný problém souvisí i s vnímáním výšky tónu.“<sup>78</sup>

## „Kognitivní funkce (poznávací)

- *schopnost koncentrace pozornosti*

- *paměť* – proces zapamatování, uchování i vybavení z paměti

- *myšlení* - schopnost logického myšlení

- schopnost abstraktního myšlení (přechod od konkrétního k abstraktnímu myšlení)

- *řeč* - schopnost artikulace a artikulační obratnost

- slovní zásoba a její adekvátní využívání
- komunikační schopnosti

- *předmatematické a matematické představy* - předčíselné a číselné představy

- chápání číselných řad
- orientace v čase
- vnímání struktury čísla
- schopnost provádění matematických operací

## Motorické funkce (pohybové)

- hrubá a jemná motorika (včetně mikromotoriky očních pohybů a mluvidel)

- senzomotorické funkce (spojení vnímání s pohybem)

---

<sup>78</sup> Břicháčková, M. (v současnosti Beníčková): Problémy sluchové percepcce z pohledu muzikoterapie. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 40.

- motorická koordinace (souhra jednotlivých pohybů, včetně schopnosti rytmicity)<sup>79</sup>“

## **2.4 Poruchy řeči**

### **Hudba a řeč**

Společným znakem hudby a řeči je zvukový základ. Předpokládá se, že z hlediska vývinu vychází lidská řeč z vokálně-zpěvného základu. Významnou úlohu hraje v hudbě i řeči rytmus. Například C. Orff pracuje ve svém Schulwerku s rytmickou deklamací, při níž využívá rytmickou výrazovou příbuznost řeči a hudby. Dalším společným znakem je složka melodická. Sedláček a Sychra zjistili, že právě melodie je nejnosnějším činitelem a vyjadřuje citový obsah a psychické rozpoložení člověka.

Nejčastější poruchou řeči je porucha rytmu. Vyskytuje se při koktavosti, breptavosti, afázii, alálii, dyslálii, akustické agnózii, dyslexii a při různých formách dysmúzie a amúzie, při extrapyramidálních poruchách, epilepsii a hysterii. Poruchy v melodice a dynamice nalezneme při poruchách sluchu různého stupně, u alaliků, balbutiků, i při poruchách řeči při poruchách mozkových center.

### **Dyslalie (nesprávná výslovnost, patlavost)**

Jedná se o poruchu řeči, při níž dochází k nesprávné výslovnosti jedné nebo více hlásek. V raném dětském věku se vyskytuje fyziologická patlavost, která je podmíněná nedostatečnou zralostí (např. výslovnost hlásek r, ř, l apod.). Pokud však špatná výslovnost přetrvává i ve věku kolem čtyř let, je potřeba vyhledat logopeda.

### **Balbuties (koktavost)**

Při koktavosti dochází k neúmyslnému opakování, prodlužování slov, k blokádě slova či jeho části. Je tak narušena plynulost mluvení. Tato porucha má velký vliv na psychiku postiženého člověka. Je proto důležité nevystavovat jej stresovým situacím, které by mohly vést ke zhoršení poruchy.

### **Opožděný vývoj řeči**

„Diagnóza opožděný vývoj řeči vychází ze znalosti vývoje řeči běžné populace. Důležitými mezníky jsou první slova, která dítě vyslovuje kolem prvního roku,

---

<sup>79</sup> Žáčková, H., Jucovičová, D.: Smyslové vnímání. Praha: D + H, 2003, s. 5.

ve 20. měsíci říká přibližně 150 slov, ve dvou letech okolo 200 slov. Mezi 16. a 24. měsícem nastává období dvouslovních spojení, mezi 28. a 30. měsícem tvoří věty.<sup>80</sup> Mezi dětmi jsou individuální rozdíly, avšak při výrazných odchylkách by měli rodiče vyhledat odborníka.

K příčinám opožděného vývoje patří zdravotní obtíže, nižší rozumové schopnosti, poruchy sluchu, nepodnětné rodinné prostředí, citová deprivace či poruchy centrální nervové soustavy.

Patří sem *vývojová dysfázie*<sup>81</sup>, která je zapříčiněna narušením CNS, dědičností, následkem poruchy centrálního zpracování řečového signálu.

### **Specifický logopedický nález**

„Specifický logopedický nález zahrnuje:

1. artikulační neobratnost – je taková vada řeči, kdy dítě umí správně tvořit jednotlivé hlásky i celá slova, artikulace je však namáhavá, těžkopádná, nápadně neobratná, a je proto někdy i těžko srozumitelná

Příčinou je postižení řečové motoriky, tj. artikulace a koordinace mluvidel, u některých dětí také poruchy sluchové percepce. Dítě obtížně vyslovuje slova typu paroplavba, nejnebezpečnější, nosorožec.

2. specifické asimilace – postihují sykavky (*cvrci, čvrtci* místo *cvrčci, šušenky* místo *sušenky, čvičenci* místo *cvičenci*) nebo tvrdé a měkké hlásky *d, t, n – d', t', ň* (*práznini* místo *prázdniiny, niní, nyný* místo *nyní*). Při sykavkové asimilaci dítě izolované hlásky vysloví, ale ve slovech neumí zvládnout rozdílnou artikulaci sykavek ostrých a tupých a používá pouze jednu z nich (*susenky, šušenky, šešity*). Není schopno opakovat věty: *Cvičenci cvičí ve čtyřstupech. Šťáva zažene žízeň. Saša suší švestky.*

O specifických poruchách výslovnosti můžeme mluvit před ukončením vývoje řeči, tj. asi do sedmi let. Specifické logopedické nálezy se odrážejí v psaní. Oba typy chyb patří mezi specifické dysortografické chyby.<sup>82</sup>

### **Mutismus, elektivní mutismus**

„Mutismus je ztráta schopnosti mluvit většinou na neurotickém nebo psychotickém podkladě. Pokud se vztahuje pouze na určitou situaci nebo osobu (třída, učitelka), jde

<sup>80</sup> Zelinková, O.: Poruchy učení: Praha: Portál, 2003, s. 158.

<sup>81</sup> Dříve nazývaná alalie – vývojová nemluvnost, řadíme ji k centrálním vadám řeči, in: Klenková, J.: Kapitoly z logopedie I. Brno: Paido, 2000, s. 20.

<sup>82</sup> Zelinková, O.: Poruchy učení: Praha: Portál, 2003, s. 159.



o *elektivní mutismus*, který je zpravidla vázán na dětský věk. Elektivní mutismus může odeznít za několik dní, ale i let.“<sup>83</sup>

## **Autismus**

Jedná se o poruchu, která se vyskytuje ojediněle. Řadí se mezi těžké vývojové poruchy a má svůj počátek v raném dětském věku. Při této poruše je narušena oblast emocí a prožívání, oblast mezilidských vztahů a komunikace. Dítě si neuvědomuje svou identitu, je narušen vývoj řeči nebo se řeč nevyvíjí.

---

<sup>83</sup>Zelinková, O.: Poruchy učení: Praha: Portál, 2003, s. 160.

### 3. Poruchy chování

Poruch chování je celá řada. Ve své práci se však omezím pouze na nastínění této problematiky a na stručnou charakteristiku těchto poruch.

„Pod pojmem poruchy chování se obvykle rozumí negativní odchylky v chování některých osob od normy, kterou je to, co jako běžné hodnotí a očekávají jiné osoby nebo skupiny. Proto nikdy nemůžeme hodnotit chování jedince bez sociálního kontextu. Škála takových negativních projevů sahá od fyzické nebo slovní agresivity či tlaku na ostatní, přes poruchy činnosti, obelhávání a krádeže na jedné straně, až k neschopnosti kontaktu, přecitlivělosti, závislosti, k motorickému neklidu, tikům, kousání nehtů, enurézi, depresi, nekoncentrovanosti a poruchám sebevědomí na straně druhé.“<sup>84</sup>

Hovoříme-li o poruchách chování, jedná se o odchylku, která je způsobena určitým objektivním faktorem. Poruchy chování můžeme rozčlenit na:

- 1.) poruchy sociální interakce
- 2.) poruchy vztahu k sobě samému
- 3.) poruchy vztahu k věcem

Pavel Klíma, stejně jako Miloš Sovák, označuje nižší narušenost jako asociální stupeň, nejvyšší narušenost pak jako stupeň antisociální.

„Pro určení, zda se jedná o poruchu chování, nám slouží diagnostická kritéria podle MKN-10 (především v Evropě) a DMS IV–R (především v USA). Základními projevy poruch chování jsou:

- agresivita nebo závažné náznaky ohrožení lidí nebo zvířat
- úmyslné poškozování věcí a majetku (např. vandalismus)
- opakovaná porušení domácích nebo školních pravidel, právní delikty
- stálé lhaní, vyhýbání se důsledkům svého chování nebo snaha získat výhody či věci hmotného charakteru nepoctivou cestou“<sup>85</sup>

Faktory, které mohou mít vliv na chování dítěte a případně na vznik poruchy jeho chování podle A. Traina:

- dědičnost
- deprese či duševní porucha rodičů
- vážná nehoda, trestný čin, nějaké neštěstí

<sup>84</sup> Pokorná, V.: Poruchy chování u dětí a jejich náprava. Praha: UK, Karolinum, 1993, s. 4.

<sup>85</sup> Ptáček, R.: Poruchy chování v dětském věku. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, s. 7.

- nemoc dítěte
- rozvod rodičů
- úmrtí blízké osoby
- rodinné prostředí
- týrání (citové, tělesné), zneužívání dítěte
- šikana dítěte, domácí násilí
- změna v životě dítěte (př. změna bydliště atd.)
- vzájemné chování mezi rodiči
- způsob rodičovské výchovy
- velikost rodiny (děti z velkých rodin – děti z malých rodin)
- potíže ve škole

Z. Matějček ve své knize *Praxe dětského psychologického poradenství* píše o poruchách chování jako o vážnějších odchylkách od společenských norem. Jako příklad uvádí lhaní, krádeže, vloupání, záškoláctví, útěky z domova, toulání, čachrování s věcmi apod.<sup>86</sup> „Tato definice se na děti předškolního věku vztahuje jen výjimečně. Pokud se totiž u nich vyskytuje jednání, které takové přestupky připomíná, bývá jeho motivace dětsky naivní a zcela jiná než u starších dětí a dospívajících. Je také nutné rozlišovat mezi poruchami těžšího a lehčího stupně. Existuje celá řada přechodných forem a některé dětské projevy, jako např. lži, byt' jsou tradičně počítány k poruchám chování, sotva můžeme pokládat za trestuhodné zákonné přestupky.“<sup>87</sup>

Ze speciálně pedagogického hlediska se poruchy chování dělí na asociální a antisociální.

### 3.1 Asociální poruchy

„Tyto poruchy lze charakterizovat jako činy nespolečenské (asociální), tzn. vymykající se již normám společenského soužití, dění; chování jedince neodpovídá společenské morálce. Ale intenzita jeho poruchy nedosahuje ještě charakteru přímého poškozování společnosti, nepřesahuje právní normy společnosti. Asociální jedinci v objektivním pohledu svým chováním škodí především sami sobě, a to poškozováním své osoby i rozvíjením defektivy. Konkrétními formami asociálních poruch je

<sup>86</sup> Více viz Matějček, Z.: *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN, 1991, s. 296–314.

<sup>87</sup> Tamtéž, s. 296.

např. záškoláctví, útky z domova, sebepoškozování, některé druhy školních přestupků, některé formy toxikomanie.“<sup>88</sup>

### 3.2 Antisociální poruchy

„Prostým překladem (anti = proti) lze tyto poruchy definovat jako činy protispolečenské. Původce antisociálního chování již přímo poškozují společnost (ať záměrně či nezáměrně), ničí společenské hodnoty až po ty nejvyšší – ohrožení a zničení života. U těchto poruch se vždy jedná i o přestupování právních norem společnosti. Následky antisociálních činů poškozují primárně společnost a teprve sekundárně původce. Nejčastějšími antisociálními činy u mládeže i dětí jsou krádeže, loupeže, výtržnictví, ublížení na zdraví, sexuální trestné činy.“<sup>89</sup>

### 3.3. Dětská agresivita

S agresivním chováním se stále častěji setkáváme nejen u dospělých, ale i u dětí. „Pod pojmem agresivní chování rozumíme takové chování, které má za cíl ničit věci, škodit lidem, oslabovat nebo strašit slabší jedince. Agresivní chování v sobě zahrnuje aktivitu, předpokládá vynaložení energie.“<sup>90</sup>

Podle O. Zelinkové není agresivita vrozená. Vrozené jsou pouze určité formy reakcí na nepříjemné pocity.

Určitými vzory agresivního chování se stává televize, film. K faktorům, které mohou spolupodněcovat agresivní chování, patří např. nedostatečný životní prostor, pocit omezení, stísnění, způsob práce ve škole, příliš kamarádká a volná výchova.

Je patrné, že dětská agresivita nemá pouze jednu příčinu, ale celou řadu dalších příčin a spouštěcích mechanismů.

### 3.4 ADHD

V odborné literatuře se setkáváme s pojmy LMD (lehké mozkové dysfunkce) a ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou). Někteří autoři např. A. Train používají pouze označení ADHD, naopak M. Černá pracuje s termínem LMD (lehká mozková dysfunkce).<sup>91</sup> Nejednotnost se netýká

---

<sup>88</sup> Klíma, P., Klíma, J.: Základy etopedie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 41-42.

<sup>89</sup> Tamtéž, s. 41-42.

<sup>90</sup> Zelinková, O.: Poruchy učení. Praha: Portál, 1994, s. 165.

<sup>91</sup> Srov. Černá, M. a kol.: Lehké mozkové dysfunkce. Praha, Karolinum, 2002, s. 13-27; Train, A.: Nejčastější poruchy chování dětí. Praha. Portál, 2001, s. 59-63.

pouze terminologie, ale i samotného vnímání této problematiky. Např. A. Kucharská píše o ADHD jako o novějším termínu, který však označuje to samé co LMD.<sup>92</sup> Toto tvrzení popírá O. Zelinková. „Není pravdou, že pojem LMD je nahrazován bezesbytku označením ADHD. Jsou to rozdílné kategorie, které mají některé společné znaky.“<sup>93</sup>

Další neshody se objevují v názorech, zda ADHD řadit k poruchám chování či k poruchám učení nebo jej do těchto poruch vůbec nezařazovat.<sup>94</sup>

Ve své diplomové práci vycházím z pojetí O. Zelinkové.

„ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, sensorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a jsou pravděpodobně chronické. Ačkoliv se mohou zmírňovat s dozráváním CNS, přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku, protože i jejich chování se vlivem dozrávání mění. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností (Barkley, 1990).“<sup>95</sup>

Train zahrnuje pod diagnózu ADHD nejen projevy hyperkinetické,<sup>96</sup> ale i hypokineticé<sup>97</sup>. Pro obě poruchy je typická neschopnost soustředit se a vydržet u dané činnosti.

„Termín hyperkinetické poruchy má dvojí oprávnění. Předně etiologické – nevyhraňuje se jako termín LMD pouze somaticky. I při dnešních vyšetřovacích možnostech tomografie či magnetické rezonance může být u dětí s hyperkinetickou poruchou neurologické vyšetření negativní. Druhým důvodem rozšíření nového termínu je jeho přesnější symptomatologické vymezení. Mnozí pediatři se netají tím, že pod termín

---

<sup>92</sup> Srov. Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování. Praha: Portál, 2000, s. 23.

<sup>93</sup> Zelinková, O.: Poruchy učení. Praha: Portál, 2003, s. 13.

<sup>94</sup> Srov. Ptáček, R.: Poruchy chování v dětském věku. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, s. 16.; Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování. Praha: Portál, 2000, s. 23.; Zelinková, O.: Poruchy učení. Praha: Portál, 2003, s.13.; Train, A.: Nejčastější poruchy chování dětí. Praha: Portál, 2001, s. 60.; Černá, M. a kol.: Lehké mozkové dysfunkce. Praha: Karolinum, 2002, s. 18.; MKN 10 (F 90 Hyperkinetické poruchy).

<sup>95</sup> Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování. Praha: Portál, 2000, s. 23.

<sup>96</sup> Termín „hyperkinetický“ ve spojení „hyperkinetické onemocnění“ užívali poprvé až v roce 1932 němečtí lékaři F. Kramer a H. Poloos; Němec H. Hoffmann (1804–1894) popsal v roce 1845 jako první jev, který dnes nazýváme hyperkinetickým syndromem (Černá s. 5); hyperkineze – nadměrná mimovolní pohyblivost, hypoaktivita – snížená činnost; útlum a ztráta iniciativy, snížení psychomotoriky, in: Hartl, P.: Stručný psychologický slovník. Praha: Portál, 2004, s. 84–85.

<sup>97</sup> Hypoaktivní syndrom poprvé identifikoval německý pediatr Hans Thomas von Scherckel (Černá s. 5).

LMD se mohly skrýt mnohé symptomy<sup>98</sup>, které byly jinak obtížně zařaditelné a diagnostikovatelné. Nový termín jasně vymezuje, že jde o poruchu aktivity a pozornosti a o hyperkinetickou poruchu chování.“<sup>99</sup>

„Hyperaktivita, impulzivita či hypoaktivita jsou poruchy pravděpodobně spojené s odchylkami ve stavbě mozku a ovlivňované neurotransmitery – chemickými látkami v mozku, které přenášejí tisíce zpráv, a tím řídí naše reakce. V takových případech mozek sice není poškozen, ale ani nepracuje tak účinně, jak by měl.“<sup>100</sup>

Mezi odborníky je dvojí pojetí a přístup k ADHD. Jedni zastávají názor, že tyto symptomy jsou určitým typem chování a odmítají označení syndrom. Druzí považují všechny symptomy za součást syndromu, se kterým mohou být spojeny i další poruchy.

„Odborně lékařský přístup naopak zdůrazňuje, že problémové chování dítěte je důsledkem jeho dané fyzické konstituce. Jestliže jsou poruchy chování typické a neměnné a vážně narušují vývoj dítěte i život jeho okolí, je třeba zahájit skutečnou léčbu.“<sup>101</sup>

Jedná se o diagnózu, která se vztahuje na děti i dospělé s vážnými sociálními a kognitivními obtížemi. Rozlišují se tři základní symptomy typické pro ADHD:

- a.) poruchy pozornosti (dítě není schopno se soustředit, dokončit úkol, koncentrovat svou pozornost)
- b.) impulzivita (dítě není schopno kontrolovat a tlumit své projevy)
- c.) hyperaktivita

Můžeme hovořit o třech podskupinách ADHD:

- 1.) kombinovaná – s příznaky nesoustředěnosti, hyperaktivity, impulzivity
- 2.) s převahou nepozornosti
- 3.) s převahou hyperaktivity, impulzivity

### **Symptomatologie hyperkinetické poruchy<sup>102</sup>**

„Již v kojeneckém věku se může hyperkinetická porucha projevit jako porucha základních biorytmů, především poruchou spánku a stravovacími obtížemi.

---

<sup>98</sup> Symptom – příznak; projev poruchy nebo nemoci; dělí se na hlavní, vedlejší, skryté, in: Hartl, P.: Stručný psychologický slovník. Praha: Portál, 2004, s. 269.

<sup>99</sup> Pokorná, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha, Portál, 2001, s. 130.

<sup>100</sup> Train, A.: Specifické poruchy chování a pozornosti. Praha: Portál, 1997, s. 19.

<sup>101</sup> Tamtéž, s. 30.

<sup>102</sup> Malá, in: Pokorná, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001, s. 130-131.

Vlastní symptomatologii rozděluje Malá do pěti oblastí:

### **1. Poruchy kognitivních funkcí:**

- porucha pozornosti v aspektu zrakovém i sluchovém, spojena často s motorickým neklidem
- neschopnost selekce podnětů, které na dítě současně působí; dítě nevybírá pro danou situaci podstatné informace
- porucha analýzy a syntézy informací
- porucha exekutivních funkcí, kdy dítě není schopno vnímat časový sled; konkrétně to znamená, že si neumí strukturovat a organizovat práci, kterou často nedokončí, není schopno analyzovat své chování
- porucha motivace, úsilí a vytrvalosti, dítě těžce prožívá jakoukoli frustraci, oddálení činnosti, sebeovládání
- snížená schopnost prostorové představivosti
- porucha slovní a pracovní paměti

### **2. Poruchy motoricko-percepční:**

- hyperaktivita s neschopností relaxace, motorický výkon je zbrklý, nekoordinovaný, nepřesný
- drobné neurologické odchylky – koordinace pohybů, poruchy symetrie, obtížná pravolevá orientace a taktilní diskriminace
- motorická neobratnost
- porucha vizumotorické vizuomotorické koordinace

### **3. Porucha emocí a afektů ve smyslu lability**

- 4. Impulzivita** – chaotické a nepredikovatelné chování, dítě se nepoučí z chyb, provádí rychlé závěry

### **5. Sociální maladaptace:**

- neadekvátní kontrola, familiární chování, neschopnost se přizpůsobit vrstevníkům, respektovat pravidla, akceptovat sociální prostředí s jeho očekávanými nároky na chování;
- extrémní výkyvy v emocionálních projevech, touha po sociální akceptaci, kterou si neumí udržet, nedostatek altruismu a empatie.“

*Kritéria ADHD Americké psychiatrické asociace (přizpůsobená pro potřeby školy):<sup>103</sup>*

„A. Nejméně šest z následujících symptomů musí přetrvávat po dobu nejméně šesti měsíců, a to v takové intenzitě, která je nepřiměřená pro daný stupeň vývoje dítěte:

- 2.) často věnuje bedlivou pozornost detailům nebo dělá chyby z nedbalosti ve školních úkolech a při dalších aktivitách
- 3.) často má obtíže v koncentraci pozornosti na úkoly nebo hry
- 4.) často vypadá, že neposlouchá, co se mu/jí říká
- 5.) často nepracuje podle instrukcí, nedokončuje práci, má nepořádek na svém místě, ve svých věcech, přičemž tyto projevy nejsou projevy opozičního chování, vzdoru nebo nepochopení instrukcí
- 6.) často má obtíže v organizování svých úkolů a aktivit
- 7.) často oddaluje plnění školních i domácích úkolů, které vyžadují intenzivní mentální úsilí
- 8.) často ztrácí věci nezbytné pro školu a zájmové aktivity
- 9.) často se nechá rozptýlit cizími podněty (nepatřícími k věci)
- 10.) často je zapomětlivý/zapomětlivá v denních činnostech

B. Alespoň čtyři z následujících symptomů hyperaktivity/impulzivity přetrvávají u dítěte alespoň šest měsíců v takovém stupni, který je neslučitelný s vývojovou úrovní dítěte:

- 1.) často třepá rukama nebo nohama, vrtí se na židli
- 2.) často opouští místo ve třídě nebo v situaci, v níž se očekává, že zůstane sedět
- 3.) často běhá kolem v situacích, kde je to nevhodné
- 4.) často není schopen/schopna klidně si hrát nebo provádět klidnější činnosti ve volném čase
- 5.) často vyhrkne odpověď, aniž si poslechne celou otázku
- 6.) často má obtíže při stání v řadě, při hrách nebo skupinových činnostech

Uvedené projevy se musejí objevovat doma i ve škole, popř. na jiných místech.

Není-li tomu tak, lze předpokládat, že možnou příčinou obtíží je nesprávná výchova v rodině nebo nevhodné postupy či podmínky ve škole.“

Pro děti trpící touto poruchou je charakteristické antisociální chování. Často vyrůstají v dysfunkční rodině, jejich výkony ve škole jsou sniženy, mají problémy při navazování kontaktů, jsou agresivní, nesnášenliví, neschopní podřídit se autoritě a pravidlům, problémy řeší agresivně. Typická je také vysoká míra aktivity, impulzivita a malé

---

<sup>103</sup> Zelinková, O.: Poruchy učení. Praha: Portál, 2003, s. 198-199.



sebeovládání, obtížné přecházení k jiné činnosti, sociální nevyzrálost, malá sebeúcta a frustrovanost.

### **V rámci ADHD můžeme rozlišit další pojmy:**

#### **ADD (Attention Deficit Disorder – deficitní /prostá/ porucha pozornosti)**

U těchto jedinců se neobjevuje impulzivita a hyperaktivita. Problémy se vyskytují především v oblasti pozornosti a v percepčně-motorických úkolech. Typické je tzv. denní snění, obtížné navazování sociálních kontaktů, pomalé provádění kognitivních operací, neschopnost soustředit se na určitou činnost, úzkostné chování, potíže se samostatnou prací, nepořádnost.

#### **ADHD s agresivitou**

Tato porucha je blízká opozičnímu chování. Projevuje se nesnášenlivostí, častým antisociálním chováním (krádeže, rvačky apod.), hádavostí, nedostatkem sebeovládání.

#### **ODD (Oppositional Defiant Disorders – opoziční chování)**

Porucha opozičního vzdoru většinou předchází vzniku poruchy chování. Děti trpící touto poruchou jsou často vztahovačné, zlostné, rozmrzelé, zlomyslné, mstivé, netrpělivé, často se rozčilují, hádají se s dospělými, odmítají plnit požadavky dospělých, odmítají podřídit se pravidlům, úmyslně provokují, často viní ostatní ze svého chování, mají oslabenou sebekontrolu. Charakteristické rysy takového chování je možné vyzorovat již před osmým rokem života. Před pubertou je porucha častější u chlapců, v dospívání je procento výskytu u chlapců a děvčat vyrovnané. Opět se jedná o dědičnou poruchu, která je často doprovázena poruchami učení, obtížemi v komunikaci a výskytem ADHD.

### **Příčiny ADHD**

„ADHD nejspíše souvisí s chemickými pochody v mozku, který je sice strukturálně v pořádku, ale při přenosu informací může selhávat.“<sup>104</sup> Dochází k narušení funkce přenašečů signálů mezi neurony (neurotransmitterů). Způsob našeho myšlení, cítění a schopnost koncentrace pozornosti ovlivňují látky jako je dopamin, norepinefrin a serotonin. Pokud se stanou dysfunkčními, mohou se tyto pochody poškodit a tím může být chování jedince porušeno.

---

<sup>104</sup> Train, A.: Specifické poruchy chování a pozornosti. Praha: Portál, 1997 s. 52.

„Hyperaktivita může být způsobena příliš aktivní štítnou žlázou, impulzivita může být příznakem tzv. Tourettova syndromu.“

ADHD je však také dědičnou záležitostí. Častěji se tato porucha dědí po otci, méně po matce.

Další možnou příčinou je poškození mozku a vyloučit nelze ani alergie na stravu. V tomto případě je možné přistoupit na dietu, avšak tato cesta může snadno vést k nepříznivým důsledkům. Mám teď na mysli především stres, který je s dietou spojený a který může zkomplikovat vzájemné vztahy nejen dítěte s rodiči, ale i s jeho vrstevníky.

Prokázána byla také určitá souvislost mezi hyperaktivitou a zvýšeným obsahem olova v krvi.

Někdy se mohou projevovat stejné symptomy typické pro ADHD u dítěte, které prodělává jinou nemoc. Je to způsobeno léky, které užívá.

Nelze opomenout také prostředí, především interakci mezi dítětem a rodiči.

ADHD se nedá vyléčit. Léky však mohou dané obtíže zmírnit.

Odborníci doporučují prohlídku u velmi malých dětí, aby se předešlo vzniku druhotných poruch chování. Problémy dětí s ADHD se projeví hlavně v kontaktu s ostatními. Průzkumy bylo zjištěno, že 3-5% dětí je postiženo ADHD (v každé třídě je alespoň jedno takové).

Určit, zda dítě trpí poruchou ADHD, je možné až kolem čtvrtého či pátého roku jeho života. Ve větší míře se vyskytuje u chlapců než u dívek. Vývoj poruchy je různý. U některých dětí se problémy zmenší, u jiných, a to především v dospívání, může dojít naopak ke zhoršení, které se projeví ve školní docházce nebo může vést k asociálnímu či kriminálnímu chování. Někdy mohou dané potíže přetrvat až do dospělosti.

O tom, zda se stav dítěte může zlepšit, rozhoduje míra hyperaktivity a agresivity, zda dítě trpí příznaky poruchy chování, jeho inteligence, vliv a podpora rodinného prostředí a školy. Pokud se u dítěte tato porucha vyskytne, jsou pravděpodobné i příznaky dalších poruch. Bylo zjištěno, že u inteligentnějších dětí je pravděpodobnost výskytu poruchy menší, než u dětí postižených mírnou mentální retardací.

Děti s ADHD jsou děti s křehkou a zranitelnou osobností. Na jakýkoliv pocit nejistoty reagují nepřátelsky, jsou citlivější na kritiku, proto je nutné komunikovat s nimi velmi opatrně. Často nerozumějí tomu, co jim ostatní říkají, je pro ně obtížné soustředit se. V důsledku své impulzivity reagují na dané podněty intuitivně.

## Problémy s učením a koordinací

Školní výkony dětí s těmito poruchami neodpovídají jejich rozumové úrovni. Mívají problémy s řečí, čtením, psaním, pravopisem, aritmetikou.

Je běžné, že symptomy jednotlivých poruch se prolínají. U dítěte s emočními problémy se často vyskytují poruchy chování nebo opoziční tendence. Dítě s poruchami učení mívá zase emoční problémy, které se mohou projevit opozičním chováním či jinými poruchami chování.<sup>105</sup>

Poruchy chování najdeme v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí pod čísly F90–F98.

## Souvislost mezi poruchami učení a chování

„Většinou se v odborné literatuře uvažuje o poruchách chování u dětí, které ve škole neočekávaně selhávají, jako o reakci na jejich neúspěchy, nedostatečné pozitivní hodnocení především ze strany rodičů a učitelů a na vnitřní neuspokojení těchto dětí. Zdá se však, že tomu tak nemusí být vždy. Schenková-Danzingerová (1984, s. 84n., 1973, výzkum) upozorňuje na tři způsoby nápadného chování, u nichž není zcela jisté, zda jsou důsledkem dyslektických obtíží, nebo zda jsou primárními symptomy, které specifické obtíže doprovázejí. Má na mysli nedostatečnou koncentraci pozornosti, která se často pojí s hyperaktivitou, infantilní chování a zvýšenou vzrušivost.“<sup>106</sup>

Tabulka 2: Obtíže v chování u dyslektických dětí podle Linderové

Obtíže v chování	Počet dětí
bez obtíží	5
nápadně dětské, zasněné, apatické, nesmělé, úzkostné, citlivé, plačtivé, bojácné	22
nervózní, neklidné, nekoncentrované, náladové, rozptýlené, rychle vzplane, rychle se rozčílí	20
nepoctivé jednání	3

Zdroj: Pokorná, V.: *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997, s. 125.

<sup>105</sup> Train, A.: *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997, s. 39.

<sup>106</sup> Pokorná, V.: *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997, s. 133.

**Vztah mezi ADHD a dyslexií:**

Z výzkumů bylo zjištěno, že ADHD a dyslexie jsou diagnosticky rozdílné jednotky. Přesto se mohou vyskytovat společně. Pro děti s dyslexií je typickým rysem deficit v jazykovém systému (hlavně v oblasti fonemického uvědomění). U dětí s ADHD jsou naopak charakteristické nápadnosti v chování.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4. Možnosti využití muzikoterapie v základní škole praktické

Jak jsem již uvedla v úvodu, v praktické části diplomové práce vycházím z metodické příručky autorů Mgr. M. Beníčkové, Ph.D. a Mgr. Z. Vilímka. Vybrala jsem si dva chlapce, kteří chodí do základní školy praktické. Záměrně jsem volila chlapce s rozdílným věkem, avšak s podobnou diagnostikou. Cvičení, která jsem sestavovala na základě daných kazuistik, jsou zaměřena na rozvoj určitých funkcí (viz níže).

Předmětem mé práce není validní výzkum, ale snaha nabídnout možnosti, jak pracovat s dětmi, u nichž jsou diagnostikovány specifické poruchy učení a chování. Vybídnout učitele ke kreativnímu učení, k řešení problémů pomocí níže uvedených cvičení. Zároveň se snažím dokázat, že daná cvičení je možné uskutečnit v praxi. Pro ověření, zda daná cvičení fungují, je nabízím pedagogicko-psychologické poradně, která na základě domluvy provede výzkumné šetření.

Při hodnocení cvičení jsem vycházela ze svého pozorování, proto jsem si zcela vědoma, že veškeré informace budou podávány ze subjektivního hlediska.

Ve své práci užívám označení základní škola praktická. Podle zákona č.29/1984 Sb. se dříve užívalo označení zvláštní škola. V roce 2004 byl však přijat nový školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který pojem zvláštní škola neuvádí. Podle tohoto zákona se povinná školní docházka realizuje v základních školách<sup>107</sup>. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných vymezuje v § 5 typy speciálních škol. V tomto paragrafu je v odstavci f uvedena základní škola praktická.

---

<sup>107</sup> K 1. 1. 2005 byly všechny zvláštní školy přejmenovány na základní školy.

## 4.1 Metodická příručka

Metodická příručka s názvem „*Možnosti využití muzikoterapie u žáků základní školy speciální*“, jejímiž autory jsou Mgr. Marie Beníčková, Ph.D. a Mgr. Zdeněk Vilímek, využívá českou muzikoterapeutickou metodiku - Hudbu těla.

„Hudba těla je účelné teoreticko-praktické organizační schéma, určující metodický postup, na jehož základě jsou vymezeny úrovně muzikoterapeutické intervence, metodické fáze, způsoby muzikoterapeutické intervence, terapeutické cíle a metody.“<sup>108</sup>

Soubor cvičení je rozvržen do tří let, přičemž v každém roce se sleduje určitý cíl, při jehož plnění jsou využívány specifické metody.

„Metodický postup vymezuje časové období, úrovně muzikoterapeutické intervence, metodické fáze, způsoby muzikoterapeutické intervence, terapeutické cíle a metody, přičemž úroveň muzikoterapeutické intervence, metodická fáze a způsob muzikoterapeutické intervence jsou pro dané časové období neměnné, kdežto terapeutické cíle a metody jsou variabilní (viz tabulka 3).“<sup>109</sup>

Tabulka 3: Hudba těla – metodický postup

Časové období (roky)	Úroveň muzikoterapeutické intervence	Metodická fáze	Způsob muzikoterapeutické intervence	Dílčí terapeutický cíl *	Metoda
1.	podpurná	koordinace	stimulace	smyslová kooperace a psychomotorika	interpretace
2.	vývojová	komunikace	spolupráce	mentální funkce a emoční prožívání	kompozice
3.	integrativní	kreativita	seberealizace	osobnostní a sociální kompetence	improvizace

Zdroj: Břicháčková, M. (dnes Beníčková), Vilímek, Z.: *Možnosti využití muzikoterapie u žáků základní školy speciální*. Praha: IPPP, 2008

Legenda:

*červeně* – neměnné části metodického postupu

*modře* – variabilní části metodického postupu

\* Naplněním dílčích terapeutických cílů dochází k postupné realizaci hlavního terapeutického cíle v metodice Hudba těla – **podpora, rozvoj a integrace biopsychosociálních kompetencí**.

<sup>108</sup> Břicháčková, M. (dnes Beníčková), Vilímek, Z.: *Možnosti využití muzikoterapie u žáků základní školy speciální*. Praha: IPPP, 2008, s. 13.

<sup>109</sup> Tamtéž, s. 16.

## 4.2 Kazuistiky

Tato část diplomové práce popisuje dva chlapce, u nichž byly diagnostikovány specifické poruchy učení a chování. Při psaní následujících kazuistik<sup>110</sup> jsem vycházela z osobní dokumentace žáků, z jejich rodinné a osobní anamnézy,<sup>111</sup> z pozorování a rozhovoru s třídními učiteli. Kazuistiky uvádím na základě jejich souhlasu.

### Kazuistika č. 1

**Jméno:** Filip

**Současný věk chlapce:** 8 let

Filip je žákem 1. třídy ZŠ praktické. Je romské národnosti. Jeho postava je menší, drobnější. Má oválný obličej, černé nakrátko ostříhané vlasy, které jsou mírně zvlněné, a hnědé oči. Dominantou celého obličeje jsou velké mírně odstávající uši. Chodí čistě oblékaný, avšak mnohdy dosti neupravený.

#### **Rodinná anamnéza:**

Pochází z početné rodiny. Otec (40 let) i matka (35 let) mají základní vzdělání. Otec pracuje jako dělník, matka je nyní na mateřské dovolené. Filip má celkem čtyři sourozence, dvě sestry a dva bratry. Je třetím narozeným dítětem.

#### **Osobní anamnéza:**

Filip je chtěným dítětem. Během těhotenství ani v průběhu raného vývoje nebyly zjištěny žádné komplikace. Samotný porod proběhl bez problémů. Doposud nebyl zaznamenán žádný vážnější úraz.

V roce 2006 nastoupil do ZŠ praktické, kam byl zařazen na základě rozhodnutí o zařazení žáka do ZŠ praktické č.j. 1/2006/4 na žádost rodičů.

Mateřskou školu nikdy nenavštěvoval, proto mu zpočátku dělalo velký problém podřídit se určitému školnímu režimu. Kontakt s ostatními dětmi navázal celkem bez problémů. V prvních dnech školní docházky se však objevila nadměrná plačtivost a tendence ze školy odejít. Postupně tyto tendence vymizely. Úroveň předškolních znalostí byla velmi nízká. Z barev byl schopen rozeznat pouze bílou, z geometrických tvarů pouze

---

<sup>110</sup> Detailní zpráva o životě a vývoji jedince, o výsledcích psychol. působení a léčení, in: Encyklopedický slovník. Praha: Odeon, 1993, s. 504.

<sup>111</sup> Anamnéza – řec. anámnesis = vzpomínání, přiznání se k něčemu; v lékařství: předchorobí; všechna data a údaje před onemocněním pacienta, event. data a údaje, vztahující se k onemocnění; v psychologii též individuální průběh vývoje (života), popis současné situace, příp. včetně utřídění a zpracování získaných dat (anamnestický dotazník), in: Geist, B.: Psychologický slovník. Praha: Vodnář, 2000, s. 21.

kruh. Číselnou řadu zvládl jen do dvou, z čehož vyplývá, že početní představivost nebyla vytvořena. Nebyl schopen pojmenovat věci kolem sebe. Úroveň jeho intelektu v oblasti názorové i v oblasti všeobecné informovanosti byla diagnostikována na hranici podprůměru a lehkého mentálního defektu.

První ročník musel opakovat, a to z důvodu nedostatečných znalostí především v českém jazyce a matematice. Přispělo k tomu také velké množství absencí. Co se týče chování, byl hodnocen výbornou.

Rodinné prostředí je málo podnětné. Rodiče nejeví zájem o prospěch svého syna. Nedostavují se na třídní schůzky. Doma se Filipovi dostatečně nevěnují.

### **Vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny 11. 9. 2007:**

Vizumotorická koordinace byla hodnocena na úrovni čmárání. Figurální kresbu vůbec nezvládl. Filip je pravák. Je patrný větší tlak na tužku, správný úchop nebyl zatím upevněn.

Jemná motorika ruky není rozvinuta, pohyby jsou dosti nekoordinované. Nedostatky se objevily také u zrakového vnímání, a to především s diferenciací. Problém mu dělá i sluchové rozlišování a prostorová orientace, která nebyla dosud zvládnuta.

Osobní pracovní tempo je průměrné. Jeho myšlení je spíše ulpívavé, obtížně rozumí instrukcím. Není schopen samostatně pracovat. Neustále potřebuje přímé vedení a pomoc. Krátkodobá koncentrace pozornosti je přesto dobrá. Po stránce intelektové výkonnosti byl Filip zařazen do hraničního pásma zjevného podprůměru a lehkého mentálního defektu.

Pro zlepšení čtení mu byl vypracován individuální studijní plán. Přesto k pokroku nedošlo. Nadále přetrvávají značné nedostatky. Chybuje jak v samohláskách, tak v souhláskách, nespojuje hlásky v slabiky. Při čtení dlouho váhá. Slovní projev je velmi jednoduchý. Používá především podstatná jména, která nedokáže poskládat do vět. Problémy se objevují i v momentě, kdy má zopakovat víceslabičné slovo, které komolí, až po několikerém opakování je schopen jej správně vyslovit. Často ani neskloňuje, převažuje první pád. Využívá jednoslovné odpovědi. Špatně vyslovuje hlásku ř a sykavky s, z.

V matematice nezvládá představivost. Také počítání na prstech mu dělá značné obtíže. Špatná je i úroveň vědomostí v prvouce. Nedokáže nalézt souvislosti.

### **Zpráva z pedagogického pozorování:**

K oblíbeným předmětům ve škole patří výtvarná výchova a tělocvik. Volný čas tráví především „potloukáním“ se venku.

Působí velmi nejistě, bojácně, téměř nekomunikuje. Jeho odpovědi jsou často nesmyslné, bezmyšlenkovité. Než něco řekne, dlouho přemýšlí. Pro zapamatování učiva je



nezbytné postupovat po malých krocích, neustále opakovat a upevňovat. V hodinách nevyrušuje, přesto je schopen být dosti neukázněný. Nesoustředěnost, nepozornost, nezájem, tím vším je úsilí o jakékoli zlepšení jeho dovedností a poznatků ztěžováno. Dosud se nepodařilo vést jej k smyslu pro povinnost. Typická je pro něj také nepřiměřená lítost. V poslední době se však lítostivé projevy vyskytují jen zřídka.

## **Kazuistika č. 2**

**Jméno:** Michal

**Současný věk chlapce:** 10 let

V současné době chodí Michal do 4. třídy ZŠ praktické.

Chlapec je středně vysoké štíhlé postavy. Má kulatý obličej, nakrátko ostříhané hnědé vlasy a modré oči. Nosí čisté a upravené oblečení.

### **Rodinná anamnéza:**

Žije v úplné rodině. Otec (39 let) je vyučen a pracuje jako elektroinstalatér, matka (36 let) je též vyučena, nyní pracuje jako kuchařka. Bydlí spolu s dědečkem na malé vesnici v rodinném domku. Michal má o čtyři roky starší sestru, která chodí do ZŠ. Rodinné zázemí je dobré.

### **Osobní anamnéza:**

Celé těhotenství se vyvíjelo bez problémů, porod proběhl v normě. Po narození byl fialový, ale sám se rozdýchal. Kvůli zdravotním obtížím prodělal na doporučení pediatra v roce 2005 psychologické vyšetření. Byl mu diagnostikován nerovnoměrný vývoj dětské osobnosti.

Do mateřské školy začal chodit, když mu bylo tři a půl roku. Na nové prostředí se adaptoval poměrně dobře.

V zimě 2005 měl negativní až traumatizující zážitek s myší, která na něj vyskočila z WC. Na jaře téhož roku mu náhle zemřela babička a onemocněl otec. To vše vedlo ke stavům úzkosti, k nepříjemným snům. Jeho nálada byla velice proměnná. Byl labilní, přecitlivělý.

Povinnou školní docházku zahájil po odkladu. Poté, co nastoupil do první třídy ZŠ, se však začaly objevovat obtíže, a to především se zvládnutím učiva. Školní povinnosti se pro něj staly velkou zátěží. První třídu musel opakovat. Velké nedostatky se projevíly především v českém jazyce. Postupně začal mít i kázeňské problémy. Pro výraznější výukové obtíže je od února 2006 veden v pedagogicko-psychologické poradně. Byl mu doporučen program KUPOZ pro rozvoj oslabených percepčně-motorických funkcí

a psychického motorického tempa. Vyšetření prodělal na žádost rodičů a školy. Kvůli přetrvávajícím obtížím však v druhém pololetí přestoupil do ZŠ praktické, kde byl zařazen do druhé třídy. Zpočátku zaujal k novému prostředí negativní postoj. Ke konci roku již tyto tendence vymizely. Do školy chodil rád a kázeňské problémy se již nevyskytovaly.

Nyní je žákem čtvrté třídy. Nadále přetrvávají obtíže v českém jazyce, především ve čtení a grafomotorickém projevu, a matematice. Do budoucna mu byl doporučen individuální přístup a dopomoc. V předmětech jako je Hv, Vv, Tv, prvouka a pracovní vyučování prospívá výborně. Ve třídě se příliš neprojevuje. Zájem o učivo není patrný. Manuálně je však dosti zručný. Dá se říci, že se při takovýchto činnostech dokáže koncentrovat na daný problém, objevuje se určitá zainteresovanost a snaha odvést danou práci pečlivě. Dokáže využít i své kreativity.

#### **Vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny 24. 10. 2007:**

Z pedagogicko-psychologického vyšetření bylo zjištěno, že se úrovní intelektových schopností řadí do pásma výrazného podprůměru. Koncentrace pozornosti je nízká, brzy nastupuje roztěkanost. Typická je i zvýšená unavitelnost. Jeho pracovní tempo je průměrné. Velmi slabě rozvinutá je vizumotorická koordinace. Problém mu dělá především zrková analýza a syntéza. Zrkové vnímání je značně oslabeno. Nerozlišuje zrcadlově obrácené tvary, opomíjí detaily. Vývoj sluchového vnímání je v souladu s intelektovým vývojem. Pravolevá orientace není ještě zcela upevněna.

Psací i kreslicí potřeby drží v pravé ruce. Tah je méně plynulý. Kresba lidské postavy odpovídá nižšímu mentálnímu věku. Objevují se grafomotorické obtíže.

Křečovitě držení pera se projevuje i v písmu, které je neúhledné, neurovnané, opravované, místy hůře čitelné a dosti velké. Zatím je schopen pouze opisů. Diktát nezvládá. Je to způsobeno především vlivem nezralého sluchového vnímání a také neupevněným psaním některých písmen.

Také úroveň čtení je podprůměrná. Znalost písmen je oproti psanému projevu upevněna. Vnímání slabik je však neupevněno. Delší slova komolí, mnohdy si je i domýšlí. S tím souvisí i porozumění textu, které je poměrně slabé. Problémem je i samotná orientace v textu, ve kterém se často ztrácí. Vyskytuje se tzv. dvojí čtení. Ve třetím ročníku ZŠ praktické byl pro něj vypracován individuální plán pro výuku čtení, kde byla uplatňována analyticko-syntetická metoda s cílem upevnit primární dovednosti – rozvíjet smyslové vnímání, řečovou úroveň, pozornost, představivost, paměť, myšlení, správné dýchání. Plán byl rozčleněn do tří etap. První etapa byla zaměřena na hlasovou výslovnost, opakování prvních hlásek a písmen, procvičování délky samohlásek. V druhé etapě se

rozvíjelo čtení otevřených slabik, slov složených z otevřených slabik, slov se samohláskami ve funkci slabiky na začátku slova, čtení slabik zavřených a slov jednoslabičných tvořených zavřenou slabikou, dále čtení slov se slabikotvorným r, l, se skupinami di, ti, ni, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě, d', t', ň. Ve třetí etapě se již mělo přejít k plynulému čtení celých slov a mluvních taktů, na čtení s porozuměním, se správným přízvukem a přiměřeným tempem. Doporučeno bylo využívat texty s velkými písmeny a obrázky.

Numerický úsudek má slabě rozvinutý. Při počítání využívá opory o názor (používá prsty).

Handicapem je pro žáka především krátkodobá paměť, psychomotorické tempo a představa času. Výrazně oslabeno je také porozumění příčinným souvislostem.

Bylo mu doporučeno doučování, opakování, procvičování a upevňování znalostí a dovedností. Pro získání určité sebedůvěry by měla být dostatečně oceněna jeho snaha a i sebemenší úspěch. Nadále by se měly rozvíjet schopnosti a činnosti, ve kterých je zatím neúspěšný. Jelikož má Michal podnětné rodinné prostředí, je zde patrný kladný vývoj, který je daný především péčí ze strany rodičů, kteří se mu denně věnují. Kromě spolupráce rodičů se školou přetrvává spolupráce i s pedagogicko-psychologickou poradnou, kam pravidelně dochází, a kde je mu věnována odborná péče.

#### **Zpráva z pedagogického pozorování:**

Charakteristická je pro něj nejistota a malá sebedůvěra. Působí zdrženlivě, ostýchavě, plaše. Je málomluvný, občas zadržává. Často nedokáže jasně vyjádřit myšlenku, kterou chce sdělit. Dlouho hledá vhodná slova. V neznámém prostředí se drží stranou, avšak někdy se změní jeho plachost ve zbrklé, ukvapené chování, které je doprovázeno těkavými pohyby. Jeho introvertní povaha se projevuje i v navazování sociálních kontaktů. Na svůj věk je stále dosti hravý, mnohdy až infantilní. Často se u něj vyskytovala i plačtivost, a to především v momentě, kdy něčemu nerozuměl nebo něco správně neudělal. Tyto reakce jsou nyní již stabilizovanější.

### **4.3 Návrh cvičení**

#### **Zvědavá zvířata**

**Cíl:** podpora a rozvoj pozornosti, vnímání, paměti

**Pomůcky:** obrázky zvířat (myš, kočka, husa, kůň, medvěd), písňe, ve kterých se daná zvířata objevují, nástroje Orffova instrumentáře

### Postup:

Žák leží na břiše. Postupně k němu přicházejí zvědavá zvířata – myš, kočka, husa, kůň, medvěd. Prostřednictvím různých druhů chůze, která je napodobena tvarem ruky, dochází k masáži. Myš (píseň – *Tancujte myši, kde která slyší...*) – v rytmu, který udávají dřívka, přichází myš, jemně našlapuje. Kočka (píseň – *Kočka leze dírou, pes oknem....*) – přichází kočka, roztažené prsty s dráčky, lehce škrábe po zádech. Husa (píseň – *Letěla husička....*) – přichází husa, ohnuté prsty – kývavý pohyb. Kůň (píseň – *Čtyři koně ve dvoře...*) – přichází kůň, cválá. Medvěd (píseň – *Medvědi nevědí...*) – přichází medvěd, těžce našlapuje (ruka sevřená v pěst).

### Variace:

- Pořadí příchodu zvířat se změní, žák se snaží rozpoznat jednotlivá zvířata (hmatová orientace).
- Melodie písní bez textu, žák se snaží určit, které zvíře má přijít (paměť: spojení melodie s pohybem).

## Kočka leze dírou

Kočka leze dírou, pes oknem,  
nebudeli pršet, nezмок-nem,  
nebudeli pršet, nezмок-nem.

### Noty 1: Kočka

## LETĚLA HUSIČKA

Mírně

Le-tě-la hu-si-čka, le - tě - la z vy - so - ka, ne-mo-hla do-le-tět,

spa-dla do po-to-ka, spa - dla do po - to - ka.

2. Spadla do potoka, vodičku vypila,  
aby ji šenkýři [:nelili do piva:].

Noty 2: Husa

## TANCUJTE MYŠI

Česká

(Valčík 3)

Mírně rychle

Tan - cuj - te, my - ši, kde kte - rá sly - ší;  
kte - rá je hlu - chá, ať ne - po - slou - chá,  
kte - rá je chro - má, ať se - dí do - ma.  
Tan - cuj - te všich - ni, hra - je mu - zi - ka,  
ba - sa s cim - bá - lem bez ka - pel - ní - ka.

Noty 3: Myš

# MEDVĚDI NEVĚDÍ

🎵 Ivan Mládek 🎸 Ivan Mládek

Emi Ami Emi H7 Emi Ami

Medvědi ne-vě-dí že tú-ri-sti nemaj zbraně až jednou procitnou  
 Výpravě v doubravě malý grizzly u-ká-že se tú-ri-sté za-ji-sté

Emi H7 1. Emi H7 2. Emi H7 Emi D7 D7 G

po-čí-ha-jí si někde na ně - se Na pě-ší-ně zbydou po nich tran-zi-sto-rá-  
 roz-u-tí-ka-jí se po le - se

G D7 D7 G G D7 D7

ky a dívčí dřevá - ky a drahé fo-tá - ky medvědi je v městě vymě-  
 ní za zla-tá - ky za ty si koupí ma-li-ny med a slané bu-rá - ky D.C.

G G7 C Cdim G/d E7 Ami7 D7 G H7

Medvědi nevědí že tůristi nemaj zbraně až jednou procitnou počhají si někde na ně	Výpravě v doubravě malý grizzly ukáže se tůristé zajisté rozutíkají se po lese	Na pěšině zbydou po nich tranzistoráky a dívčí dřeváky a drahé fotáky medvědi je v městě vymění za zlatáky za ty si koupí maliny med a slané buráky
--	---	--

Noty 4: Medvěd

## ČTYŘI KONĚ VE DVOŘE

**Rázně** *Moravská ze Slovácka*

Čty - ři ko - ně ve dvo - ře, čty - ři ko - ně ve dvo - ře,  
 žad - ný ně - ma ne - o - ře, žad - ný ně - ma ne - o - ře.

2. Oře něma synček,  
červený jak hřebíček.

3. Když do konce dooral,  
na svou milou zavolal.

4. Pojď, má milá, pojď ke mě,  
já ti povím, co je ně.

5. Boli mně má blavička,  
pobila mně mamička.

6. Nech tě pro mně nebijú,  
možes chodit za jinú.

7. Já za jinú nepujdu,  
rači se dám na vojnu.

*Noty 5: Kůň*

### **Rozbor**

**Motivace:** Představte si, že se na chvíli stanete myší, kočkou, husou, koněm, medvědem.

Zkusili byste mi říci, jak se každé zvíře pohybuje?

### **Vlastní cvičení:**

Nejprve se chlapci snažili popsat, jak vypadá chůze každého zvířete. Poté jsem se jich zeptala, jestli znají nějakou písničku, ve které se dané zvíře objevuje. Vybrala jsem pět výše uvedených písní (vycházela jsem z písní, které se naučili ve škole). Následně se položili na břicho. Zazněla melodie „*Tančujte myši*“ a po zádech obou chlapců přešla jemnými kroky myš. Stejným způsobem přicházela i ostatní zvířata. Chlapci měli vnímat jednotlivé typy chůze zvířat, uvědomovat si rychlost, velikost, sílu kroků. Přitom docházelo k masáži zad.

### **Variace:**

a.) Michalovi i Filipovi se podařilo správně poznat všechna zvířata.

b.) *Michal*

Píseň „*Tančujte myši*“ přiřazoval k huse a naopak píseň „*Naše husa*“ přiřazoval k myši, ostatní dokázal určit správně.

## *Filip*

Pouze píseň patřící ke koni a kočce dokázal určit správně. Ostatní písně zatím nedokázal spojit se správným zvířetem.

### **Poznáš mě?**

***Cíl: posilování paměti, pozornosti a myšlení***

***Pomůcky: nástroje z Orffova instrumentáře, gymnastický míč***

#### ***Postup:***

rozpoznávání nástrojů:

- podle sluchu (barvy tónu)
- podle hmatu

rozpoznávání síly tónu

rozpoznávání délky tónu

rozpoznávání výšky tónu

Nejprve jsou děti otočeny zády, poté se jim zavážou oči.

#### ***Cvičení na gymnastickém míči, která jsou vedena podle zvukových signálů:***

Při těchto cvičeních budeme vycházet ze cvičení v lehu na míči na břicho. Výchozí pro nás bude základní postavení (vzpor klečmo, míč pod břichem), při němž trup svírá se stehny pravý úhel. Vdechnutím do oblasti břicha se břicho „vyklene“ a stlačí míč, s výdechem se břicho „oploští“ a míč se uvolní. Takto budeme nacvičovat břišní dýchání, při kterém dojde zároveň k uvolnění bederní páteře.

- tlesknutí jednou - základní postavení, s vdechem zvednout paže do „svícnu“,  
s výdechem uvolnit do základního postavení, nezaklánět hlavu  
- cíl: posílení dolních fixátorů lopatek
- tlesknutí dvakrát - základní postavení, vzpažit levou a zanožit pravou, nezaklánět hlavu  
- cíl: posílení zádového a hýžd'ového svalstva
- tlesknutí třikrát – základní postavení, vzpažit pravou a zanožit levou, nezaklánět hlavu  
- cíl: posílení zádového a hýžd'ového svalstva
- tlesknutí čtyřikrát – v lehu na míči (míč pod břichem) s výdechem „stáhnout“ hýžd'ové svaly a zanožit (dolní končetiny a trup jsou v přímce), s vdechem uvolnit, nezaklánět hlavu, při zanožení nepřenášet pohyb do oblasti beder



- cíl: posílení hýžďového svalstva

### **Rozbor**

**Motivace:** Během života se můžeme setkat s lidmi, kteří ztratili zrak nebo sluch. Přesto jsou schopni žít normální život. Nyní si vyzkoušíme, jak bychom tuto situaci zvládli my.

### **Vlastní cvičení:**

hmat:

*Michal* – reaguje rychle, 100% úspěšnost

*Filip* - pomalejší, nejisté reakce, déle přemýšlí, přesto 100% úspěšnost

sluch (barva):

*Michal* - rychlé reakce, 100% úspěšnost

*Filip* - problémy s rozpoznáním výše znějících nástrojů, nerozpoznal triangl od činelek, nutnost opakovat cvičení, je váhavý, nejistý

síla tónu:

*Michal* - občas chybuje, někdy ukvapené reakce

*Filip* - neorientuje se v síle, plete si ji s výškou, tipuje

délka tónů: (dělala největší problém)

*Michal* - zpočátku tipuje, po delší chvíli se již dokáže orientovat v dané problematice

*Filip* - ani po delší chvíli není schopen rozeznat délku tónu, neustále si ji plete s výškou

výška tónu - přiblížení tónu hlasu jednotlivých zvířat (medvěd, slavík, kočka, pes):

*Michal* - 100% úspěšnost, rychlé reakce

*Filip* - 50% úspěšnost, vysoké a hluboké tóny dokáže rozpoznat, středně vysoké a středně hluboké tóny nerozlišuje, je schopen je rozpoznat až po několikerém opakování

### **zavázané oči**

*Michal*

Jeho reakce byly stejné jako s otevřenýma očima, nedělalo mu to potíže.

*Filip*

Jeho nejistota se po oslabení smyslů ještě prohloubila.

Vybrala jsem tyto nástroje: klavír, činelky, bubínek, tamburína, triangel, rumbakoule, dřívka.

Cvičení na míči se chlapcům velice líbilo. Došlo k uvolnění bederní páteře, posílení dolních fixátorů lopatek, zádového a hýžděového svalstva. Zároveň jsme se snažili naučit správnému břišnímu dýchání.

## **Malý sportovec**

***Cíl: rozvoj psychomotorické koordinace, orientace v tělesném schématu***

***Postup:***

Toto cvičení je rozdělené do tří fází. V první fázi se sportovec připravuje na závod – musí se rozcvičit. Další fází je samotný závod. V poslední fázi dobíhá sportovec do cíle, kde se musí vydýchat.

### ***1. fáze: Sportovec se připravuje na závod – rozcvička***

- protažení svalových skupin – uvědomování si částí těla:
- napneme svaly pravé a levé ruky, poté uvolníme (nejprve postupně: pravá – levá, poté najednou)
- napneme svaly pravé a levé nohy, poté uvolníme (nejprve postupně: pravá – levá, poté najednou)
- svésíme hlavu a opět ji narovnáme
- následuje hluboký nádech a výdech
- zhluboka se nadechneme, zadržíme dech, vydechneme
- zhluboka se nadechneme a na sssss vypouštíme postupně vzduch z plic

Sedneme si na židli, nohy se dotýkají podložky.

### ***2. fáze: Závod (hra na tělo):***

- sportovec se pomalu rozbíhá – pomalá výměna pravé a levé nohy (na znamení změna: levá – pravá)
- běží – rychlé střídání pravé a levé ruky – pleskání (na znamení změna: levá – pravá)
- zrychluje – současné pleskání obou rukou
- sprintuje – ruce v pěst, střídání pravá a levá (na znamení změna: levá – pravá)

Samotný závod je doprovázen hudbou, jejíž tempo se zrychluje podle rychlosti běhu. Na postupné zrychlování má reagovat i sportovec.

### **3. fáze: Vydýchání**

- pravá ruka poklepává v rytmu srdečního tepu na srdce, nejprve rychlejší pohyby, postupně se zpomaluje – vyjádření snižování tepové frekvence

*Poznámka: Toto cvičení lze zařadit i jako procvičení pravolevé orientace. Pokud bychom se chtěli soustředit pouze na koordinaci pohybů bez důsledného dodržování pořadí pravá, levá, můžeme nechat volbu na žákovi. Tím umožníme soustředit se pouze na koordinaci, nikoli na uvědomování si pravá – levá.*

### **Sportovec (M. Pechová)**

Sportovec má rychlé nohy,  
k závodění velké vlohy.  
Svoje tělo procvičí,  
správný běh si nacvičí.

A když závod nastane,  
všechno bolet přestane.  
Srdce rychle buší,  
asi něco tuší.

### **Rozbor**

**Motivace:** Sportujete rádi? Jaký sport je váš nejoblíbenější? Věnujete se nějakému sportu pravidelně? Nyní si představte, že jste se na chvíli stali sportovcem, který se právě zúčastnil závodu v běhu na 60 m.

### **Vlastní cvičení:**

*Michal*

Při rozcvičce se projevila nekoordinovanost pohybů. Střídání rukou a nohou neodpovídalo danému tempu. Pohyb pravé ruky i nohy byl rychlejší. Na změnu tempa reagoval ne příliš jistě, avšak správně.

## *Filip*

Během rozcvičky se střídání rukou projevilo jako problémové. Po několikerém opakování již dokázal ruce i nohy střídat, avšak toto střídání bylo nepravidelné. V určité chvíli neprobíhal pohyb střídavě, ale najednou. Změnu tempa si nedokázal uvědomit.

Před začátkem tohoto cvičení byla na Michalovi vidět únava. V závěru hodiny však došlo u obou chlapců k uvolnění, odreagování.

## **Basketbal**

***Cíl: pravolevá orientace, uvědomování si svého těla***

***Pomůcky:*** tenisový míček, koš, maketa postavy, pastelky

***Postup:***

Trefujeme se do koše. Pokud se někdo netrefí, vybere si určitou barvu a na dané maketě šaška vybarví podle pokynů část těla (vybarvujeme ji postupně) – ruce, nohy, uši, hrudník. K pravolevé orientaci lze využít různých nástrojů, např. klavíru – jeden tón = pravá část těla, dva tóny = levá část těla. Pro upřesnění pravolevé orientace na vlastním těle můžeme zařadit určité úkony – zvedání rukou, tleskání pod pravou či levou nohou, dotknutí se ucha, pravé či levé části hrudníku.

***Variace:*** Máme k dispozici hrací kostku s čísly od 1 do 6, která dětem určí, kolikrát mají daný úkol vykonat.

## ***Rozbor***

***Motivace:*** Hrajete rádi basketbal? Pojd'me si nyní vyzkoušet, kolikrát se vám podaří trefit se do koše.

***Vlastní cvičení:***

V první fázi jsme si procvičili házení a chytání tenisového míčku. Také jsme si pojmenovali části těla a upřesnili pravou a levou stranu. Teprve poté následovalo samotné házení do koše.

O vybarvení pravé či levé části těla rozhodoval počet zahraných tónů na klavíru (pravá část – jeden tón, levá část – dva tóny). K dané činnosti je motivovala snaha o úspěšný hod. U Michala se projevila obratnost a smysl pro odhad vzdálenosti. Z dvaceti pokusů jich bylo čtrnáct úspěšných. Pravolevou orientaci zvládl bez chyby. Filipův odhad vzdálenosti byl nepřesný, z dvaceti pokusů uspěl osmkrát. Podle zvukové signalizace

poznal, zda se jedná o pravou či levou část těla, nedokázal ji však správně určit na dané maketě.

### **Muzikanti z Kocourkova**

**Cíl:** *rozvoj rytmického vnímání, synchronizace prostřednictvím hry na nástroje*

**Pomůcky:** netradiční rytmické nástroje (děti si je mohou sami vyrobit): např. zvonkohra – skleničky s vodou, rumbakoule – plechovky naplněné rýží, apod.)

#### **Postup:**

##### **1. fáze**

- předvedení nástroje (možnosti jeho využití) - seznámení
- píseň – v mezihře se zapojí daný nástroj – pokračuje píseň (uvědomění si začátku a konce); využila jsem píseň „Já jsem muzikant“
- řízené střídání nástrojů v rytmu dané melodie
- hra na ozvěnu
- rytmizace říkadla (nápodoba učitele žákem)

##### **2. fáze**

- samostatně zrytmizovat říkadlo
- hra na otázky a odpovědi (učitel se ptá, žák odpovídá)
- komunikace – dialog – střídání u – ž –u , ž – u –ž, ž1 – ž2 –ž1, ž2 – ž1 – ž2

##### **3. fáze - skupinová hra**

- a.) učitel udává tempo a pulsaci
  - všichni současně ve stejném rytmu
  - každý má jiný rytmus
- b.) žáci sami drží tempo a pulsaci

**Variace:** - různé dynamické odstínění

- různé tempové odstínění

#### **Rozbor**

**Motivace:** Na pouť přijeli muzikanti z Kocourkova. Víte, jak to v Kocourkově vypadá? Pojd'te, vyrobíme jim originální nástroje a pak si s nimi společně zahrajeme.

## *Vlastní cvičení:*

### *1. fáze*

#### *předvedení nástroje*

Nejprve jsme si nástroje představili (triangl, rumbakoule, tamburína, činelky, bubínek, rolničky, samostatně vyrobené netradiční nástroje – chřestidlo z plechovky, zvonky z malých květináčů, skleničky naplněné vodou, ramínko - na něm zavěšené kovové předměty apod.)

Z předcházející hodiny si chlapci dané nástroje vyzkoušeli, učili se je poznávat podle hmatu a podle sluchu. Nyní si sami vyzkoušeli, jak se dané nástroje drží a jak se na ně hraje. Každý z chlapců si vybral tři nástroje a bez jakéhokoli návodu se pokusil něco zahrát. Následoval krátký rozhovor o tom, co dané nástroje připomínají a kde by se daly využít.

#### *píseň, zapojení nástrojů do písně*

Dále jsme se pokusili dané nástroje zapojit do písně. Nejprve se každý z chlapců snažil vytukat určitý rytmus.

Snažila jsem se jim ukázat, jak se každý nástroj drží a jak se s ním pracuje. Největší problémy se vyskytly při hře na bubínek. U obou chlapců se projevilo křečovitě držení nástroje. Nedokázali zkoordinovat pohyb ruky s úhozem. Především u Filipa bylo obtížné zvládnout držení paličky tak, aby se ozval potřebný tón. Oba chlapci drželi paličku v pravé ruce a bubínek v levé.

Následovalo seznámení s písní. Pro uplatnění nástrojů jsem do dané písně zakomponovala mezihru, aby se chlapci mohli soustředit pouze na rytmus, a aby si zároveň uvědomili začátek a konec. V dané mezihře se střídali, poté hráli i společně. Nejprve jsem jim vždy ukázala, kdy se mají zapojit, po delší chvíli už sami věděli, kdy mají a nemají hrát.

#### *Michal*

Zpočátku reagoval velmi nejistě, po několikerém opakování zvládl jednoduchý rytmický doprovod.

#### *Filip*

Déle mu trvalo sžít se s daným rytmem, jeho hra byla dosti nevyrovnaná, občas zbrklá, potřeboval vedení.

V momentě, kdy hráli chlapci společně, došlo u Filipa k mírnému zlepšení, které však vydrželo pouze krátkou chvíli. Nedokázal se „udržet“ po celou dobu mezihry.

### *hra na ozvěnu*

Následná hra na ozvěnu u nich vyvolala velký zájem. Chlapci se po mně snažili zopakovat určitý rytmus, který jsem jim několikrát zahrála.

#### *Michal*

Zpočátku si nebyl zcela jistý v délkách not, teprve napotřetí byl schopen celkem správně rytmus vyt'ukat.

#### *Filip*

Rytmus dvě čtvrt'ové a dvě čtvrt'ové si byl schopen zapamatovat, avšak pouze ve tvaru dvě čtvrt'ové a jedna čtvrt'ová, jakmile přibyla ke čtvrt'ovým hodnotám jiná (např. půlová), nedokázal rozlišit délku hodnot. I po několikerém opakování se stále pletl, a to i v momentě, kdy jsme daný rytmus t'ukali společně.

### *rytmizace říkadla (nápodoba učitele žákem)*

Pro lepší orientaci v rytmických hodnotách jsem zvolila rytmizaci jednoduchých slovních spojení.

#### *Michal*

Byl u něj patrný rozdíl, získal větší jistotu, avšak nebyl vždy 100% úspěšný.

#### *Filip*

Ke zlepšení nedošlo, bylo vidět, že se musí více soustředit, aby zvládl správně zpracovat dané slovní spojení a zároveň rytmus. Na slova se musel hodně soustředit, někdy je převracel a tím bylo i dané rytmické vyjádření nepřesné.

## **2. fáze**

### *samostatná rytmizace říkadla*

Zatím chlapci nebyli schopni sami zrytmizovat určitá říkadla ani slovní spojení. Pro tuto fázi by bylo potřeba pracovat jednoduššími způsoby delší dobu.

### *hra na otázky a odpovědi*

Hra na otázky a odpovědi byla zvládnuta lépe. Občas byly jejich odpovědi chaotické, neuspořádané, avšak zapojili již různé rytmické hodnoty. Projevila se zde i větší soustředěnost a snaha zvládnout svou „řeč“ správně. Michalovy odpovědi byly v rozmezí dvoutaktí až třítaktí. Filip využíval spíše krátkých a velmi jednoduchých možností jak se vyjádřit - často i jedním úhozem.

### *komunikace*

Následná komunikace probíhala podobně. V momentě, kdy byl rozhovor veden způsobem u – ž – u, objevila se větší snaha mě napodobit, ve chvíli, kdy nastala změna ž – u – ž, nevěděli, jak začít.

Komunikace ž1 – ž2 – ž1 (ž1 = Michal), (ž2 = Filip), se jevila jako u – ž – u, Filip měl tendence Michala napodobit, zatím neměl vytvořenou představu co a jakým způsobem udělat.

Komunikace ž2 – ž1 – ž2 probíhala velmi pomalu, především ze strany Filipa, dlouho přemýšlel, jak začít, chyběla větší spontánnost.

### **3. fáze**

#### *a.) učitel udává tempo a pulsaci*

Zpočátku bylo obtížné sjednotit oba žáky. Michalovi se to podařilo poměrně rychle, avšak u Filipa bylo potřeba dané cvičení vykonávat delší dobu. Nakonec se však oba sjednotili.

Když měl každý vyťukávat samostatný rytmus, nepodařilo se je sjednotit, proto jsem zpočátku musela pracovat s každým zvlášť. Filip vyťukával čtvrt'ové hodnoty, Michal osminové. U Filipa se projevila tendence zrychlovat, a jelikož se Michal nepřizpůsobil, byla hra nerytmická. Po několikerém opakování daného cvičení se rytmické nesrovnalosti zmírnily. Úplného sjednocení však dosaženo zatím nebylo.

#### *b.) žáci sami drží tempo a pulsaci*

Bylo by potřeba delší doby na to, aby byli žáci sami schopni tempo i rytmus udržet.

Jako variaci jsem uvedla využít dynamické a tempové odstínění. Na plynulé změny i změny subito reagovali oba dobře.

### **Pat a Mat jdou na návštěvu**

**Cíl:** *rozvoj jemné motoriky, představivosti*

**Pomůcky:** nástroje z Orffova instrumentáře, prstové loutky Pata a Mata

**Postup:**

Budeme vycházet ze zhudebněné říkanky nebo pohádky. Doprovodíme ji pohybem prstů.

Palec, schovaný v pěst, bude představovat Pata nebo Mata. Nejprve se všem představí. Pěst se pomalu rozevívá a z ní vykukuje Pat. Z druhé pěsti se nám představí Mat.



Nyní už známe oba dva, a tak se můžeme vydat na cestu. Nejprve jdeme po rovině, brzy se však objeví velký kopec, chůze se trochu zpomalí. Když se po dlouhé chvíli ocitneme na kopci, čeká nás ta příjemnější část – cesta z kopce. Pomalá chůze se tak změní v běh. Pod kopcem se na chvíli zastavíme, abychom se mohli vydýchat. A nyní můžeme opět pokračovat. Jdeme po rovině a přitom si můžeme zazpívat známou písničku. Po chvíli se před námi objeví jezero. Nezbyvá nic jiného, než ho přeplavat. Když vylezeme z vody, opět se zastavíme a vydýcháme. Brzy se před námi objeví chaloupka, ve které bydlí babička Pata a Mata. Oba zaklepu na dveře. Usměvavá babička je s otevřenou náručí přivítá. Čas rychle běží, a tak se Pat a Mat vydávají na zpáteční cestu. Po kamenech musí přeskákat na druhý břeh potůčku. Začíná se smrákat a Pat a Mat se blíží ke svému domečku. Ještě se dětem ukloní a uloží se do svých postýlek.

- palce představují Pata a Mata
- ukazováček a prostředníček nám poslouží k chůzi

*pohyby prstů:*

- z pěsti vykoukne palec – ukloní se
- prsty jdou, běží, plavou (zapojení všech prstů, volně střídáme), klepou (ukazováček), skáčou (oba prsty jsou u sebe)
- palec se ukloní
- palec se schová do pěsti

Pohyb Pata a Mata je doprovázen nástroji z Orffova instrumentáře.

**Variace:**

Každý představuje buď Pata nebo Mata – rozvíjení jemné motoriky jedné ruky. Můžeme zapojit i obě ruce současně, kdy palec jedné ruky představuje Pata a druhý Mata.

# PAT A MAT

hudba a text: Martina Pechová

1. Kdo - pak, Pa - te, se mnou chce ke kou - zel - né cha - loup - ce?  
2. Přes lou - že a přes po - tok u - dě - lá - me vel - ký skok.  
3. Přes ko - pec a do ú - do - lí, ko - ho, Pa - te, no - hy bo - lí?  
4. Už sto - jí - me na pa - lou - ku, po - dí - vej se na cha - loup - ku.  
5. Co - pak dě - láš, ba - bič - ko, o - tev - ři nám ma - lič - ko."

Po - ve - de nás pě - ši - na, co u le - sa za - čí - ná.  
Po - děl tů - ně, po - děl mlá - zí pě - šin - ka nás do - pro - vá - zí.  
Před ná - mi je sta - rý dub, už tam bu - dem co - by dup.  
Za - řu - ká - me na dve - ře, ba - bič - ka nám o - tev - ře.  
"Ne - su, ne - su pe - ká - če, u - pe - ču vám ko - lá - če."

Noty 6: Pat a Mat

## **Rozbor**

**Motivace:** Máte rádi pohádky? A chtěli byste si v nějaké zahrát? Co třeba, kdybychom si zahráli na Pata a Mata.

## **Vlastní cvičení:**

Nejprve jsme si upřesnili názvy jednotlivých prstů. Následovalo procvičení pohybů prstů, které jsme zařadili do zmiňované pohádky. A nyní jsme mohli přejít k samotnému ztvárnění děje.

Jednoduchý pohyb palcem při představování, klepání ukazováčkem, skákání a plavání zvládli oba dobře. Při „chůzi“ se u Michala projevilo křečovitě držení prstů. Celková „chůze“ působila toporně, „běh“ byl pomalý, jelikož nedokázal uvolnit palec a zápěstí. Filip při „chůzi“ nedokázal zkoordinovat pohyb prstů, „běh“ působil jako chůze, nedokázal prsty rychleji střídat.

## **Stonožka na výletě**

**Cíl:** procvičení jemné motoriky nohou, koordinace pohybů

**Pomůcky:** píseň „Pata, špička, celá noha“

### **Postup:**

Chůze stonožky. Způsob chůze stonožky se mění – jde po špičkách, po patách, po vnitřní straně nohy, po vnější straně, špičkami k sobě a patami od sebe, patami k sobě a špičkami od sebe, po skrčených prstech.

Chůze stonožky je doprovázena hudbou.

Stonožka tančí na píseň „Pata, špička, celá noha“ (střídání paty, špičky, poskoku).

## **PATA, ŠPIČKA, CELÁ NOHA**

F C F C F

Pa - ta, špič - ka, ce - lá no - ha, tak se tan - čí pol - ka no - vá;

F C F C F

pa - ta, špi - čka no - ži - čka, tak se tan - čí pol - čič - ka.

Noty 7: Pata, špička, celá noha

### **Rozbor**

**Motivace:** Jak stonožka vypadá a kde žije?

#### **Vlastní cvičení:**

Samotné hře předcházela malá rozcvička. Jelikož byla tato hodina zaměřena především na procvičení jemné motoriky nohou, bylo potřeba, aby si chlapci uvědomili jednotlivé části svých chodidel. Vždy jsem pojmenovala určitou část chodidla, kterou měli stisknout či přitlačit k podložce. Postupně jsme si tak uvědomili, kde je špička, pata, prsty, vnitřní a vnější strana chodidla.

(Této hry lze využít i pro pravolevou orientaci na vlastním těle. Zpočátku je možné odlišit pravou a levou nohu pomocí červeného a modrého šátku - viz níže.)

### **1. fáze**

Nyní si měli chlapci představit, že jsou stonožkou, která se vydává na výlet. Chůze stonožky se však v průběhu putování měnila. Nejprve se postavila oběma chodidly

na podložku a pomalým střídáním pravé a levé nohy kráčela vpřed. Následovala chůze po špičkách, po patách, po vnitřní a vnější straně chodidla, špičkami k sobě a patami od sebe, patami k sobě a špičkami od sebe, po skrčených prstech. Pro změnu způsobu chůze jsem zvolila zvukový signál trianglu.

(Je možné začlenit i chůzi vzad.)

## **2. fáze**

V další fázi se měnil nejen způsob chůze, ale i rychlost. Tempo bylo udáváno pomocí dřívěk.

## **3. fáze**

V závěru hodiny se stonožka naučila dokonce tancovat. Využila jsem známé písně „*Pata, špička, celá noha*“. Pomocí jednoduchých tanečních kroků (střídání paty, špičky, poskoku), které se opakovali, se chlapci učili spojit určitý pohyb s rytmem.

### **ad. 1. fáze**

#### *Michal*

- chůze po špičkách: drží dobře balanc, avšak našlapuje těžkopádně
- chůze po patách: dělá mu menší problémy než chůze po špičkách, křečovitá chůze, ruce drží křečovitě u těla
- chůze po vnitřní straně chodidla: činí problémy, spíše než po vnitřní straně našlapuje celým chodidlem, křečovitě držení rukou
- chůze po vnější straně chodidla: téměř bez problémů, má však sklon nepokrčovat nohy v kolenou, ale toporně našlapovat, křečovitě držení rukou – tendence stejného sklonu, jako mají chodidla
- chůze špičkami k sobě a patami od sebe: daří se celkem dobře, objevují se tendence přepadávat dopředu
- chůze špičkami od sebe a patami k sobě: problematické, ruce připaženy k tělu, dlaně kopírují tvar V
- chůze po skrčených prstech: bez problémů

#### *Filip*

- chůze po špičkách: obtížně drží balanc, přesto jemné našlapování
- chůze po patách: obtížně drží balanc, chůze v mírném předklonu, ruce jsou připaženy k tělu, avšak jejich držení není tak křečovitě jako u Michala

- chůze po vnitřní straně chodidla: daří se celkem dobře, avšak není plynulá, křečovitě držení rukou
- chůze po vnější straně chodidla: daří se dobře, ruce mají tendenci kopírovat sklon chodidla stejně jako u Michala
- chůze špičkami k sobě a patami od sebe: bez problémů
- chůze špičkami od sebe a patami k sobě: zatím není schopen vytvořit tvar písmene V, křečovitě držení rukou
- chůze po skrčených prstech: bez problémů

### ***ad. 2. fáze***

*Michal*

Chůze vzad mu nedělala téměř žádné problémy, avšak koordinace pohybů byla méně plynulá.

*Filip*

Při chůzi vzad se musel hodně soustředit, důsledkem toho pak vážla koordinace pohybů, o které musel více přemýšlet než při chůzi vpřed.

### ***ad. 3. fáze***

Nejprve jsem chlapcům píseň zahrála (je dobré mít i zvukovou nahrávku). Předvedla jsem jim figury, kterými jsme píseň pohybově doprovázeli. Při nácviku jsem využila nápodoby. Zpočátku byly jejich pohyby dosti toporné, po několikerém opakování však došlo ke zlepšení.

*Michal*

Celkem dobře zvládl vnímat rytmus i měnící se tempo písně.

*Filip*

Nedokázal udržet tempo a ani se přizpůsobit postupnému zrychlování, teprve v momentě, kdy se chlapci drželi za ruce, došlo k malému zlepšení.

V závěru hodiny byli chlapci odreagovaní, uvolnění.

## **Zvířata ze ZOO jdou na vandr**

***Cíl: koordinace pohybů (obratnost, rovnováha), orientace v prostoru***

***Pomůcky:*** rytmické nástroje, masky, obrázky zvířat

***Postup:***

Jednoho dne se lední medvěd rozhodl, že už dlouhou dobu tráví ve své kleci a ještě nikdy neviděl okolní svět. V pravý okamžik vyskočil z klece a už si to

vykračuje....Prochází kolem zebry, ta se ho ptá, kam jde. „Jdu do světa, abych věděl, jak to tam vypadá“. Zebra jeho řeč zaujala a zeptala se ho, zda může jít s ním. Medvěd souhlasil, a tak už byli dva. Chvíli kráčeli pomalým krokem, chvíli se kolébali ze strany na stranu. Přišli k ohradě, kde se pásla žirafa. „Kam jdete“? - ptá se. „Jdeme do světa“, odpověděla zvířátka.

Postupně se přidávají – slon, tučňák, opice.

Možnosti, jak pohybově ztvárnit daná zvířata:

- medvěd - postaví se na zadní, potom zpět na všechny čtyři, zabručí (brum) a kolébavým těžkopádným krokem se vydává na cestu
- zebra - na kopytech upevněny rolničky, zařehťá, cválá
- žirafa - děti zvednou ruku (představuje dlouhý krk), chůze po špičkách, žvýká, vytahování těla
- slon - děti utvoří sloní chobot, zamávají na podrav, zatroubí, těžký krok
- tučňák - ruce jsou připaženy, nohy jsou těsně u sebe, patami od sebe, drobné krůčky, pískání
- opice - chůze po čtyřech, skoky v podřepu, zaskřehotání

Nejprve se představí jednotlivá zvířata, potom se společně vydávají na cestu. Představování zvířat probíhá za doprovodu klavíru.

Poté se chůze zvířat sjednotí. Podle pokynů provádějí různé krokové variace – do věčka, do čtverce, do strany, dopředu, dozadu, překřížení nohou – pravá přes levou a opačně, překřížení vzad – pravá přes levou a opačně. Zvířata tancují podle daných pokynů (např. dva kroky dopředu, dva kroky dozadu, tlesknutí), podle změny tempa.

*Poznámka: Tento výčet zvířat slouží jako návod, podle potřeby si lze vybrat i jiná zvířata a různé krokové variace.*

### **Medvěd** (M. Pechová)

Medvěd tlapou břicho hladí,  
se včelami kamarádí.  
Dostal od nich med,  
utíkal s ním hned.

### **Slon** (J. Stulíková)

Slon si dupne hopsasa,  
celý strom se otřásá.

Slon si dupne hopsahej,  
na nosík mu nesahej.

### **Rozbor**

**Motivace:** Už jste byli někdy v ZOO? Jaká zvířata jste tam mohli vidět? Jaké zvíře byste chtěli mít doma?

### **Vlastní cvičení:**

Máme obrázky různých zvířat, které žijí v ZOO. Děti se snaží zvířata poznat.

Nejprve si děti vyrobily masky zvířat. Jelikož jsem pracovala pouze se dvěma chlapci, vybral si každý z nich tři zvířata. Při představování jednotlivých zvířat se střídali.

Oběma chlapcům se podařilo dobře ztvárnit chůzi daných zvířat. K poměrně autentickému projevu přispěly i masky a hudební doprovod. Problémy se objevily v momentě, kdy mělo dojít k sjednocení krokových variací. Nereagovali adekvátně na změnu tempa, chybovali v pravolevé orientaci.

### **Království hraček**

**Cíl:** koordinace pohybů s hudbou, rozvoj prostorové orientace (pohyby dopředu, dozadu – podle pokynů, nahoru, dolů)

**Pomůcky:** notový materiál – písně, melodie, „kouzelná hůlka“, masky hraček – plyšový králík, medvěd, auto, motorka, vláček, postavička policisty

### **Postup:**

Do obchodu s hračkami přichází kouzelník. Pomocí své kouzelné hůlky uvádí hračky do pohybu. Podle charakteru hudby se pohybují plyšové hračky, vláček, auto, apod. Hračky se snaží reagovat na změnu charakteru hudby (veselá, smutná, pomalá, rychlá). Plyšové hračky – chůze, běh, poskoky, vláček – běh různými směry, auto – krouživé pohyby – jízda do zatáček, apod. Děti mohou svůj pohybový projev doplnit i různými zvuky.

Pohyby se mění – běh, skok, potlesky, hra na tělo, taneční kroky, apod. Mávnutím kouzelné hůlky se hračky zastaví, změní se v sochy. Dalším mávnutím se uvedou do pohybu, změna hudby.

### **Variace:**

Lze využít nápodoby, kdy jeden je „vedoucí“ a druhý po něm veškeré pohyby opakuje.

## ***Rozbor***

***Motivace:*** Máte doma nějaké hračky? Jaké? Jaká hračka je vaše nejoblíbenější? Jakou hračku byste si přáli dostat?

### ***Vlastní cvičení:***

Každý si vybral tři hračky a ty se měl pokusit pohybově ztvárnit. Zpočátku byly pohyby chlapců nejisté, projevil se určitý ostych. Po chvíli však sami vymýšleli různé možnosti pohybu hraček, Michal se dokonce odvážil zvukově vyjádřit startování motorčky a její jízdu.

Změně hudby se Michal přizpůsobil poměrně rychle, Filip vůbec. Mírné přizpůsobení nastalo teprve v momentě, kdy byl Michal „vedoucím“ a Filip po něm určité kroky a pohyby opakoval. Ve chvíli, kdy si dané role vyměnili, působil jejich pohybový projev dost chaoticky.

U obou chlapců bylo stále patrné nedostatečně vyvinuté rytmické cítění, u Filipa i vnímání tempa.

## **Labyrint**

***Cíl:*** *prostorová orientace (vpravo, vlevo, dopředu, dozadu), rozvoj sluchového vnímání*

***Pomůcky:*** šátek, nástroje Orffova instrumentáře

### ***Postup:***

Úkolem žáka je dostat se na základě zvukových signálů do stanoveného cíle.  
triangl = doprava, dřívka = doleva, bubínek = dopředu, rumbakoule = dozadu

- 1.) s otevřenýma očima
- 2.) se zavázanýma očima

***Variace:*** Při cestě se zdolávají jednoduché překážky.

## ***Rozbor***

***Motivace:*** Co si představíte pod pojmem labyrint?

### ***Vlastní cvičení:***

Na začátku jsme si opět připomněli, jak se dané nástroje jmenují a jaký vydávají tón. Oba chlapci dokázali bez obtíží určit, o jaký nástroj se jedná.

Následovala krátká rozcvička, jejímž cílem bylo uvědomění si, kde je pravá a levá strana. Chlapci měli zvedat pravou a levou ruku, pravou a levou nohu. Ze dvanácti pokynů se Michal spletl třikrát, Filip šestkrát.



Pak nám jako pomůcka posloužily dveře (vpravo) a okna (vlevo). Tentokrát měl Michal i Filip 100% úspěšnost. Michal reagoval poměrně rychle, avšak u Filipa přetrvávala rozpačitost, dlouho přemýšlel.

Poté jsme si povídali o věcech, které jsou ve třídě – např. dveře, tabule, okno, skříň, obraz. Každý z nich si stoupl doprostřed třídy a měl určit, kde se dané věci nacházejí. Jako pomůcku jsem jim na pravou ruku uvázala červený šátek, na levou ruku šátek modrý. Ze dvanácti předmětů určil Michal správně jedenáct, Filip devět.

Jako další krok jsem volila tleskání. Jedno tlesknutí označovalo zvednout levou ruku, dvě tlesknutí pravou ruku. Stejně cvičení jsem prováděla i pro dolní končetiny. Oba chlapci reagovali bezchybně.

Když jsme si procvičili, kde je levá a pravá strana, zbývalo uvědomění si pohybu dopředu a dozadu. Na podlaze jsem jim křídou naznačila čáru, na které stáli. Tentokrát jsem využila triangu. Jeden úder označoval pohyb dopředu, dva údery dozadu. Ani jeden z chlapců se nespletl.

Po této rozcvičce si chlapci měli představit, že stojí na začátku labyrintu, ze kterého se musejí dostat ven. Jediným vodítkem jsou zvuky nástrojů. Každý z nástrojů udával jeden směr: triangu = doprava, dřívka = doleva, bubínek = dopředu, rumbakoule = dozadu.

a.) s otevřenýma očima

*Michal*

Na jednotlivé pokyny reagoval poměrně rychle. Při pokynech vpravo a vlevo se občas rozmýšlel, avšak vždy je vykonal správně.

*Filip*

Také Filip se pomocí nástrojů dokázal z labyrintu dostat celkem bez problémů. Cesta mu trvala sice podstatně déle, avšak se správnými pohybovými úkony.

b.) se zavázanýma očima

Když jsem Michalovi zavázala oči projevila se u něj nejistota. Před každým úkonem se na chvíli zastavil. Spletl se však pouze jednou.

Také u Filipa se „ztráta“ zrakové kontroly promítla do rychlosti i chybovosti. Někdy vůbec nezareagoval, proto jsem musela daný zvukový signál zopakovat. Celkem se spletl pouze třikrát.

c.) se zavázanýma očima a s překážkami

Pro větší obtížnost jsem po třídě rozmístila různé „překážky“, které měli chlapci překonat. Jakmile věděli, že mohou do něčeho narazit, jejich pozornost se zvýšila.

## V džungli

**Cíl:** uvědomování si svého těla, koordinace dechu a pohybu

**Pomůcky:** CD s nahrávkami určitých zvuků, pomůcky, které daný zvuk ztvární, zmelodizované říkadlo, obrázky zvířat

**Postup:**

Představme si, že jsme se právě ocitli v džungli. Začíná pršet – vyjádření deště:

- jemný déšť - jemné bubnování dvěma prsty (jednou rukou, můžeme střídat i obě ruce)
- déšť nabývá na intenzitě – přidávají se ostatní prsty, tempo se zrychluje, úder je silnější
- déšť sílí, na obloze se objevují blesky a hřmí (úder do trianglu) – tempo se stále zrychluje
- déšť ustává a v dálce se začínají ozývat zvuky exotických zvířat – tempo se zpomaluje

Pohybem a zvukem se děti snaží vyjádřit daná exotická zvířata:

- lev - sednout si na paty, opřít ruce o zem, kroutit očima – nalevo, napravo, napsout prsty – drápy, vzpřímit se, vypláznout jazyk a zařvat
- kobra - ležíme na břiše, ruce podél těla, pomalé vztyčování těla, poté zpět do lehu, syčíme
- opice - stoj spatný, ruce přitaženy k tělu, pomalu se předkláníme, dlaně se opřou o zem, chůze po čtyřech, vřískáme
- tygr - klečíme, poté se předkloníme, opřeme ruce o zem, paže jsou napnuté, skloníme hlavu a vyhrbíme záda, vracíme se do původní pozice, zařveme
- slon - stojíme vzpřímeně, z rukou vytvoříme chobot, kterým máváme ze strany na stranu, troubíme

## V DŽUNGLI

hudba a text: Martina Pechová

1. Déšť si ťap - ká, ťa - py ťap, dív, že brouč - ka ne - za - sláp.  
2. Kap - ky sí - lí, třes - ky, ples - ky, o - blo - hu kří - žu - jí bles - ky.  
3. Vdál - ce o - zý - vá se hrom, o - hý - bá se kaž - dý strom.  
4. A když pr - šet pře - sta - ne, ví - tr ta - ky us - ta - ne.  
5. Ra - du - je se lev i slon, trou - bí ja - ko bom - bar - don.

Noty 8: V džungli

Při jednotlivých úkonech se snažíme zhluboka dýchat.

*Na závěr provádíme krátkou relaxaci:*

Ležíme na zádech, nohy jsou mírně roztažené, paže podél těla, dlaně vzhůru, zhluboka dýcháme.

### **Rozbor**

**Motivace:** Jaká zvířata žijí v džungli?

**Vlastní cvičení:**

Pomocí obrázků jsme se snažili navodit atmosféru života v džungli. Nejprve jsme pomocí nástrojů vyjadřovali deštivé počasí. Následovaly určité cviky, jejichž prostřednictvím si chlapci uvědomovali a protahovali jednotlivé části těla.

lev – protažení obličejového svalstva, prokrvení oblasti krku

kobra – protažení horní partie zad a krku

opice – protažení svalů zad a nohou

tygr – protažení zádového svalstva

slon – protažení ramen

Nejnáročnější byla kobra. Zatím se chlapcům nepodařilo správně skloubit dýchání s jednotlivými cviky. U Filipa se projevil neklid a nesoustředěnost.

### **Barevný svět**

**Cíl:** rozvoj tonálního cítění, představivosti

**Pomůcky:** barvy, papír, hadr

**Postup:**

Vlastnímu cvičení předchází rozhovor o barvách a o pocitech, které jednotlivé barvy vyvolávají.

Hrajeme charakterově různé písničky, děti si je podle nálady spojí s barvou. Namočí si ruce do barvy (můžeme využít i štětec). Otiskují je v určitých tvarech. Změna písničky, změna barvy.

### **Barevný svět (M. Pechová)**

Vezmi štětec do ruky,

nakresli louky, potoky.

Nakresli všechno hned,

nakresli celý svět!

Až půjde slunce spát,  
můžeme si zazpívat.  
Veselá píseň má barvu duhy,  
žluté, modré jsou její pruhy.

Když pak smutná píseň zní,  
i barvy se promění.  
Černá s šedou ukáží,  
co ty barvy dokáží.

### **Rozbor**

**Motivace:** Máme paletu barev. Děti mají poznávat jednotlivé barvy i jejich odstíny. Jaké barvy jsou vaše oblíbené a jaké naopak neoblíbené? Nechtěli byste se stát na chvíli malíři?

### **Vlastní cvičení:**

*Michal* - oblíbená: modrá a hnědá (modrou barvu měl spojenou s nebem, hnědou s půdou)

- neoblíbená: černá (černá barva mu evokovala smrt)

*Filip* - oblíbená: modrá a žlutá (modrou barvu měl spojenou s vodou, žlutou se sluncem)

- neoblíbená: černá (černá barva mu evokovala smutek)

(viz Příloha: Obrázek 7 )

Při tomto cvičení jsem místo obtiskování rukou využila štětec.

Na obou chlapcích bylo vidět uvolnění a odreagování.

### **Ptačí říše**

**Cíl:** *vnímání rytmu, výšky tónu, zrakové vnímání, vnímání tvaru, vnímání barev, rozvoj jemné motoriky*

**Pomůcky:** tiskátka různých tvarů vyrobená z houbičky (trojúhelník, čtverec, obdélník, kruh, ovál, kosočtverec) – představují různé peří, barvy, nástroje z Orffova instrumentáře

### **Postup:**

Máme konkrétní druhy ptáků - křepelku, hrdličku, vrabce, vránu, kukačku, holuba. Následně se pokusíme pomocí hudebních nástrojů Orffova instrumentáře vyjádřit ptačí řeč.

křepelka - pět peněz pět peněz pět peněz

hrdlička - cukrú cukrú cukrú

vrabec - čimčarara čim čim čim

vrána - krá krá krá  
 kukačka - kuku kuku kuku  
 holub - vrkú vrkú vrkú

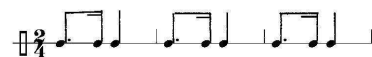
Dané citoslovce můžeme zařadit do vět.

**Variace:**

- větu může říkat učitel, děti odpovídají
- věty i odpovědi mohou říkat a vyťukávat samy děti
- jedno dítě vyťuká větu, druhé dítě mu odpoví

např.

Počítá si křepelka.....pět peněz pět peněz pět peněz.



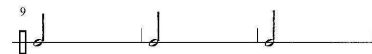
Hrdlička si zpívá.....cukrú cukrú cukrú.



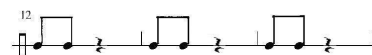
Skáče vrabec sem a tam.....čimčarara čim čim čim.



Krákorala černá vrána.....krá krá krá.



V lese kuká kukačka.....kuku kuku kuku.



Sedí holub na střeše .....vrkú vrkú vrkú.



Každé dítě dostane obrys ptáka. Učitel se snaží na klavíru či pomocí nástrojů Orffova instrumentáře vyjádřit zpěv určitého ptáka, a to i prostřednictvím deklamace. Pomocí tiskátek děti vybarvují siluetu ptáka. Při změně „ptačí řeči“ mají děti za úkol vybrat si jinou barvu a jiný „tvar peří“.

Jako relaxaci na závěr lze využít hudební ukázkou, která by děti motivovala k napodobení letu ptáka. Děti krouží v kruhu, různými směry, poskakují apod.

**Papoušek (M. Pechová)**

Máme doma papouška,  
 ten nám šeptá do ouška.  
 Volám na něj Pepíku,  
 ptačí zob máš v rendlíku.

## **Rozbor**

**Motivace:** Jaké druhy ptáků znáte?

**Vlastní cvičení:**

*Michal*

Pro vyjádření „ptačí řeči“ si vybral dřívka. Téměř všechny rytmické struktury vyřukal správně. Nejistota se objevila při vyjádření zpěvu vrabce – čimčarara čim čim čim. Byla patrná snaha samostatně pracovat. Rád je tím, kdo vede.

*Filip*

Z nástrojů Orffova instrumentáře si vybral bubínek. Jednodušší rytmické struktury (např. kuku, vrkú) mu nedělaly téměř žádné problémy. Složitější rytmus (např. čimčarara, pět peněz) nedokázal přesně vyřukat. Teprve po několikerém opakování dokázal lépe spojit deklamaci s rytmickým provedením. Přesto se stále objevují tendence zrychlovat.

U Filipa byla stále patrná potřeba jej vést. Zatím nedokázal samostatně pracovat. Problémy se objevily i při nápodobě, která byla stále ještě dosti nepřesná.

*Michal*

Při samotném vybarvování dané siluety volil různé barvy i „tvary peří“ – jeho silueta tak byla velmi pestrobarevná (viz Příloha: Obrázek 8 - papoušek, sova).

*Filip*

Volil převážně barvy červenou, modrou, zelenou. Z tvarů využíval především čtverec a trojúhelník. Vybarvená silueta ptáka působila dosti chaoticky. Často dané barvy překrýval.

## **Rozpustilí klauni**

**Cíl: rozvoj koordináčních dovedností**

**Pomůcky:** barevná kostka, barvy na obličej, rytmické nástroje, míč, gymnastický míč, obruč

**Postup:**

Jeden hází barevnou kostkou a podle toho, jaká barva na ní padne, pomaluje svého kamaráda, až jsou klauni namalováni. Dostanou čepice, barevné nosy, nástroje (zvonečky, kastaněty, atd.) a představení začíná.

Máme sérii pohybů:

- házení míčem
- cvičení na gymnastickém míči
- kroužení obručí

- stojíme proti sobě, tleskáme do rukou kamaráda: tlesknutí do svých dlaní, pravou rukou tleskneme do pravé ruky kamaráda, levou rukou do levé ruky, oběma rukama tleskneme současně do dlaní kamaráda
- zkřížíme ruce a chytíme kamaráda, točíme se směrem doleva, doprava

### **Rozpustilí klauni** (M. Pechová)

Klauny, ty má každý rád,  
hned je s nimi kamarád.  
Když je tahám za šňůru,  
klauni skáčou nahoru.

Rozhazují rukama,  
cvičí taky nohama.  
Jezdí jako na koni,  
pak se pěkně ukloní.

### **Rozbor**

**Motivace:** Už jste někdy byli v cirkusu? Co všechno jste tam mohli vidět?

#### **Vlastní cvičení:**

Jako inspirace pro ztvárnění klaunova obličejů nám posloužil obrázek. Podle něj se chlapci snažili jeden druhého pomalovat. Tohoto úkolu se zhostili s nadšením.

Během pohybových aktivit se nejobtížnější jevílo tleskání do rukou kamaráda. Filip si často pletl pravou a levou ruku a tím docházelo k narušení daného rytmu. Při cvičení na míči jim největší problémy dělala rovnováha.

### **Rozbor:**

**Motivace:** Hrajete rádi basketbal? Pojd'me si nyní vyzkoušet, kolikrát se vám podaří trefit se do koše.

#### **Vlastní cvičení:**

V první fázi jsme si procvičili házení a chytání tenisového míčku. Také jsme si pojmenovali části těla a upřesnili pravou a levou stranu. Teprve poté následovalo samotné házení do koše.

O vybarvení pravé či levé části těla rozhodoval počet zahraných tónů na klavíru (pravá část – jeden tón, levá část – dva tóny). K dané činnosti je motivovala snaha o úspěšný hod. U Michala se projevila obratnost a smysl pro odhad vzdálenosti. Z dvaceti pokusů jich bylo čtrnáct úspěšných. Pravolevou orientaci zvládl bez chyby. Filipův odhad

vzdálenosti byl nepřesný, z dvaceti pokusů uspěl osmkrát. Podle zvukové signalizace poznal, zda se jedná o pravou či levou část těla, nedokázal ji však správně určit na dané maketě.

## **Detektiv**

**Cíl:** *syntéza slov, paměť*

**Pomůcky:** notový materiál - písničky, seznam slov

**Postup:**

Máme několik slabik, které jsou různě zpřeházené. Žák z nich má sestavit slovo, které potom rytmicky ztvární na nějaký nástroj z Orffova instrumentáře. Dále budeme pracovat s písničkou, v níž se dané slovo vyskytuje. Jakmile slovo zazní, žák zvedne ruku.

Jako další variaci lze využít i víceslabičných slov a nejen zpřeházených slabik, ale zároveň rozšíření o slabiky, které se v daném slově nevyskytují (např. konvalinka: kon – re – do – va – sou – lin – ka).

slova:

ry – ka – bič (rybička – píseň: Rybička maličká)

řát – ku – ko (kuřátko – píseň: *Když jsem já sloužil*)

mu – kant – zi (muzikant – píseň: *Já jsem muzikant*)

ben – bu (buben – píseň: *Tluče bubeníček, tluče na buben*)

vič – tra – ka (travička – píseň: *Travička zelená*)

zah – do – rad – ko – ník (zahradník – píseň: *Šel zahradník do zahrady*)

lák – ve – sně – na – hu – vy (sněhulák – píseň: *Postavil jsem sněhuláka na stráni*)

o – kýn – pro – ko (okýnko – píseň: *Pod naším okýnkem*)

ma – na – zi – le (zima – píseň: *Bude zima, bude mráz*)

dič – ti – ka – lec – vo (vodička – píseň: *Pod našimi okny teče vodička*)

## **Rozbor**

**Motivace:** Víte, kdo to je detektiv a co takový detektiv ke své práci potřebuje?

**Vlastní cvičení:**

Chlapcům jsem rozdala papíry se slabikami, z nichž měli sestavit dané slovo. Celkem měli sestavit deset slov. Záměrně jsem volila pouze jednodušší variantu, a to z důvodu věkového rozdílu chlapců. Chtěla jsem, aby se mohl zapojit i Filip. Volila jsem nejvíce čtyřslabičná slova.



Pro zorientování v netypickém textu, jsem s chlapci dané slabiky přečetla. Nejprve tím, že jsem jim je předčítala a oni je po mně opakovali, poté je četli samostatně.

Aby věděli, jak mají pracovat, vybrala jsem jiné uskupení slabik, z nichž jsme společně slovo poskládali. Pak už pracoval každý samostatně.

### *Michal*

Zpočátku dlouho přemýšlel, nevěděl, „jak na to“, po určité době se mu však dané slovo podařilo sestavit. Z celkového počtu 10 slov jich poskládal 9. Největší problémy se objevily u čtyřslabičných slov a u slova muzikant.

### *Filip*

Slabiky přečetl velmi pomalu, avšak správně. Dokázal poskládat pouze dvouslabičná slova, slova tříslabičná s mojí pomocí. Jakmile měl přejít k dalšímu tvoření slova, neustále se vracel a opakoval již sestavené slovo předcházející. Často si slabiky domýšlel, nebyl schopen akceptovat, že se má držet nabídnutých možností.

Dalším krokem bylo rytmické ztvárnění sestavených slov. Michal využil bubínku, Filip dřívek. Oběma chlapcům se podařilo daný rytmus správně vyřukat. Zde se projevil malý pokrok u Filipa, kterému v předchozích cvičeních, založených na podobném principu, dělaly obtíže krátké a dlouhé slabiky a také tempo – zrychloval nebo zpomaloval.

Při poznávání slov v písních byla u Filipa patrná nesoustředěnost, reagoval opožděně nebo vůbec.

## **Hra se slovy**

***Cíl: stimulace hlasového projevu žáků, cvičení motoriky artikulačního svalstva***

***Pomůcky:*** soubor slov, vět

***Postup:***

Pomocí cvičení – viz níže, se snažíme vytvářet určité zvuky, uvědomovat si, jak jsou tvořeny, uvolňovat čelist.

1.) Žáci sedí v kruhu:

- cvičení motoriky artikulačního svalstva (např. vyplazování jazyka, kmitání nahoru, dolů, olizování rtů, rozkmitání rtů, apod.)
- dechové cvičení (např. foukání do vody, do papírových kuliček, do větrníku, do pruhu papíru, apod.)
  - syčíme – ssss (na zádech klikaté tahy – zmije)

- pískáme jako lokomotiva

2.) Žáci sedí v tureckém sedu zády k sobě:

*glissando* – ja, jo, ju, je (směrem nahoru i dolů, přitom máme uvolněnou čelist)

*vyjádření nálady – reakce na otázky: ja, jo, ju, je*

Jak se vám dnes líbilo ve škole?

Jak se těšíte na prázdniny?

Jaký jste dnes měli den?

*citoslovce:*

pes vrčí – vrrrrr

kočka mňouká – mňau mňau

osel - íáíá

žába kváká – kva kva

kráva bučí - búbú

moucha bzučí – bzzz

*Poznámka: Pro uvědomění si tvoření daných citoslovcí se ruka lehce dotýká krku – resonance.*

*slabiky*

- ku – ku (poklepy do zad)

- cink (přitom zvoníme zvonečkem)

*mluvní celky*

*jazykolamy:*

Cinky linky - konvalinky.

Vlky plky, vlky plky.

Strč prst skrz krk.

Silvie syčí jako sýček.

Už si usuš šos.

# SNĚHULÁK

hudba a text: Martina Pechová

C Dm G7 C C Dm G G7 C

1. Jed-na kou-le ma-lič-ká, dru-há tro-chu vět-ší, tře-tí kou-le ve-li-ká, na se-be se vě-ší.

5 C Dm G7 C C Dm G G7 C

2. Na-pí-chá-me uh-lí-ky, ja-ko vel-ké knof-lí-ky, ta-ké o-či vy-tvo-ří-me, ni-če-ho se ne-bo-jí-me.

9 C Dm G7 C C Dm G G7 C

3. Mís-to no-su mr-kev dá-me, pak si na ní po-chut-ná-me, a na hla-vu hr-nec, ří-kad-la je ko-nec.

## Noty 9: Sněhulák

(J. Stulíková)

Naše malá Kamila, (stojíme a dvakrát tleskneme)

bavila se, bavila. (sedíme, dvakrát pleskneme do steh)

Dělala si mydlinky, (sedíme a dvakrát tleskneme)

foukala bublinky. (dvakrát tleskneme rukama o zem)

*Poznámka: Toto cvičení lze použít jako masáž zad. Dané pokyny kreslíme i na záda, až postavíme celého sněhuláka.*

*Na záda píšeme písmena, dotyčný hádá, o jaké písmeno jde.*

## Rozbor

**Motivace:** Lidé i zvířata se určitým způsobem dorozumívají. Pokusme se nyní vyjádřit řeč některých zvířat. Teprve potom přejdeme k lidskému hlasu.

## Vlastní cvičení:

Nejprve jsme se pomocí jednoduchých cvičení zaměřili na aktivizaci mluvidel. Pro zvýšení pozornosti a představy jsem využila zrcadla. Pohybová schopnost jazyka byla omezená, cvičení nebyla vždy přesná.

Dechová cvičení je velice zaujala, zvláště foukání do papírových kuliček, kdy se snažili vytvářet různé útvary.

Při vytváření určitých zvuků a následně zvuků, které vydávají zvířata (viz výše) se chlapcům nedařilo správně hospodařit s dechem. Koordinace dechu a hlasu byla nedostatečná.

Z jazykolamů dokázali zvládnout pouze: *Cinky linky – konvalinky* a *Vlky plky, vlky plky*. Na výslovnost se museli hodně soustředit. Pro zjednodušení jsem dané jazykolamy zmelodizovala. Tím se daná slova lépe a plynuleji vyslovovala.

Na závěr jsme se pokusili pohybově ztvárnit zmelodizovaná říkadla (*Sněhulák, Kamila*). Snažila jsem se dbát na správnou výslovnost (každý verš jsem nejprve přečetla, chlapci jej opakovali). Michal si dané verše dokázal zapamatovat celkem dobře, někdy je však neřekl plynule. Pro zapamatování bylo u Filipa potřeba verše několikrát zopakovat. Při pohybovém vyjádření se Michal snažil správně skloubit pohyb se zmelodizovaným říkadlem. Filipova aktivita byla malá, pohyby byly neurčité, málo koordinované.

## **Říkadlo**

**Cíl:** *analýza slov ve větě za pomoci hry na rytmické nástroje*

**Pomůcky:** nástroje Orffova instrumentáře, soubor slov, vět, písní

**Postup:**

Toto cvičení lze rozdělit do tří fází:

- a.) vytleskáváme jednotlivá slova podle slabik např. auto: au – to
- b.) máme slovní spojení, která jsou napsaná v řádce, ale nejsou od sebe oddělená, např. autojede
- c.) máme slova, která již tvoří delší větu např. Mámedomačervenéauto.

Můžeme využít i texty jednoduchých písní či říkanek např. Kočkalezdírou.

Úkolem je oddělit jednotlivá slova. Při oddělení slova se vždy ťukne do dřívěk. Poté se snažíme daná slova, slovní spojení či věty za pomoci hudebních nástrojů zrytmizovat nebo zazpívat.

- a.) slova: léto, růže, tulipán, sedmikráska, zahrada
- b.) slovní spojení: modrénebe, červenéauto, hezkýobrázek, žlutápastelka, novákniha
- c.) Jedejedepoštovskýpanáček.

Kdyžsemhusypásala.

Kočkalezdíroupesoknem.

Pecnámspadla.

Čížečkučížečkuptáčkumaličký.

## **Rozbor**

**Motivace:** Představte si, že jste novináři. Jednoho dne k vám přišel zlý skřítek, který si začal hrát s písmenky, která sice poskládal správně, avšak už z nich nevytvořil slova. Na vás je, abyste tento rébus rozluštili.

### **Vlastní cvičení:**

- a.) Vybraná slova jsme vytleskávali podle slabik. Michal zvládl toto cvičení bez větších obtíží. U čtyřslabičných slov ještě stále váhá. Filipovi se dařilo dobře zvládnout slova dvouslabičná, tříslabičná slova člení často jako dvouslabičná – nemá ještě dostatečně upevněné členění podle slabik.
- b.) Pro lepší orientaci v textu jsme si přečetli jednotlivá písmenka, poté se měli chlapci pokusit slova od sebe oddělit. Nejprve na papíru pomocí tužky, následně pomocí dřívěk. U Michala bylo vidět velké soustředění, dlouho přemýšlel. Z pěti slovních spojení zvládl čtyři. Filip se nedokázal soustředit, bylo vidět, že spíše hádá, domýšlí si písmenka. Slova dokázal oddělit teprve s mojí pomocí.
- c.) Toto cvičení jsem zařadila pouze Michalovi, u Filipa by bylo potřeba ještě pracovat s jednoduššími cvičeními. Využila jsem texty písní, které Michal znal. Z pěti písní jsem vybrala pět vět. Postupovali jsme opět od písmen přes slabiky až ke slovům. Zde se projevila větší obtížnost cvičení. Aby se Michal neunavil, ihned jsme danou větu rytmizovali a pomocí dřívěk jsme si konkrétní píseň doprovodili.

*Poznámka: Výběr slov a vět si může každý přizpůsobit podle vlastních potřeb. Pokud zařadíme texty z písní, je dobré vycházet z těch, které děti znají.*

## **Rybář**

**Cíl: rozvoj paměti, uvědomění si číselné řady**

**Pomůcky:** veselé noty, notová osnova, připravená melodie symbolizující správnou odpověď, ryby, prut

### **Postup:**

Máme deset ryb. Každá z nich představuje konkrétní číslo. Žák dostává různé úkoly, např. chytit na prut rybu, která je o jedno číslo menší než číslo tři atd. Za správnou odpověď žák dostane veselou notu, kterou umístí libovolně do notové osnovy. Při každém zápisu nové noty je daný melodický úsek zahrán na hudební nástroj. Postupně tak vytvoříme krátkou melodii. Lze tak procvičovat sčítání, odčítání, násobení, dělení. Číselnou řadu můžeme měnit podle libosti.

### **Variace:**

Můžeme procvičovat nejprve jednotlivé úkony samostatně:

- sčítání
- odčítání
- násobení
- dělení

Poté můžeme dané úkony kombinovat.

### **Rybář** (M. Pechová)

Ryby, ryby, rybičky,  
máme na vás udičky.  
Chytáme vás celý den,  
pojd'te holky z vody ven.

Nevadí, že rybičky,  
jsou jen z dřeva špalíčky.  
Číslo, ta nám poradí,  
jak je chytat v pořadí.

### **Rozbor**

**Motivace:** Už jste někdy rybařili? Znáte nějaké ryby? Co takový rybář ke své práci potřebuje?

### **Vlastní cvičení:**

Vzhledem k věku chlapců jsem u Filipa využila pouze matematických operací sčítání a odčítání. U Michala jsem zapojila i násobení.

#### *Michal*

„Rybářský prut“ držel pouze jednou rukou, a to pravou. Při chytání „ryb“ si počínal poměrně obratně. Bylo vidět určité soustředění a radost z dobrého výkonu. Z deseti příkladů na sčítání a odčítání se spletl dvakrát. V násobení si nebyl zatím příliš jistý. Melodie, kterou vytvořil – viz Příloha: Obrázek 9.

#### *Filip*

„Rybářský prut“ držel oběma rukama. Při chytání ryb si počínal poněkud neobratně. Dokázal se soustředit pouze krátkou chvíli. Z deseti příkladů na sčítání a odčítání dokázal správně odpovědět na pět příkladů. Melodie, kterou vytvořil viz Příloha: Obrázek 9.

## Pohádkové hádání

**Cíl:** *rozvoj slovní zásoby, sluchového a zrakového vnímání*

**Pomůcky:** soubor vět, slov

**Postup:**

Máme věty z pohádek. Některá slova byla vynechaná, děti je mají doplnit. Je důležité uvědomit si význam slova. Pro představu významu slova, lze využít obrázky s danými předměty.

Skládání slabik např.:

Princezna ztratila.....(doplníme: *náramek*).

ná – ramek

- řadí

- pěvek

Červená Karkulka měla bábovku v .....(doplníme: *košíčku*).

ko – šíčku

- čárku

- lébce

Holoubci pomáhali .....přebírat hrách (doplníme: *Popelce*).

Po – pelce

- pletě

- lárce

Kouzelný hrneček vařil .....(doplníme: *kašičku*).

ka – šíčku

- pustu

- fíčko

Malá čarodějnice letěla na.....(doplníme: *koštěti*).

ko – štěti

- berci

- rábu

Křemílek a Vochemůrka bydleli v pařezové..... (doplníme: *chaloupce*).

cha – loupce

- trči

- tičce

Následně vytukáváme rytmus slov, můžeme využít i hry na tělo (tleskání, pleskání, dupání, luskání). Například všechna slova vytleskáváme, pouze doplněné slovo vydupáváme.

### **Rozbor**

**Motivace:** Jaké pohádky znáte? Jaká je vaše nejoblíbenější pohádka?

**Vlastní cvičení:**

*Michal*

Neuvědomil si význam pouze dvou slov: nápěvek, Polárka

*Filip*

Má malou slovní zásobu, nepochopil význam některých slov. Pro pochopení významu slov jsem tedy využila daných obrázků. Pracoval velmi pomalu.

Při rytimizaci vět nedokázal Michal udržet jednotné tempo. Filip si stále neuvědomuje správné členění slov na slabiky.

### **V lese**

**Cíl:** syntéza slov, rozvoj koordinace pohybů

**Pomůcky:** tvrdý papír různých tvarů – puzzle

**Postup:**

Máme různě velké kusy tvrdého papíru, které jsou rozmístěny po zemi. Mají tvar připomínající část rostlin či živočichů, které najdeme v lese – stromy, houby, vážka, pavouk, žába, had. Na každé z nich jsou napsané slabiky. Správným poskládáním vytvoříme určitá slova a tím sestavíme celý les. Zadní strana dílků je vybarvena. Postupným otáčením tak vytvoříme barevný obrázek lesní krajiny. Zazní hudba a stromy, houby i zvířata se dají do pohybu.

- stromy (různě vysoké) – ruce jsou spojené a vytažené do výšky, uklánění doprava, doleva

- snažíme se vyjádřit, jak rostou:

- hříbek – jsme schouleni v kleku, postupně se napřimujeme, avšak nadále zůstáváme v kleku, nad hlavou sepneme ruce a vytvoříme klobouk

- muchomůrka - sedíme v podřepu, postupně se napřimujeme, upažené ruce představují klobouk

- had – plazíme se po zemi, snažíme se pohybovat pouze pomocí loktů, které jsou opřené o zem

- žába – sedíme v podřepu, skáčíme – různě vysoko i daleko



- pavouk – jsme v předklonu, dlaně opřené o zem, pohybujeme se malými kroky
- vážka – stojíme, máváme rukama, prsty jsou roztažené

### **Muchomůrka** (M. Pechová)

Klobouček mám s puntíky,  
svět je pro mě veliký.  
Krásná jsem, však pozor dej,  
do pusy mě nedávej.

### **Hříbek** (M. Pechová)

Já mám hnědou hlavičku,  
taky bílou nožičku.  
V mechu hezky sedím,  
na houbaře hledím.

### **Rozbor**

**Motivace:** Chodíte rádi do lesa? Co v lese roste a jaká zvířata tam žijí?

#### **Vlastní cvičení:**

Nejprve jsme si jednotlivé dílky rozložili a přečetli dané slabiky. Poté následovalo samotné skládání. Michal si správně uvědomoval tvary, které tvoří strom či hříbek apod. Někdy je však nedokázal poskládat tak, aby vytvořil smysluplné slovo. Musela jsem ho navést na to, aby více vnímal přesné zapadání tvarů do sebe.

Filip si při skládání nevěděl příliš rady. Přiřazoval k sobě tvary, které spolu vůbec nesouvisely. Proto jsme si společně udělali hromádky tvarů, které k sobě patří. Teprve nyní začal vnímat tvarové souvislosti. O činnosti příliš nepřemýšlel, spíše používal vyřazovací metodu. Po delší době les poskládal. Postupným otáčením dílků jsme si les vybarvili.

Poté se měl každý samostatně podle návodu pokusit vyjádřit, jak rostou stromy, houby apod. Také jsem využila nápodoby, kdy se vždy jeden z chlapců stal „vedoucím“ a druhý po něm dané úkony opakoval. Michal napodoboval Filipa téměř dokonale. Filip si často pohyb sám upravoval, nedokázal se nechat vést.

## **4. 4 Zhodnocení použitých cvičení**

Při psaní praktické části diplomové práce jsem využila metody pozorování. Dále jsem vycházela z osobní dokumentace žáků a z rozhovoru s třídními učiteli, na jejichž základě jsem sestavila dané kazuistiky. Vybrala jsem si dva chlapce – osmiletého Filipa

a desetiletého Michala. Do základní školy praktické jsem docházela jednou týdně po dobu pěti měsíců.

V průběhu jednotlivých setkání jsem využívala především aktivní muzikoterapii, někdy jsem ji spojovala i s muzikoterapií receptivní. Při určitých cvičeních jsem kromě prvků muzikoterapie využila i arteterapii (např. *Ptačí říše*, *Barevný svět*). Snad není dítě, které by nemělo rádo pohádky. Také já jsem do svých cvičení tento prvek zařadila. Dále jsem využívala mnoho pomůcek (např. barevná kostka, puzzle, masky, nástroje apod.), jednoduchých nápěvků, písniček a říkadel. To vše jsem se snažila spojit s hudbou.

Ve své práci jsem se zaměřila na podporu a rozvoj pozornosti, vnímání, paměti (*Zvědavá zvířata*, *Poznáš mě?*), na rozvoj psychomotorické koordinace, na orientaci v tělesném schématu (*Malý sportovec*, *Basketbal* – pravolevá orientace), rytmického vnímání a synchronizaci prostřednictvím hry na nástroje (*Muzikanti z Kocourkova*), na rozvoj jemné motoriky a představivosti (*Pat a Mat jdou na návštěvu*, *Stonožka na výletě* – jemná motorika nohou), koordinaci pohybů (obratnost, rovnováha), orientaci v prostoru (*Zvířata ze ZOO jdou na vandr*, *Království hraček*, *Labyrint*), uvědomování si svého těla, koordinaci dechu a pohybu (*V džungli*), rozvoj tonálního cítění a představivosti (*Barevný svět*), vnímání výšky tónu, zrakové vnímání, vnímání tvaru, barev (*Ptačí říše*), rozvoj koordinačních dovedností (*Rozpustilí klauni*), na syntézu slov (*Detektiv*), stimulaci hlasového projevu žáků, cvičení motoriky artikulačního svalstva (*Hra se slovy*), analýzu slov ve větě za pomoci hry na rytmické nástroje (*Říkadlo*), uvědomění si číselné řady (*Rybář*), rozvoj slovní zásoby, sluchového a zrakového vnímání (*Pohádkové hádání*), syntézu slov (*V lese*).

Jelikož jsem využila krátkodobého pozorování, lze vysledovat pouze určité jevy, které se zlepšily. Pro rozvoj ostatních funkcí by bylo potřeba dlouhodobé spolupráce. I v tak krátké době jsem však mohla pozorovat, že došlo k rozvoji komunikace, a to především neverbální. Patrné to bylo především u Filipa, kterému dělalo obtíže slovně se vyjádřit. Jeho odpovědi byly často nelogické, nesouvisející s danou otázkou či tématem. Pomocí nástrojů, ale i dalších pomůcek (viz hry) se však dokázal celkem dobře zapojit, být aktivní. Chlapci se učili vzájemné spolupráci, vnímání sebe sama i toho druhého.

U Filipa bylo postřehnutelné, že pravolevou orientaci zvládl poměrně dobře v momentě, kdy se řídil zvukovými signály (viz *Labyrint*). Ve chvíli, kdy měl tuto problematiku procvičovat s označováním konkrétních částí těla, se stále ještě pletl (viz *Šašek*). Při hodinách se u něj projevil neklid, nesoustředěnost. Soustředit se dokázal pouze krátkodobě. Při posledních cvičeních se však délka soustředění prodlužovala.

U Michala se před začátkem našeho setkání občas objevovala únava. V průběhu samotných cvičení však únava postupně vymizela, došlo k uvolnění, odreagování.

U obou chlapců bylo možné při některých cvičení (např. *Hra se slovy*) pozorovat, že potřebují velké soustředění na to, aby daný úkol provedli správně. Projevila se zde i bariéra způsobená nedostatečně rozvinutými čtecími schopnostmi. Na základě informací, které vyplynuly ze zmiňovaných kazuistik, jsem se proto při daných cvičení snažila čtecí složku eliminovat a využít spíše nápodoby – opakování. Pro zapamatování textů jsem využívala krátkých snadno zapamatovatelných nápěvků či rytmických struktur.

Z důvodu věkových i mentálních rozdílů bylo potřeba určitá cvičení provádět individuálně, uzpůsobit jejich obtížnost odpovídající úrovni intelektu chlapců (např. *Říkadlo*).

Pozitivně mohu hodnotit motivační prvek, ale také názorné pomůcky, které si mohli žáci sami vyzkoušet. Velmi si oblíbili nástroje Orffova instrumentáře, které jsem při setkávání využívala poměrně často. Podnětná byla především výroba tzv. netradičních nástrojů a jejich následné použití.

V závěru každé hodiny jsme se věnovali celkovému zhodnocení. Vždy jsem se setkala s pozitivními reakcemi.

Při psaní své diplomové práce jsem vycházela ze znalostí z psychologie a hudební výchovy, ale také z kurzů muzikoterapie, které jsem měla možnost absolvovat. Jsem si zcela vědoma, že má hodnocení jsou podávána ze subjektivního hlediska.

Z mých pozorování vyplývá, že cvičení jsou uskutečnitelná v praxi a že je lze využít ve výchovně vzdělávacím procesu.

## **Závěr**

Tato práce mi umožnila poznat prostředí praktické školy a především pracovat s dětmi, které mají specifické poruchy učení a chování. Člověk, který všemu rozumí, kterému jde vše bez větších problémů, si mnohdy neuvědomí, jak se musí cítit ti, kterým dělají obtíže i ty nejzákladnější věci, jako je např. čtení. Neuvědomuje si, co dotyčný prožívá, když má nahlas něco přečíst.

Během své souvislé praxe na ZŠ jsem měla možnost sama vidět reakce některých dětí na jednoho ze spolužáků, který byl vyvolán. I když byl již v sedmé třídě, nebyl schopen souvisle přečíst celou větu.

Také jsem měla možnost navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu a zkonzultovat problematiku týkající se specifických poruch učení a chování s odborníky.

Práce na tomto tématu mě obohatila nejen o cenné teoretické poznatky, ale především o praktické zkušenosti. Doufám, že tato diplomová práce alespoň trochu přispěla k zorientování se v dané problematice, že ukázala, jak lze prvků muzikoterapie využít v praxi. Na závěr bych ráda ještě poukázala na to, jak důležité umět pochválit za snahu či malý úspěch.

## Seznam literatury

- Bartoňová, M.:** *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* Brno: Masarykova univerzita, 2005.
- Břicháčková, M. (v současnosti Beníčková):** *Problémy sluchové percepce z pohledu muzikoterapie.* Brno: Masarykova univerzita, 2005.
- Břicháčková, M. (dnes Beníčková), Vilímek, Z.:** *Možnosti využití muzikoterapie u žáků základní školy speciální.* Praha: IPPP, 2008.
- Bunt, L.:** *Music Therapy.* London: Routledge, 1994.
- Černá, M. a kol.:** *Lehké mozkové dysfunkce.* Praha: Karolinum, 2002.
- Dobeš, M., Dobešová, P.:** *Cvičíme na velkém míči.* Havířov: DOMIGA, 2007.
- Duševní poruchy a poruchy chování – MKN 10.* Praha: Psychiatrické centrum, 2000.
- Farková, M.:** *Kapitoly z muzikoterapie.* Pelhřimov: OV SPMP, 1999.
- Felber, R., Reinhold S., Stückert, A.:** *Muzikoterapie, terapie zpěvem.* Praha: Fabula, 2005.
- Geist, B.:** *Psychologický slovník.* Praha: Vodnář, 2000.
- Hartl, P.:** *Stručný psychologický slovník.* Praha: Portál, 1996.
- Klenková, J.:** *Kapitoly z logopedie I.* Brno: Paido, 2000.
- Klíma, P., J.:** *Základy etopedie.* Praha: SPN, 1984.
- Klimeš, L.:** *Slovník cizích slov.* Praha: SPN, 1994.
- Kocurová, M.:** *Specifické poruchy učení a chování.* Plzeň: Západočeská univerzita, 2002.
- Bradnová, H., Fejtek, P. a kol.:** *Encyklopedický slovník.* Praha: Odeon, 1993.
- Kucharská, A.:** *Specifické poruchy učení a chování.* Praha: Portál, 2000.
- Linka, A.:** *Kapitoly z muzikoterapie.* Rosice u Brna: Gloria, 1997.
- Marek, V.:** *Hudba jinak.* Praha: Eminent, 2003.
- Matějček, Z.:** *Praxe dětského psychologického poradenství.* Praha: SPN, 1991.
- Matějček, Z.:** *Vývojové poruchy čtení.* Praha: SPN, 1974.
- Mátejová, Z.:** *Základy teorie a praxe muzikoterapie.* Bratislava: PF Univerzity Komenského, 1991.
- Moreno, J. J.:** *Rozehrát svou vnitřní hudbu.* Praha: Portál, 2005.
- Pokorná, P.:** *Úvod do muzikoterapie.* Praha: SPN, 1982.
- Pokorná, V.:** *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení.* Praha: Portál, 1998.
- Pokorná, V.:** *Poruchy chování u dětí a jejich náprava.* Praha: UK, Karolinum, 1993.
- Pokorná, V.:** *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení.* Praha: Portál, 1997.

- Pokorná, V.:** *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Praha: Portál, 2001.
- Poledňák, I.:** *ABC Stručný slovník hudební psychologie.* Praha: Supraphon, 1984.
- Ptáček, R.:** *Poruchy chování v dětském věku.* Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006.
- Serfontein, G.:** *Potíže dětí s učením a chováním.* Praha: Portál, 1999.
- Stinglová, M.:** *Velká kniha českých říkadel.* Praha: XYZ, 2009.
- Thapar, M., Singh, N.:** *Dobré ráno sluníčko (jóga pro děti).* Olomouc: FONTÁNA, 2004.
- Train, A.:** *Nejčastější poruchy chování dětí.* Praha: Portál, 2001.
- Train, A.:** *Specifické poruchy chování a pozornosti.* Praha: Portál, 1997.
- Zelesiová, J.:** *Muzikoterapie.* Praha: Portál, 2007.
- Zelinková, O.:** *Poruchy učení.* Praha: Portál, 2003.
- Žáčková, H.; Jucovičová, D.:** *Smyslové vnímání.* Praha: D + H, 2003.

**Internetové zdroje:**

<http://www.akademiealternativa.cz>

<http://www.autismus.cz>

<http://www.muzikoterapie.cz>

**Další zdroje:**

Zpráva z pedagogicko-psychologické poradny

## **Seznam příloh**

Obrázek 1: Poznáš mě?

Obrázek 2: Basketbal

Obrázek 3: Muzikanti z Kocourkova

Obrázek 4: Pat a Mat jdou na návštěvu

Obrázek 5: Zvířata ze ZOO jdou na vandr

Obrázek 6: V džungli

Obrázek 7: Barevný svět

Obrázek 8: Ptačí říše (Michal)

Obrázek 9: Rybář

Obrázek 10: V lese

Test 1: Kontrolní text

Test 2: Vizuální diference

Test 3: Soubor specifických zkoušek a testů

Test 4: Písemný projev - pravopis

## Přílohy



Obrázek 1: Poznáš mě?





Obrázek 2: Basketbal



Obrázek 3: Muzikanti z Kocourkova



Obrázek 4: Pat a Mat jdou na návštěvu



Obrázek 5: Zvířata ze ZOO jdou na vandr



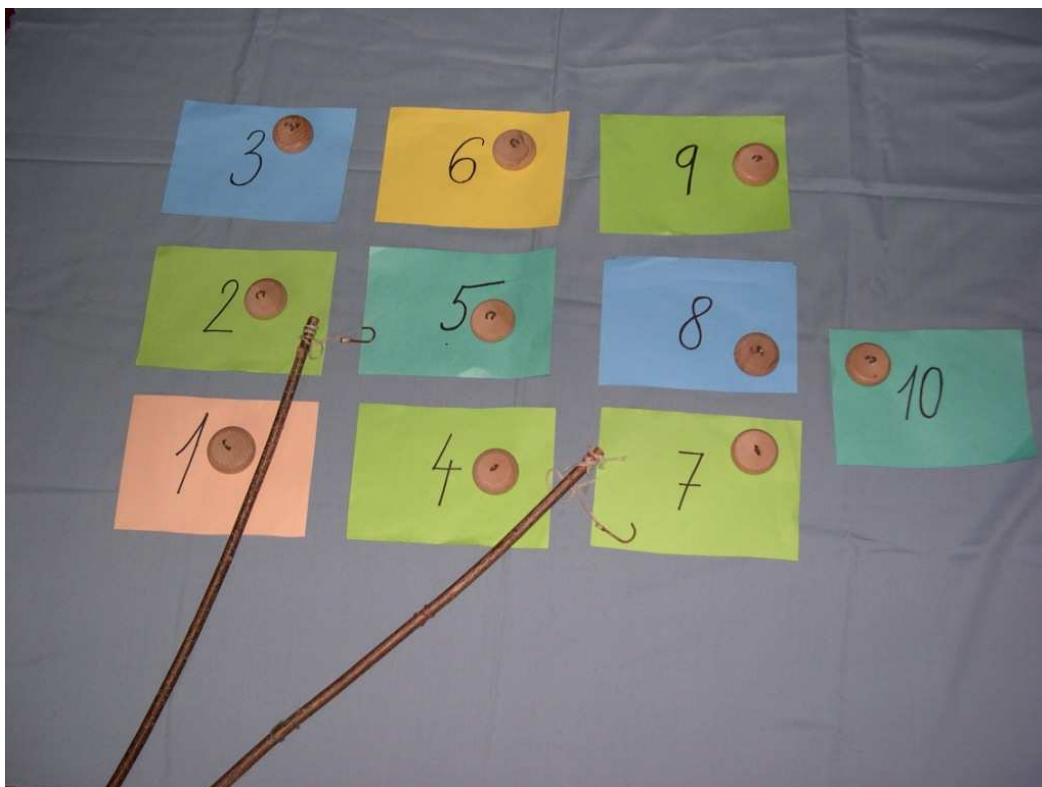
Obrázek 6: V džungli



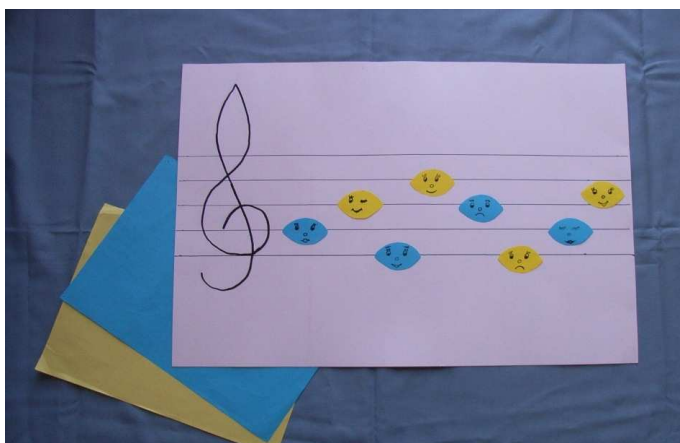
Obrázek 7: Barevný svět



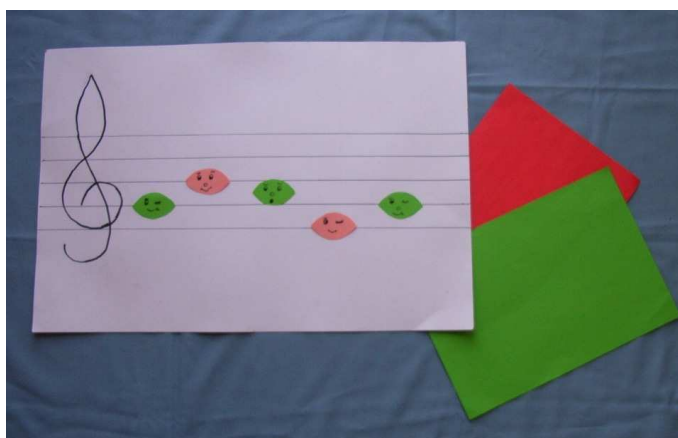
Obrázek 8: Ptačí říše (Michal)



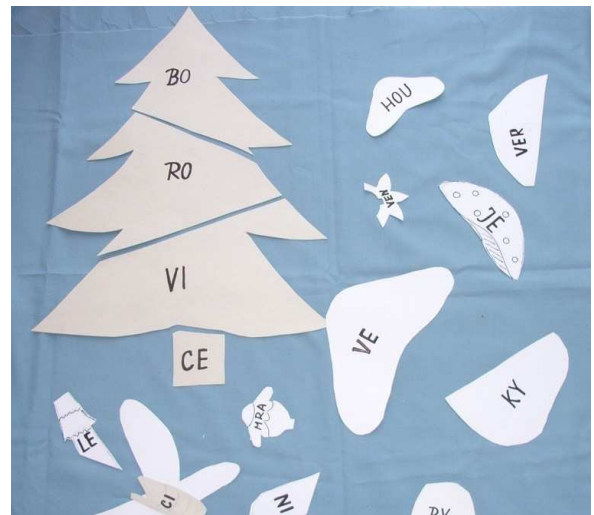
Obrázek 9: Rybář



Michal



Filip



Obrázek 10: V lese

## Testy z pedagogicko-psychologické poradny

T-238

K o n t r o l n í   t e x t  
TK-9

Příjmení:		Věk: r. m.	
Roč.	ZŠ		Exam.
Datum vyš.			

e i A c E u a y	8
Ola jí. Míla je sama. Mílo! Je tu teta.	17
Táto! Je to má pila? Jan pase malé tele.	26
Kamil jede do lesa na kole. Je leden. Podej mi olej, sůl a mák.	40
Mirek jí rád salát a maso. Karel pojede lesem daleko na nákup.	52
Komu dává Slávek kyselé mléko? Musíme dál a dál.	61
silák veliké papír pomalu opona úkol Umím	68
Roman kulisy oponu kulatá vysoký jinam rudá	75

.....  
Rozbor:

1. Rychlost čtení: za	1. min.	slov	Průměr =	slov/min
	2. min.	slov	ČQ =	
	3. min.	slov	Sten :	
			Úroveň :	

2. Způsob (stupeň čtenářských návyků):

3. Frekvence chyb:

- a) počet chybně čtených slov v 1.min. :
- b) procento chybně čtených slov v textu: %
- c) charakter chyb: na počátku - uprostřed -  
na konci slov

4. Úroveň porozumění:                      Sten:

Test 1

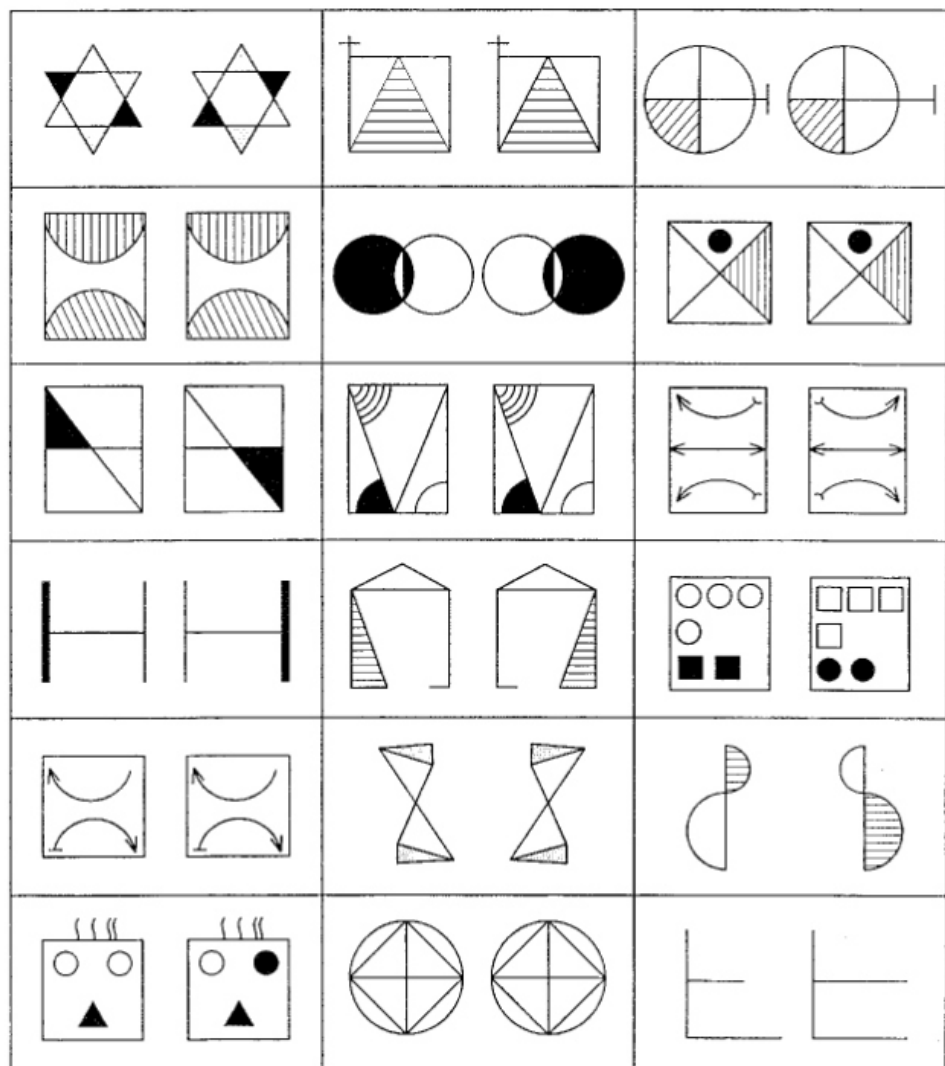


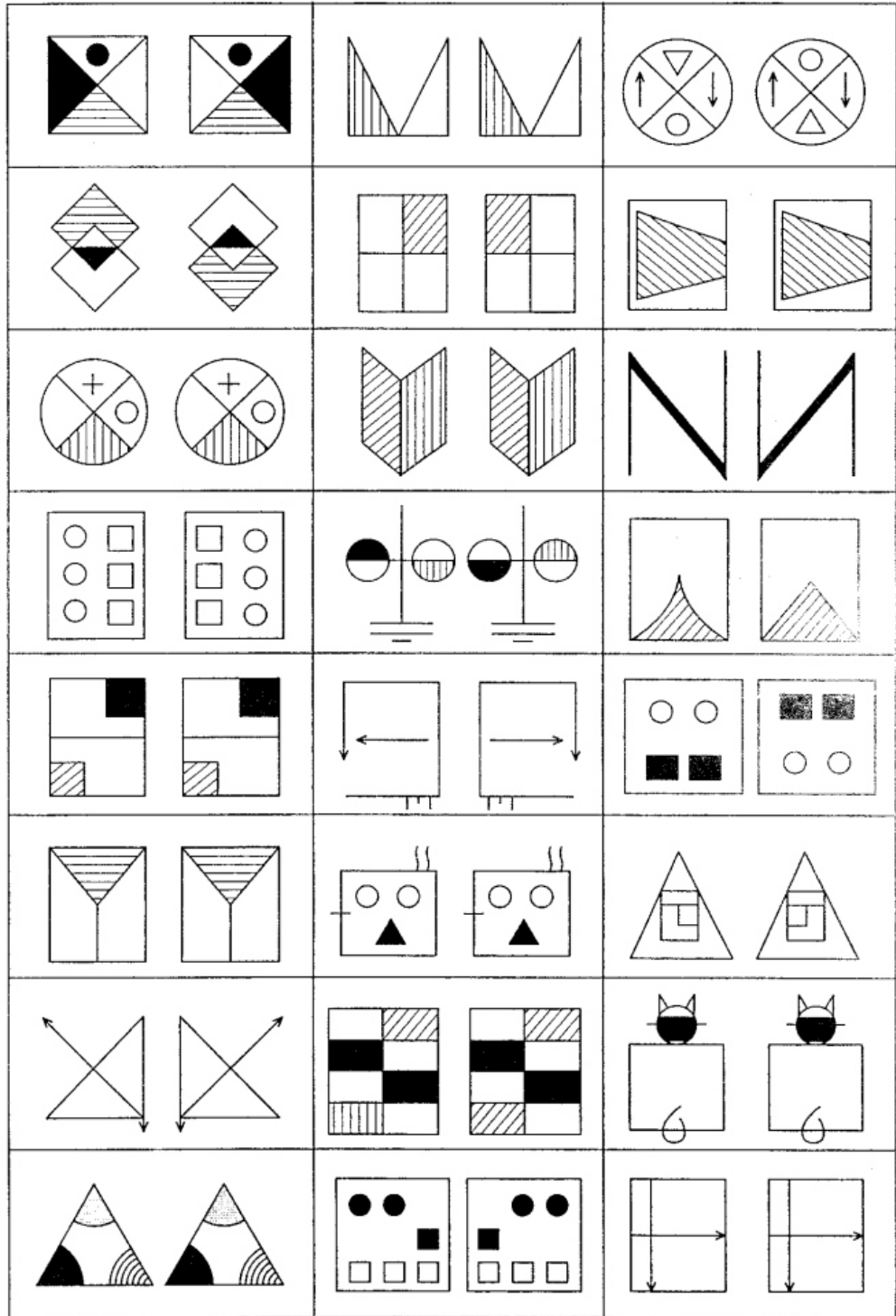
# Vizuální diferenciacie

T - 239

Jméno, příjmení:		Datum vyšetření:		Čas
Ročník ZŠ:		Věk: r. m.	Examín.:	
<b>Vertikální symetrie</b>	<b>Identita</b>	<b>Ostatní symetrie</b>	<b>Správná řešení</b>	
Σ chyb	Σ chyb	Σ chyb	<b>Úspěšnost</b>	%
<b>Dílčí závěr:</b>				

Nestejně obrazce škrtni!





Test 2

# Soubor specifických zkoušek a testů

T-239

Jméno, příjmení	Datum naroz.	Věk r. m.
Ročník ZŠ	Datum vyš.	Examin.
Dílčí závěr:		

## Profily výkonů v souboru specifických zkoušek a testů (Hodnoty vyznačte křížkem.)

% individuální úspěšnost							Sten		Percentil							
91 - 100							10.			71.-100.						
81 - 90							9.			51. - 70.						
71 - 80							8.			36. - 50.						
61 - 70							7.			31. - 35.						
51 - 60							6.			26. - 30.						
41 - 50							5.			21. - 25.						
31 - 40							4.			16. - 20.						
21 - 30							3.			11. - 15.						
11 - 20							2.			6. - 10.						
0 - 10							1.			1. - 5.						
	AD	AA	AS	VD	PLO	AMK	M		Čtení	Poroz.			Diktát	Přepis	TKF	TKF-r.

Sociální chování:

A/ Čtenářské dovednosti:

B/ Písemný projev, pravopis:

C/ Lateralita:

Navrhovaná opatření:

D/

## IMPRESIVNÍ (RECEPTIVNÍ) ŘEČ

Zácvičná slova: ptýl - ptýl  
truf - tryf

l - e - s

r a k

SLUCHOVÁ DIFERENCIACE	Varianta		SLUCHOVÁ SYNTÉZA		SLUCHOVÁ ANALÝZA	
	A	B	HS	HS	HS	HS
	HS	HS				
voěl - vošl			rak		pes	
dynt - dint			koza		voda	
plef - mlef			mrak		ulice	
tost - tost			opice		cibule	
brát - prát			chroust		jediný	
ším - žím			petržel		švestka	
nyvl - nyvl			pohádky		pstruzi	
tmes - dmes			bouračka		kukačky	
kniš - knyš			stříbrný		pospíchá	
typ - tip			strašidlo		košťátko	
mnět - mnět			bratříček		princezna	
nýst - níst			příležitost		traktorista	
Úspěšnost % Σ HS			Úspěšnost % Σ HS		Úspěšnost % Σ HS	

Rozbor:

E/

## EXPRESIVNÍ (MOTORICKÁ) ŘEČ

Oblasti	HS
Vyjadřovací schopnosti	
Artikulační obratnost	
Specifické asimilace * spodoby měkčení na motorickém podkladu	
* spodoby měkčení na auditivním podkladu	
* sykavkové asimilace	
Poruchy výslovnosti, jaké?	
Jiné poruchy, jaké?	

Rozbor:

F/

## JEMNÁ MOTORIKA

Charakteristika úloh	P+L	P	L
	HS	HS	HS
Střídavé spojování a rozpojování natažených prstů			
Postupně se dotýkat ostatními prsty palce			
Špetka			
Stříhání II. a III. prstem			
Postupné pokládání prstů (mimo palce) na thenar			
Kmitání jazyka mezi koutky pootevřených úst			
Střídavé nafukování pravé a levé tváře			
Opakované sevření obou rukou v pěst a natažení prstů a pak dlani ruce položíme na stůl. Opakujeme.			
Jednu ruku dlani, druhou v pěst sevřenou položíme na stůl, obě ruce současně zvedáme, zaměníme sevření, položíme.			
Zvedání ruky v předloktí na pokyn.			
Úspěšnost % <span style="float: right;">Σ HS</span>			

Rozbor:

G/

## AUDIOMOTORICKÁ KORDINACE

Zácvik: . . . -

Percepce rytmu	Odpověď	HS	Reprodukce rytmu	HS
* _ * _ * _			* * * * * *	
* * _ _ * * _ _			* _ * _ * _	
_ * * * _ _			_ _ _ * * *	
* * * _ _ _			* * _ _ * * _ _	
* _ _ * * _			* _ _ _ * *	
_ * * _ _ *			_ * * * _ _	
Úspěšnost: % <span style="float: right;">Σ HS</span>			Úspěšnost % <span style="float: right;">Σ HS</span>	
Celková úspěšnost: %				

Rozbor:

H/ VIZUÁLNÍ ORIENTACE V PROSTORU (PLO)

Subtest	Charakteristika úlohy	HS
A	<b>Ukaž:</b> 1. Pravý horní roh	
	2. Levý dolní roh	
	3. Pravý dolní roh	
	4. Levý horní roh	
B	<b>Proveď na sobě:</b> 1. Zvedni levou ruku	
	2. Ukaž pravou rukou levé ucho	
	3. Postav se na levou nohu	
	4. Ukaž levou rukou pravé koleno	
	5. Ukaž pravou rukou pravé oko	
	6. Dej patu pravé nohy na levé koleno	
C	<b>Proveď na druhé osobě:</b> 1. Ukaž pravou rukou moji pravou ruku	
	2. Ukaž levou rukou moje pravé oko	
	3. Polož levou nohu na moji levou nohu	
	4. Ukaž pravou rukou moje levé ucho	
Úspěšnost: %		Σ HS

Rozbor:

I/ DALŠÍ VYŠETŘENÍ

Test 3

**Písemný projev - pravopis**  
konec 1. pololetí 1. ročníku ZŠ

T-239

Jméno, příjmení:	Datum vyšetření:		
ZŠ:	Věk:	r. m.	Examin.:

**OPIS**

*dům*  
*kola*

**PŘEPIS**

**Kos lítá.**

**Ola jede na pole.**

**DIKTÁT**

**Rozbor:**

Test 4

Písemný projev se zkoumá na konci prvního pololetí 1. ročníku ZŠ.