



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Hudební činnosti v mateřské škole  
a možnosti jejich využití pro děti se  
speciálními vzdělávacími potřebami

Vypracovala: Klára Pajerová  
Vedoucí práce: Mgr. Dita Podhrázká

České Budějovice 2018

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 13. července 2018

.....

Klára Pajerová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat své vedoucí bakalářské práce Mgr. Dítě Podhrázké za cenné připomínky a trpělivost a dále Mgr. Martině Barákové za vřelou a přátelskou pomoc. V neposlední řadě velice děkuji mé rodině a mým nejbližším za podporu v rámci celého studia.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část se věnuje vzdělávání v mateřské škole s důrazem na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Tato část obsahuje analýzu zmiňovaného dokumentu z hlediska zastoupení hudebních činností v mateřské škole, dále hudební činnosti v preprimárním stupni vzdělávání, které se dělí do čtyř částí. Poslední kapitola se zabývá dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

V praktické části je kvantitativní výzkum, jehož výsledkem jsou zpracované a vyhodnocené dotazníky, které byly rozeslány do mateřských škol (běžných i speciálních), kam dochází děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dalším bodem této práce je vlastní návrh hudebně-pohybových činností, který slouží jako inspirační materiál pro pedagogy mateřských škol.

**Klíčová slova: hudební činnosti, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, současná mateřská škola**

## **Abstract**

The bachelor's work is divided into theoretical and practical part.

The theoretical part is dedicated to the education in the kindergarten with emphasis on the Framework Education Programme for Preschool Education. In this part there is an analysis of the above-mentioned document from the perspective of the presence of musical activities in the kindergarten. Furthermore, I address the musical activities in the pre-primary education which are divided into four parts. The last chapter is dedicated to the child with special needs.

In the practical part there is a quantitative research the results of which are the processed and evaluated questionnaires that were sent out to the kindergartens (ordinary as well as special ones) with the children with special needs.

Next point of this work is my own proposal of music and movement activities which serves as an inspirational material for the kindergarten teachers.

**Key words: musical activities, child with special educational needs, contemporary kindergarten**

**„Muzika nejpřirozenější nám jest“**

Jan Amos Komenský

## Obsah

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1. Vzdělávání v současné mateřské škole .....	9
1.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	10
1.2 Analýza RVP PV z hlediska hudebních činností .....	11
2. Hudební činnosti v MŠ .....	15
2.3 Vokální .....	15
2.4 Hudebně-pohybové .....	17
2.5 Poslechové.....	19
2.6 Instrumentální.....	20
3. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ.....	22
3.1 Specifika dítěte předškolního věku .....	22
3.2 Specifika dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ.....	24
3.3 Vliv hudby na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami .....	27
3.4 Vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.....	30
PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
4. Výzkum .....	31
4.1 Vyhodnocení dotazníků.....	32
5. Diskuze.....	39
6. Návrh hudebně-pohybových činností .....	41
ZÁVĚR .....	53
SEZNAM ZDROJŮ .....	54
PŘÍLOHY .....	59

# ÚVOD

Předkládaná bakalářská práce se zaměřuje na hudební činnosti v mateřské škole, které se zařazují do vzdělávání (nejen) u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto téma jsem si zvolila díky rozmanité praxi při studiu na střední odborné škole pedagogické a vysoké škole, kde jsem navštěvovala velké množství institucí pro děti i žáky. Především během studia vysoké školy jsem měla možnost navštěvovat školská zařízení pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto praxe mě velice obohatily a mohla jsem propojit teoretické znalosti s praktickými činnostmi.

Teoretická část práce se zaměřuje na vzdělávání dětí v mateřské škole a dále na hudební činnosti v MŠ. Na tuto část navazuje charakteristika dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.

Druhá část této práce je sestavena z vytvořených dotazníků, které se zabývají hudebními činnostmi v předškolních vzdělávacích institucích pro děti s postižením. Z tohoto důvodu dotazníky vyplňovali pouze pedagogové mateřských škol, kteří mají tyto děti ve své třídě.

Součástí práce je návrh hudebně-pohybových aktivit, který slouží jako inspirace nejen pro pedagogy mateřských škol, a to pro jejich činnost s dětmi.

Cílem bakalářské práce je pomocí dotazníkového šetření zjistit jakým způsobem a jak často se děti se speciálními vzdělávacími potřebami setkávají v prostředí mateřské školy s hudebními činnostmi a jaká pozitiva pro děti přikládají těmto činnostem pedagogové mateřských škol.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Vzdělávání v současné mateřské škole

### **Předškolní vzdělávání**

Předškolní vzdělávání je v České republice zařazeno v soustavě veřejného vzdělávání a je určeno „*pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let. Nejdříve však pro děti od 2 let.*“ Školský zákon se zavazuje, že konkrétně od září roku 2020 bude zajištěno vzdělávání i pro děti dvouleté (RVP PV 2018, s. 6).

Od počátku školního roku 2017, který začal 1. 9. 2017, mají povinnost všechny pětileté děti nastoupit do vzdělávání v mateřské škole, které se pro ně tímto stává povinné. Jedinou výjimku tvoří děti s hlubokým mentálním postižením, pro ně tato povinnost tedy neplatí. Předškolní vzdělávání je možné plnit kromě mateřské školy také v zahraniční škole na území ČR, v přípravné třídě základní školy, ve třídě přípravného stupně základní školy speciální nebo prostřednictvím individuálního vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb.).

Mateřská škola je pro většinu dětí první vzdělávací institucí, do které pravidelně docházejí. Předškolní vzdělávání navazuje na rodinnou výchovu, kterou se snaží „*doplňovat a podporovat*“ (RVP PV 2018, s. 6).

Třídy mateřských škol jsou rozděleny podle věku na homogenní či heterogenní. Legislativně je povoleno mít v jedné třídě nejvíce 24 dětí. Zřizovatel však může tento počet navýšit o 4 místa, tedy na maximální počet 28 dětí na jednu třídu. Při zařazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a přiznanými podpůrnými opatřeními třetího až pátého stupně do běžné mateřské školy se snižuje maximální počet dětí na třídu o 1 až 2 děti. Tento odpočet jednotlivých míst ve třídách mateřských škol je blíže popsán ve vyhlášce č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (vyhláška č. 14/2005 Sb.).

### **Závazné dokumenty předškolního vzdělávání**

Kurikulární dokumenty, které jsou závazné pro předškolní vzdělávání, mají dvojí úroveň.

První úroveň v kurikulárních dokumentech představuje úroveň státní. Patří sem Národní program vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Druhá z úrovní je školní. V této úrovni nalezneme školní vzdělávací programy (RVP PV, 2018).

Dokumenty z obou úrovní (státní i školní) by měly být volně přístupné pro pedagogy, ale i širokou veřejnost a jsou závazné pro všechny typy mateřských škol, tudíž i pro ty, které jsou zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona 561/2004 Sb. (RVP PV, 2018).

## Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

*„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.“*

Jak již bylo nastíněno v předchozí části, je to závazný dokument pro vzdělávání na státní úrovni. Tento druh dokumentu je závazný pro mateřské školy, mateřské školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, lesní mateřské školy a přípravné třídy základní školy (RVP PV 2018, s. 5).

Nejnovější novelizace tohoto dokumentu nabyla účinnosti 1. ledna 2018. V RVP PV jsou definované rámcové cíle předškolního vzdělávání, které se zaměřují na rozvoj fyzické, psychické a sociální stránky dítěte spolu s utvářením jedinečné a samostatné osobnosti, která bude využívat kompetencí naučených v mateřské škole ve svém budoucím životě. Rámcové cíle jsou *„univerzální, přirozené a všudypřítomné“* (RVP PV 2018, s. 11).

Zařazujeme zde tyto cíle:

- „1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání*
- 2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost*
- 3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí“*

(RVP PV 2018, s. 10)

Jako výstupy jsou formulované klíčové kompetence, které představují obecnější způsobilosti každého jedince. Přesná definice klíčových kompetencí v kurikulárních dokumentech zní takto: *„soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností,*

*postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“ (RVP PV 2018, s. 10).*

V mateřské škole je rozdělujeme do pěti klíčových kompetencí:

- „1. kompetence k učení*
- 2. kompetence k řešení problémů*
- 3. kompetence komunikativní*
- 4. kompetence sociální a personální*
- 5. kompetence činnosti a občanská“*

(RVP PV 2018, s. 11)

O vymezení vzdělávacího obsahu se starají vzdělávací oblasti. Tyto oblasti jsou během činností v mateřské škole (dále MŠ) neustále propojované, ovlivňují a podmiňují se, a proto je nelze při vzdělávání rozvíjet jednotlivě či odděleně. *„Čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější“ (RVP PV 2018, s. 14).*

RVP PV tyto oblasti nazývá takto:

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

(RVP PV 2018, s. 14)

## **Analýza RVP PV z hlediska hudebních činností**

### **Dítě a jeho tělo**

V oblasti Dítě a jeho tělo si lze povšimnout v dílčích vzdělávacích cílech stěžejních cílů, které můžeme realizovat prostřednictvím hudebních činností. Jsou jimi uvědomování si vlastního těla, zdokonalování v oblasti hrubé i jemné motoriky a ovládnutí pohybového aparátu, rozvoj a užívání sluchu a hmatu, osvojení si praktických dovedností a poznatků o těle, jeho zdraví a důležitosti pohybových činností pro podporu zdraví. Z těchto

dílčích vzdělávacích cílů vychází vzdělávací nabídka a očekávané výstupy. Hudební činnosti rozvíjejí děti po stránce pohybové (lokomoční i nelokomoční), využíváním a manipulací s hudebními nástroji, zdravotními činnostmi (relaxace, dechová cvičení), hrami pro rozvoj sluchu a hmatu, hudebními a hudebně-pohybovými hrami a činnostmi a také se děti mohou v rámci hudebních činností učit poznávat části lidského těla. Mezi očekávané výstupy těchto aktivit můžeme z RVP PV vybrat například zachování správného držení těla, sluchové rozlišování zvuků a tónů, sladění pohybu s hudbou, rytmem a zpěvem, napodobování pohybu podle pokynů, ovládnutí dechového svalstva a také jemné motoriky (umět zacházet s hudebními nástroji a následně se o ně postarat) a pojmenování jednotlivých částí těla (RVP PV, 2018).

### **Dítě a jeho psychika**

Vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika se dále rozděluje na tři podoblasti: Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace, Sebepojetí, city a vůle (RVP PV, 2018).

#### **1. Jazyk a řeč**

V rámci hudebních činností nalzáme v podoblasti Jazyk a řeč v dílčích vzdělávacích cílech tyto cíle: rozvoj řečových a jazykových dovedností a schopností (receptivních i produktivních), poznatky a dovednosti pro rozvoj předčtenářské gramotnosti a rozvoj zájmu o verbální i neverbální sdělení (hudební, pohybové). Tyto jednotlivé dílčí cíle jsou dále zpracované ve vzdělávací nabídce, ze které můžeme pro hudební činnosti vybrat činnosti řečové, sluchové a rytmické hry, vokální činnosti, činnosti k rozlišování jednotlivých zvuků a zpěv. Očekávanými výstupy zde jsou správná výslovnost, ovládnutí dechu, tempa a intonace, učení se novým slovům s následným aktivním využitím, učení se zpaměti písničky, rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky slov, utvořit jednoduchý rým a soustředěně poslouchat hudbu (RVP PV, 2018).

#### **2. Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace**

V této podoblasti se hudební činnosti zaměřují na tyto dílčí vzdělávací cíle: rozvoj, zpřesňování a kultivace sluchu a hmatu, rozvoj paměti a pozornosti, rozvoj představivosti a fantazie. Pomocí hudebních činností v MŠ také podporujeme přirozené poznávací cíle (zájem, radost z objevování). Ze vzdělávací nabídky zaměřené na hudební činnosti můžeme vybrat záměrné pozorování běžných objektů (zvuku),

sluchové hry zaměřené na rozvoj a zpřesňování postřehu, rozvoj vnímání a sluchové paměti, hry podporující tvořivost a fantazii (taneční, hudební). Na tuto vzdělávací nabídku navazují očekávané výstupy, kterými jsou: vědomé využívání sluchu, záměrné soustředění se na činnost a udržení pozornosti, učení krátkých textů nazpaměť (písně) a vyjadřování své představivosti a fantazie v hudebních i pohybových činnostech (RVP PV, 2018).

### 3. Sebepojetí, city a vůle

Hudební činnosti v této podoblasti podporují poznávání sebe sama, rozvíjí schopnost sebeovládání, kultivují estetické vnímání, cítění a prožívání. V této podoblasti se pomocí hudební činnosti zaměřujeme ze vzdělávací nabídky na vytvoření veselé a pohodové atmosféry, zařazujeme estetické a tvůrčí aktivity (hudební, pohybové) a návštěvy kulturních akcí. Z očekávaných výstupů můžeme vybrat radost z příjemných zážitků, zachycení prožitků prostřednictvím hudební či hudebně-pohybové improvizace. Děti se dále těší ze setkání s uměním, prožívají radost ze zvládnutého, dokážou přijímat pozitivní i negativní hodnocení a ovládají své city (RVP PV, 2018).

#### **Dítě a ten druhý**

I v oblasti Dítě a ten druhý můžeme vybrat z dílčích vzdělávacích cílů jednotlivé cíle, které lze realizovat prostřednictvím hudebních činností. Jsou jimi seznamování a tvorba pravidel chování ve vztahu k druhému, vytváření a posilování prosociálního chování a postojů, rozvoj kooperativních dovedností a ochrana bezpečí dětí. Ve vzdělávací nabídce nalézáme tyto činnosti: verbální i neverbální aktivity mezi dětmi navzájem, společné aktivity, které podporují sblížení dětí (hudební a hudebně-pohybové hry), hry a činnosti vedoucí děti k ohleduplnosti ke svému okolí, četba, vyprávění či poslech pohádek aj. Pomocí hudebních činností můžeme v MŠ naplňovat tyto očekávané výstupy: aktivní komunikace s ostatními dětmi, ale i dospělými, která je bez zábran, spolupráce s ostatními v MŠ, dodržování pravidel soužití ve skupině, respektování potřeby jiného dítěte a vnímání, co si druhý přeje (RVP PV, 2018).

#### **Dítě a společnost**

V rámci hudebních činností můžeme ze vzdělávací oblasti Dítě a společnost vybrat tyto dílčí vzdělávací cíle: rozvoj schopnosti projevat se autenticky, rozvoj spolupráce, spolupodílení se, seznamování se světem lidí, kultury, ale i umění a vytváření povědomí

o existenci ostatních kultur a národností. Ze vzdělávací nabídky se zaměřujeme především na vzájemné vytváření pravidel soužití ve třídě, skupinové aktivity, společné zábavy a slavnosti, tvůrčí činnosti (hudební, hudebně-pohybové), receptivní činnost (poslech hudebních skladeb a písní), setkávání se s hudebním uměním mimo MŠ a aktivity přibližující dítěti svět kultury a umění (rozmanitost kultur – hudební činnosti), seznamování s tradicemi a zvyky. Z očekávaných výstupů se lze prostřednictvím hudebních činností zaměřit na dodržování pravidel her, vyjednávání a domluvení se na společném řešení, zacházení šetrně s pomůckami (nástroji), vnímání uměleckých podnětů, zvládání pozorně poslouchat a sledovat hudební představení, vyjadřování se pomocí hudebních a hudebně-pohybových činností, zvládání hudební dovednosti vokální a instrumentální (zpěv, hra na hudební nástroj, rozpoznání rytmu) aj. (RVP PV, 2018).

### **Dítě a svět**

V oblasti Dítě a svět můžeme v rámci hudebních činností naplňovat tyto dílčí vzdělávací cíle: vytváření elementárního povědomí o širším kulturním prostředí a o jeho rozmanitosti a poznávání jiných kultur. Pro využití hudebních činností můžeme v této oblasti vybrat z následující vzdělávací nabídky: přirozené pozorování blízkého okolí, hry a aktivity na téma dopravy a kognitivní činnosti (poslech, vyprávění). V očekávaných výstupech se tyto okruhy objevují ve znalosti dítěte o blízkém okolí, ale i povědomí o širším okolí (kulturním) a rozmanitosti světa (RVP PV, 2018).

Pro optimální průběh hudebních činností v rámci vzdělávacího obsahu v MŠ je třeba dbát na zajištění materiálních, psychosociálních, ale i organizačních podmínek vzdělávání. V MŠ dbáme na dostatek pomůcek (hudebních nástrojů aj.) pro jednotlivé činnosti. Tyto činnosti by se měly odehrávat ve vlnném prostředí s dostatkem podnětů vycházejících z dětského života. V takovémto prostředí jsou děti srozumitelně vedeny celým vzděláváním. Denní řád vzdělávání je na jednu stranu stále se opakující, je však možné ho individuálně přizpůsobit potřebám dětí (vytvářet různorodé činnosti) nebo možnosti se neúčastnit některé z nabízených činností (individualizace vzdělávání). Hudební činnosti se snažíme v MŠ praktikovat v rámci integrovaného vzdělávání, kdy vycházíme především z prožitkového učení, při kterém zařazujeme také aktivity pro možnou spolupráci mezi jednotlivými dětmi (RVP PV, 2018).

## 2. Hudební činnosti v MŠ

### Vývoj hudebních schopností

Vztah k hudbě se utváří již od prenatálního období. Plod dokáže vnímat okolní zvuky od 5. až 6. měsíce těhotenství matky. Od tohoto období registruje zvuky z vnitřního i vnějšího prostředí matky (Franěk, 2005).

Ve vývoji hudebních schopností u kojenců se objevuje spolu se žvatláním také zpěv, při kterém kojenci vydávají jednotlivé tóny, rozechvívají hlas a napodobují odposlouchané rytmy a tóny. Během druhého roku života začínají děti experimentovat s jednotlivými tóny a jejich intervaly. Ve vývoji zpěvu dochází u jednotlivých dětí k individuálním rozdílům (Gardner, 1999).

*„Hudební vývoj v předškolním věku je již spojen s ostatními funkcemi psychiky a tvoří nedílnou součást obecného psychického vývoje dítěte. Je založen na senzorio-motorické jednotě a souvisí hlavně s rozvojem fonemického sluchu“* (Sedlák 1989, s. 184).

Hudba patří mezi abstraktní umění, a proto je důležité při práci s dětmi dodržovat zásadu názornosti. Z tohoto důvodu je velice důležitý vzor pedagoga či rodiče v domácím prostředí. Je tomu tak při poslechových činnostech, pohybu s hudbou, hrou na hudební nástroje, ale i zpěvu. Mezi další zásady, které jsou v předškolním období důležité při osvojování hudebních činností dodržet, patří zásada soustavnosti, cílevědomosti, individuálního přístupu, aktivity a častého opakování (Zezula a kol., 1987).

Hudební činnosti v MŠ se dělí do čtyř skupin. Jsou jimi činnosti vokální, hudebně-pohybové, poslechové a instrumentální. Jednotlivé podkategorie hudebních činností v MŠ jsou podrobněji rozpracovány v následujících kapitolách (Kodejška, 2002).

### 2.3 Vokální

*„Zpěv je přirozeným lidským projevem, stejně tak jako řeč“* (Lišková 2006, s. 21). V dnešní době se živý zpěv pomalu vytrácí z rodinného prostředí a je důsledkem měnících se aktivit a zájmu rodičů. Dítě přichází do styku spíše s hudbou reprodukcí a mnohdy pouze jako kulisou k jiné činnosti (Lišková, 2006).

Při dětském zpěvu je velice důležité dodržovat zásady hlasové hygieny. Místnost by měla být vždy vyvětraná, s vhodnou teplotou a vlhkostí vzduchu. Dále by měla splňovat nároky pro zpěv svojí akustikou (Strnadová, Zezula, 1988).

Mezi další zásady hlasové hygieny patří zařazování zpěvu jen při klidovějších činnostech, toto platí i pro spojení zpěvu s pohybem. Zpěv by neměl trvat příliš dlouho, doporučuje se časté střídání aktivit. Děti nenutíme zpívat, pokud jeví známky onemocnění, například kašle (Zezula a kol., 1987).

Dětské hlasivkové vazy jsou stále ještě ve vývoji a spolu se součinností nedokonalého ovládnutí dechu a malých rezonančních dutin se dětský hlas jeví slabý. S dětmi je vhodnější zpívat kratší části z důvodu předcházení únavě a nesoustředění, stejně tak u činností poslechových (Strnadová, Zezula, 1988).

*„Zpěvní hlas tříletého dítěte mívá přibližně rozsah tercie, která leží v rozmezí mezi d<sup>1</sup>-a<sup>1</sup>. Čtyřleté dítě mívá již rozsah do sexty.(...)Do šesti let se hlas rozvíjí až na septimu, někdy i oktávu.“* Učitelka by se měla přizpůsobovat výškou svého zpěvu dětem. V MŠ volíme písničky, které odpovídají hlasovému rozsahu dané skupiny dětí, s náměty, které jsou jejich věku nejbližší. Prvotní oporou pro pedagoga by měly být písně lidové (Zezula a kol. 1987, s. 49).

Již od MŠ učíme děti pěveckým návykům, které se ve většině případů učí nápodobou. Z tohoto důvodu je kladen důraz na správný vzor pedagoga při vokálních činnostech. Při zpěvu se doporučuje sedět či stát. Při sedu na židli děti sedí na jejím okraji, s rovnými zády, nohy jsou mírně rozkročeny, chodidla jsou celou plochou opřena o zem (Šimanovský, Tichá, 2007).

Při poloze ve stoje se děti o nic neopírají, stojí zpříma, mají okolo sebe dostatek místa, dolní končetiny jsou mírně rozkročené, ruce visí volně podél těla, hlava je vytažena z temene, záda jsou rovná a děti hledí zpříma na pedagoga (Jenčková, 2005).

Dalším pěveckým návykem, který by si měly děti zafixovat, je technika správného dýchání. Nádech je veden do oblasti hrudi a břicha. Hlídáme, aby se dětem nezvedala ramena. Hrudník se rozšiřuje do stran a břišní stěna se vyklene. Při pomalém výdechu se břicho a hrudník opět vrací do své běžné polohy. Nádech provádíme nosem a plynulý výdech je veden pusou. S dětmi je vhodné nacvičovat hospodaření s dechem pomocí motivace, například foukání jako vítr, hra na flétnu a další (Šimanovský, Tichá, 2007).



Dále by se měly děti před zpěvem rozezpívat. Tato činnost by neměla být dlouhá a jednotvárná. Spíše se zaměřujeme na daná specifika písně, kterou chceme děti naučit (Kodejška, 2002).

Samotný nácvik písně probíhá nápodobou. Učitelka píseň hraje a zpívá a děti se svým zpěvem postupně přidávají k učitelce. Píseň několikrát opakujeme. Náročnější části písně můžeme nacvičovat pomocí hry na ozvěnu (Lišková, 2006).

Vokální činnosti napomáhají v širokém spektru oblastí dětského života. Příkladem může být rozvoj sociálního a prosociálního chování, spolupráce, zlepšení kvality dechu a řeči, zvyšování sebevědomí, rozvoj paměti či pozornosti, dále pomáhají při zklidnění hyperaktivních dětí, ale samozřejmě také k vnímání tempa, melodie, rytmu a dynamiky hudby (Lišková, 2006).

Pěvecké činnosti jsou vhodné také pro aktivní projev dětí, který některé z nich tolik vyžadují. Na druhou stranu zpěv ukázně, a to z důvodu jistého řádu hudby a nutného přizpůsobení se rytmu písně (Zezula a kol., 1987).

Tyto činnosti se stejně tak jako zbylé tři vzájemně prolínají s ostatními složkami hudebních činností. Zpestřením pro vokální činnosti může být pohybové ztvárnění písně, při kterém se lze zaměřit na obsah písně nebo hudební formu. Při ztvárnění obsahu písně vycházíme z textu, který následně vyjadřujeme pantomimickými pohyby. Hudební forma písně se vyjadřuje pomocí základních tanečních prvků (Lišková, 2006).

## 2.4 Hudebně-pohybové

Zatímco Komenský ve své knize píše o muzice jako o nejpřirozenějším lidském projevu, Lišková uvádí jako nejpřirozenější lidský projev pohyb (Lišková, 2006).

V hudebně-pohybové výchově se snažíme o spojení těchto dvou přirozeností dohromady. Spojujeme činnosti pohybové s hudbou, a naopak hudbu s pohybem. Není již tolik zásadní, jestli vycházíme z hudby nebo z pohybu. Důležitým aspektem je soulad mezi těmito dvěma činnostmi (Zezula a kol., 1987).

Děti by měly být schopné při hudebním doprovodu pedagoga rozpoznat a pohybově reagovat na tyto změny v písni (skladbě): pomalá/rychlá píseň, zrychlování/zpomalování tempa písně, vysoký/nízký tón, stoupání po stupnici vzhůru/dolů, hra písně silně/slabě, zesilování/zeslabování dynamiky a rozpoznat takt písně. Pohybem je tedy možné vyjádřit rytmus, melodii, ale také dynamiku a takt (dvoudobý, třídobý, čtyřdobý) hudby. Z tohoto důvodu se v mateřské škole v rámci

hudebně-pohybových činností zaměřujeme také na získávání elementárních zkušeností s tancem. „*Děti si osvojí základní taneční prvky a základní taneční kroky*“ (Zezula a kol. 1987, s. 177).

Také je žádoucí získání základních prvků prostorové orientace (dopředu, dozadu, nahoru, dolů, vpravo, vlevo), které děti následně využijí při předčtenářské gramotnosti. Kromě tohoto se zde děti učí vytvářet řady či kruhy (Strnadová, Zezula, 1988).

Pro nácvik prostorového vnímání je možné využít i hry na tělo. Hra na tělo má v rámci hudebních činností široké zaměření pro rozvoj dětí. U dětí napomáhá k rozvoji pohybové orientace, jemné motoriky, pozornosti a paměti, vnímání hudebně vyjadřovacích prostředků (rytmus, metrum), děti se také setkávají s pojmenováváním jednotlivých částí lidského těla apod. K rozvoji jednotlivých schopností dětí dosahujeme v rámci hry na tělo pomocí tleskání, pleskání a podupů (Lišková, 2006).

Z předešlého vychází, že se v MŠ nesmí opomenout elementární schopnost dětí umět se pohybovat. Z tohoto důvodu je důležité s dětmi pohybovou složku cíleně rozvíjet (Zezula a kol., 1987).

V MŠ by měla být prováděna cvičení „*pro správné držení těla a pro kultivovaný, citlivý pohyb*“ (Zezula a kol. 1987, s. 177).

Dále jsou pohybové činnosti prospěšné i pro psychickou stránku dítěte. Prostřednictvím těchto činností „*dochází k celkové fyzické uvolněnosti, napomáhají vyrovnanosti a soustředěnosti především psychicky labilnějším jedincům*“ (Lišková 2006, s. 47).

Lišková ve své publikaci dělí hudebně-pohybové činnosti takto:

- „*Držení těla, uvolňovací cviky, jednoduché pohybové prvky*
- *Pohybové hry*
- *Chůze, běh, poskoky*
- *Hra na tělo*
- *Pohyb a hudebně vyjadřovací prostředky*
- *Pohyb a poslech*
- *Pohybová improvizace*
- *Dětské lidové taneční hry*
- *Pohybové ztvárnění písní*“

(Lišková 2006, s. 47)

Ve starších publikacích se můžeme setkat s odlišným rozdělením, jako je například toto: elementární pohyb s rytmickou deklamací, pohyb s hudebním doprovodem, lidové taneční hry a taneční hry umělé a jiné drobné formy (Strnadová, Zezula, 1988).

## 2.5 Poslechové

Cílem poslechových činností je podle Liškové „*naučit děti vnímat hudbu pro její krásu a jedinečnost*“ (Lišková 2006, s. 137).

„*Protože se dětská pozornost vyznačuje malou stálostí a rychle se unaví, je nutno tomu přizpůsobit i délku a formu poslechu.*“ Doporučovaná délka poslechu by neměla přesáhnout 1–2 minuty. Časté opakování krátkých úseků přináší kvalitnější výsledky oproti dlouhému a náročnému poslechu. Při opakovaném poslechu skladby mají děti možnost zapamatovat si a vybavit si, o čem skladba je, a umožňuje využití skladby pro další práci s ní (Zezula a kol. 1987, s. 133).

Jedním z počátečních zvuků, které se malé děti učí vnímat, jsou zvuky přírody a okolí, které je obklopují. Je proto vhodné tyto zvuky cíleně vyhledávat a dětem zprostředkovávat (Zezula a kol., 1987).

„*Charakteristickým rysem poslechových činností nejmenších dětí je jejich časté spojování s pohybem.*“ Malé děti stimuluje poslech hudby k určitému pohybovému vyjádření. O tomto jevu se v literatuře píše jako o „*spontánním aktivním sluchově motorickém rázu.*“ Takto zaměřené řízené činnosti nám již u nejmenších dětí pomáhají s naplňováním očekávaných výstupů z výše vypsanych vzdělávacích oblastí (Zezula a kol. 1987, s. 134).

Pro přiblížení poslechové skladby této věkové skupině je dále vhodné a přínosné spojit hudbu s pohádkou či vyprávěním. Tato motivace napomáhá lepšímu a přitažlivějšímu podání poslechové skladby dětem. Děti by měly být schopny určit obsah skladby (její námět), hudebně výrazové prostředky a hudební formu (Strnadová, Zezula, 1988).

Kodejška doporučuje při poslechu s nejmladšími dětmi stručně přiblížit této věkové skupině obsah skladby, naopak starším dětem již dát prostor pro vlastní zhodnocení, o čem skladba mohla být (Kodejška, 2002).

Mezi dominantní formy poslechu je velice důležité zařadit živý zpěv učitelky a tím naplnit zásadu názornosti, o které je psáno výše. Dalšími formami živého poslechu je instrumentální hra učitelky nebo profesionála, zpěv dětí v dialogích, vokální i instrumentální koncert a besídky nebo slavnosti (Zezula a kol., 1987).

Děti se v průběhu předškolního vzdělávání pomocí poslechových činností setkávají se všemi hudebně výrazovými prostředky. Cíleně se učí rozeznávat melodii, rytmus, tempo, dynamiku a tónbr (Zezula a kol., 1987).

Kodejška s tímto tvrzením souhlasí a doporučuje spojování poslechových činností s vokálními, instrumentálními i hudebně-pohybovými činnostmi (Kodejška, 2002).

Poslechová cvičení napomáhají dětem k rozlišování velkého množství zvuků, ale i jednotlivých tónů. Tuto schopnost se děti učí pomocí jednotlivých aktivit v rámci hudebních činností (Lišková, 2006).

Pro nácvik rozpoznávání jednotlivých tónů se využívá zrakové stimulační (Sedlák, Váňová, 2013).

Základem poslechových činností je zdokonalování pozornosti a soustředěného poslechu, rozvoje citů a citového vnímání a u starších dětí jistě přichází řada i na základní rozeznávání hudebních nástrojů a žánrů hudby, čímž se naplňují některé očekávané výstupy, které vycházejí z RVP PV (Strnadová, Zezula, 1988).

## 2.6 Instrumentální

*„Instrumentální hra je významným prostředkem seberealizace jedince. Umožňuje mu manifestovat hudební schopnosti, rozvíjet tvořivou aktivitu, pěstovat vůli a uspokojovat vlastní hudební potřeby“* (Sedlák, Váňová, 2013, s. 289).

Lišková dodává, že instrumentální činnosti rozvíjejí dětskou fantazii a představivost (Lišková, 2006).

Hra na hudební nástroje je pro děti *„přitažlivou formou, podněcující zájem o hudbu“* (Zezula a kol. 1987, s. 149).

Děti již od útlého věku přitahují předměty, které vydávají nějaké zvuky. Proto se není čemu divit, že si nabízené hudební nástroje v MŠ s touhou půjčí a začínají vydávat co nejsilnější zvuky. Z tohoto důvodu se při hudebních činnostech snažíme hru na lehko ovladatelné nástroje korigovat a usměrňovat. Ovládnutí hry na nástroje je jedním z očekávaných výstupů oblasti Dítě a jeho tělo (Lišková, 2006).

Hudební nástroje v MŠ využíváme jako prostředek zvukomalebného projevu, při pohybových činnostech a pro podporu rozvoje rytmu (Strnadová, Zezula, 1988).

Instrumentální nástroje můžeme využívat ke hře rytmu, metrum, první doby v taktu, ostináttního rytmického doprovodu, k hrám pomlk (dodržování pomlk) nebo hře rytmu

koncových veršů, při které se děti zaměřují na vyhledávání veršujících se slov v písni. Tyto jednotlivé možnosti hry lze rozdělit mezi různě velké skupiny dětí, a vznikne tak bohatý hudební doprovod písně (Zezula a kol., 1987).

Lehko ovladatelné hudební nástroje nám umožňují předat dětem „základní poznatky o hudbě. Jde především o rozlišování zvuku a tónu, dynamických kontrastů – silně, slabě, odlišnost zvukové barvy.“ Pomocí melodických nástrojů můžeme poukázat na výšku a hloubku jednotlivých tónů. Mezi významný přínos nesmíme opomenout zařadit i rozvoj jemné motoriky a koordinaci pohybů (Lišková 2006, s. 100).

Velice přínosná je pentatonika, která dětem umožňuje snadné, a přesto líbivé hraní, které rozvíjí jejich tvořivost, ale napomáhá i s vytvořením zdravého sebevědomí jedince. V durové pentatonice hovoříme o pěti tónech. Jedná se o tóny c, d, e, g, a. Vytvoření pentatoniky docílíme odstraněním půltónů. Způsob, jak tuto hru umožnit dětem, je vyndání kamenů „f“ a „h“ z xylofonu (Raková a kol., 2012).

S dětmi můžeme využívat lehko ovladatelné nástroje také z Orffova hudebního instrumentáře, který je pojmenován po německém skladateli Carlu Orffovi. „*Smyslem Orffova Schulwerku je propojení veškerých činností – jednota mluveného projevu, zpěvu, poslechu, instrumentální hry a pohybu*“ (Lišková 2006, s. 101).

Lehko ovladatelné nástroje podle Orffa rozdělujeme na „*nástroje rytmické a nástroje melodické*“ (Lišková 2006, s. 101).

„*Mezi rytmické nástroje patří hůlky, bubínek, rourový bubínek, temple-block, tamburína, drhlo, triangel, činel, prstové činelky, zvonek a rolničky*“ (Lišková 2006, s. 101).

Mezi melodické nástroje řadíme zvonkohry, metalofony a xylofony. Nástroje Orffova instrumentáře jsou častým prvkem využívaným v prostředí MŠ (Raková a kol., 2012).

Kromě Orffových nástrojů se nabízí možnost využití různých ozvučených předmětů, které mohou být běžně dostupné v prostředí MŠ. Mohou mezi ně patřit plastové láhve, ořechové skořápky, igelitové sáčky, papíry aj. Pro děti je tato forma instrumentální hry motivující a napomáhá rozvoji kreativního myšlení a představivosti (Jenčková, 2005).

## 3. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ

### 3.1 Specifika dítěte předškolního věku

Mezníkem ukončující předškolního období, který hraje v životě každého dítěte svou roli, není pouze biologický (věk), ale hlavně sociální mezník, kterým je nástup dítěte do základní školy. Počátek školní docházky je zpravidla 6. (7.) rok života dítěte. V předškolním věku se u dětí postupně uvolňuje silná vazba na rodinu, především na matku, a dítě začíná být samo aktivní. K tomuto posunu napomáhá rozvoj komunikace, přijetí sociálních rolí, které souvisí s uvědomováním si svého místa ve společnosti, a ztotožnění se s normami chování, které mu předává jeho nejbližší okolí (Vágnerová, 2000).

#### **Kognitivní vývoj**

U předškolních dětí stále ještě přetrvává egocentrismus, intuice a vazba na současné dění neboli prezentismus. Během předškolního období je myšlení stále ještě útržkovité, nekoordinované, nepropojené, s chybějícím komplexním přístupem. V průběhu předškolního období prochází myšlení vývojem od symbolického přes intuitivní (názorné) až k počátkům formování myšlení logického a abstraktního. Typickým znakem myšlení dětí tohoto věku je fenomenismus, který klade důraz na aktuální zřetelně viditelné znaky světa. Dále se setkáváme s magičností, pro kterou je typické využívání fantazie pro vysvětlení reality. Pro předškolní děti je mnohdy obtížné rozeznat reálný svět od fantazijních představ. Absolutismus v dětském myšlení představuje poznání jako jediné a konečné vysvětlení daného jevu či věci. Pomocí antropomorfismu děti ožívují neživé předměty či věci, tyto objekty získávají lidské vlastnosti. Soubor těchto znaků myšlení je zřetelně viditelný při jejich kresbě, hře, ale i rozhovoru s dítětem. U dětí se můžeme setkat také s fantazijními představami spojenými s konfabulací, což je nepravá lež, jejímž prostřednictvím si napomáhají k vytvoření pro ně přijatelného aktuálního světa (Vágnerová, 2000).

## **Tělesný vývoj**

Během předškolního období dochází k celkovému zvyšování dětské postavy. Poměr hlavy k tělu se postupně zmenšuje. Váha předškolního dítěte se pohybuje okolo 20 kg. V tomto období se již setkáváme s individuálními rozdíly v rámci tělesného schématu (Říčan, 1990).

Každé dítě je jedinečnou bytostí, a proto by měly být jednotlivé děti posuzovány individuálním přístupem. „*Dítě přirozeně vnímá individuální rozdíly mezi lidmi jako samozřejmé a jen z přirozené zvědavosti se zajímá o příčiny těchto rozdílů*“ (Pacholík a kol. 2015, s. 7).

Organismus předškolního dítěte pracuje na vyšší úrovni než organismus dospělého. Jeho tep bývá pravidelnější a pomalejší, stejně tak jako dech, který je pomalejší a hlubší. Děti se stávají rychlejšími a obratnějšími (Říčan, 1990).

## **Emoční a sociální vývoj**

Rodina v tomto období stále plní funkci primárního socializačního prostředí. Socializace dítěte by měla projít třemi základními vývojovými body, kterými jsou: vývoj sociální reaktivity (vytváření vztahů k blízkému, ale i širokému okolí lidí), sociálních kontrol (přijímání norem) a osvojení si sociálních rolí (jednání, které odpovídá postavení ve skupině). Během předškolního období je na dítě vystaven socializační tlak, který směřuje k vývoji sociálních kontrol, které kromě rodičů pomáhají nastavovat a také kontrolovat vrstevníci v MŠ (Langmeier, Krejčířová, 2006). Základem pro vnitřní emoční rozvoj dítěte je vývoj sebepojetí. Tento jev již započal v předešlém vývojovém stadiu. Děti vnímají, kým jsou, jaké pohlaví mají, dokážou odlišit mám/nemám rád (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Na rozvoj sociálních rolí dobře poukazuje vývoj dětské hry, kdy děti ve věku zhruba dvou let před nástupem do předškolní vzdělávací instituce procházejí obdobím paralelní hry, při které si hrají pouze vedle sebe, nikoliv spolu. Dále přichází období hry společné neboli asociativní, která je charakteristická společnou hrou, ale ještě nedochází k rozdělování rolí a úkolů jednotlivých dětí při hře. Toto rozdělování je typické až pro hru kooperativní – tento druh dětské hry je znatelný až ke konci předškolního období (Langmeier, Krejčířová, 2006).

## 3.2 Specifika dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ

Osobnost dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami se utváří pod stejnými vývojovými vlivy jako u dětí majoritní populace. Setkáváme se však s větší mírou ohrožení vzniku sekundárních odchylek ve vývoji (Vágnerová, 2014).

Zdravotní postižení ovlivňuje osobnost dítěte z různých pohledů. První z těchto hledisek je doba vzniku postižení, ta se dělí na postižení vrozené a získané. Vrozené postižení není pro jedince takovým traumatem, ale má větší dopady na jeho vývoj na rozdíl od postižení získaného během života, které je pro člověka „životní ranou“, ale naopak nezasáhne tolik do jeho vývoje. Zároveň však klade velké nároky na rodinné zázemí jedince, a to hlavně v počátku vzniku postižení (Renotiérová a kol., 2006).

Dále se jedná o typ postižení (např. mentální, sluchové, tělesné, zrakové, narušená komunikační schopnost a poruchy chování nebo kombinace postižení). A dalším faktorem je také stupeň závažnosti postižení, který může být od nejlehčích forem až po nejtěžší (nejhlubší) formy postižení (Renotiérová a kol., 2006).

### **Děti se zrakovým postižením**

U dětí se zrakovým postižením je omezená možnost získávat informace ze svého okolí primárně zrakem, z tohoto důvodu je ovlivněn rozvoj poznávacích procesů. Velkou roli hrají kompenzační mechanismy, kterými jsou především sluch a hmat. Dalšími kompenzačními mechanismy, hlavně z oblasti myšlení, jsou řeč a paměť. Řeč umožňuje těžce zrakově postiženým pomocí popisu zprostředkovávat představy o světě kolem nás a paměť je pomáhá uchovat (Vágnerová, 2014).

Při vstupu do MŠ vyžadují tyto děti podporu při poznávání nového prostředí. Je nutné je tuto počáteční dobu doprovázet a učit, kde najdou jednotlivé hračky, kde se nacházejí stoly, koberec, toalety či šatna. Postupným zvykáním si na prostředí se děti naučí v tomto prostoru pohybovat bez nutného doprovodu pedagoga či asistenta pedagoga (Pipeková a kol., 2010).



### **Děti se sluchovým postižením**

U dětí se sluchovým postižením je důležité výrazně podporovat rozvoj řeči, ať už se jedná o znakový jazyk či o jiný preferovaný komunikační systém (Pipeková a kol., 2010).

Při komunikaci se zaměřujeme na dodržování zásad, kterými jsou například mluvit se sluchově postiženým dítětem, stát u něj a dívat se přímo na něj a ujistit se, zda rozumělo sdělenému. Je vhodnější využívat konkrétních pojmů před abstraktními. Dopady na osobnost sluchově postiženého při nerozvinutí komunikace jsou komplexního charakteru zasahující socializaci jedince spolu s poznávacími procesy (Vágnerová, 2014).

### **Děti s tělesným postižením**

Při tělesném postižení ovlivňuje dítě předškolního věku hlavně míra poruchy hybnosti a s tím spojený omezený rozvoj motoriky, smyslového a rozumového vývoje (Pipeková a kol., 2010).

Svou roli hrají i omezené možnosti sociálních interakcí. Dětem je potřeba umožnit získávat zkušenosti vlastními činy a tím je rozvíjet v různých oblastech jejich života. Zprostředkováním možnosti se sociálně angažovat v širší společnosti zabráňujeme sociální izolaci dítěte. V tomto ohledu je žádoucí podporovat docházení do MŠ, ve které má dítě možnost setkávat se s vrstevníky, ale i s dospělými, např. s pedagogy (Vágnerová, 2014).

### **Děti s mentálním postižením**

Děti s mentálním postižením jsou oproti ostatním dětem méně zvědavé, pasivnější, více vázány na stereotypy a stále se opakující situace. Řečový projev těchto dětí bývá po obsahové i formální stránce omezen. Kvůli zhoršené motorice orofaciální oblasti bývá řeč méně srozumitelná. Při řeči jsou typické agramatismy a užívání nerozvinutých vět. Paměť a pozornost jsou kvalitativně omezeny a tím je ovlivněn proces učení (Vágnerová, 2014).

Z psychologického hlediska je vývoj dětí s mentálním postižením ovlivněn na kognitivní úrovni, ale naopak jejich emocionální stránka je velmi bohatá. Vytvářejí si například velmi silné vazby k rodičům či učitelům, trpí častými změnami nálad, jsou

impulzivní a vzhledem k časté nejistotě jim musí být poskytována neustálá zpětná vazba (Krejčířová in Renotiérová a kol., 2006).

### **Děti s narušenou komunikační schopností**

Narušení komunikační schopnosti může být ve čtyřech různých rovinách (foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická a pragmatická). Tyto roviny zasahují do psychické i sociální sféry prožívání dítěte. Na vývoj řečové stránky má znatelný význam jeho sociální prostředí a nadání pro řeč. Při nástupu do MŠ by měla být zvýšena pozornost vůči dítěti, aby se předcházelo vzniku logopedických vad například z důvodu odloučení od matky. Zvýšenou pozornost je potřeba věnovat i dětem, které mají určité neplynulosti řeči či odmítají mluvit s jinými dospělými (ale i dětmi) kromě svých rodičů (Bytešnicková, 2012).

### **Děti se specifickými poruchami učení**

U dětí, které trpí specifickými poruchami učení, vznikají problémy na podkladě centrální nervové soustavy. A především ve školním věku ovlivňují vzdělávací proces při čtení, psaní, počítání a mluvení. Tyto děti mají deficit pozornosti a paměti, zvýšenou unavitelnost, motorický deficit, obtížnou časoprostorovou orientaci, obtíže ve vnímání posloupnosti i intermodality, obtíže v jazyce i řeči a bývají emočně labilní (Vitásková in Renotiérová a kol., 2006).

### **Děti s poruchami chování**

S problematikou poruch chování se doposud v prostředí MŠ příliš nesetkáváme. Jisté znaky však můžeme pozorovat, jedná se například o nerespektování norem či pravidel, přetrvávající vzdorovitost, negativismus a lhavost, kterou však nesmíme zaměňovat s dětskou konfabulací (Řepová in Renotiérová a kol., 2006).

### **Děti s kombinovaným postižením**

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být i ty, které mají kombinované postižení. Vzhledem k velkému množství možných kombinací ho lze rozdělit na kombinace z pohledu psychopedie, surdopedie, tyflopédie, somatopedie, etopedie

a hluchoslepoty. Tyto jednotlivé děti mají velice specifické individuální potřeby (Ludíková a kol., 2005).

Je nutné podotknout, že jakékoli diagnostikované postižení u dítěte neurčuje automatickou nutnost vzniku speciálních vzdělávacích potřeb (Pipeková a kol., 2010).

*„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“* (zákon č. 561/2004 § 16 odst. 1).

### **Rodina dítěte s postižením**

Základní potřebou, která pro rodinu vyvstane po narození dítěte s postižením, je získání důležitých informací o stavu dítěte, jeho vývoji a možnostech. Následuje emocionální podpora a v neposlední řadě se jedná o finanční a sociální podporu těchto rodin (Bartoňová, Pipeková in Pipeková, 2006).

Po zjištění diagnózy prochází rodina určitými stadii vyrovnání se s narozením dítěte s postižením. Těmito stadii jsou šok, popření, smlouvání, agrese, deprese a vyrovnání se spolu se stadiem akceptace dítěte. Tyto jednotlivé etapy se velmi často opakují a rodiče se znovu dostávají do předešlých období a opět je čeká dlouhá cesta k vyrovnání se s tímto mnohdy těžkým faktem (Jankovský, 2006).

### **3.3 Vliv hudby na dítě se speciálními vzdělávacími potřebami**

Již i v dávné historii nacházíme uplatnění hudby v lidských životech. V pravěku byla hudba využívána hlavně k rituálním účelům. A již od starověku lidé používali hudbu k terapeutickým účelům. V Bibli jsou k nalezení zmínky o léčebných silách hry na harfu. Ve středověku byl zaznamenán pokles využívání hudby, avšak v rámci křesťanství měla hudba vždy své místo, a to především při církevních obřadech. Od období renesance se opět hudba a její terapeutické účely vracejí do centra pozornosti lidí. Terapie hudbou, tedy muzikoterapie, se od této doby rozvíjí, a vzniká tak velké množství nových teorií a metod muzikoterapií až do současnosti (Šimanovský, 1998).

Hudba má na člověka pozitivní i negativní vliv. Při zaměření se na pozitivní vliv, se uvádí nepopíratelný vliv na lidskou psychiku, který podněcuje spontánní vývoj emocí

a citovosti. „*Hudbou se kompenzuje i duševní únava a časté přetěžování*“ (Sedlák, Váňová 2013, s. 60).

Mezi zajímavosti patří pozitivní vztah vlivu rozvinutého hudebního sluchu s učením cizího jazyka. Pozitivní hudební vliv je také viděn v oblasti psychohygienické a terapeutické (Sedlák, Váňová, 2013).

Jako rizikový faktor, který hudba přináší, je vyvolání negativních citů při nesprávném přijímání a interpretování hudby. Příliš velká hlasitost s kombinací častého a dlouhého poslouchání hudby ohrožuje lidské zdraví. Styl takového poslouchání hudby je návykový, a člověk se tak může stát negativně závislý na hudbě podobně jako na drogách (Sedlák, Váňová, 2013).

## **Muzikoterapie**

Muzikoterapie patří do skupiny expresivních terapií, stejně tak jako dramaterapie, biblioterapie, arteterapie (v užším slova smyslu), psychodrama, dramaterapie a teatroterapie. Využití těchto expresivních terapií je rozšířeno ve školství, zdravotnictví a v sociální oblasti (Müller in Renotierová a kol., 2006).

Základním principem je využívání hudebně vyjadřovacích prostředků a vlivů na lidskou psychiku. Její orientace je na proces, ale zároveň i na výsledek. Tato terapie staví na vzájemném vztahu mezi klientem a terapeutem, klientem a hudbou. Pokud se jedná o hromadnou muzikoterapii, tak také záleží na vztahu mezi jednotlivými klienty (Kantor a kol., 2009).

Muzikoterapie má receptivní a aktivní složku. Při receptivní muzikoterapii je klient v pozici posluchače a při aktivní muzikoterapii sám hudbu vytváří. V praxi se tyto obě části využívají převážně v kombinaci (Beníčková, 2017).

Aplikování muzikoterapeutických přístupů je u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami chápáno jako podpůrná terapie, která napomáhá spolu s jinými terapeutickými, ale i edukačními přístupy k rozvoji jedince (Kantor a kol., 2009).

Muzikoterapie se dělí na velké množství různých přístupů a modelů. Zde budou uvedeny některé z modelů, které se využívají u lidí s postižením. Prvním z muzikoterapeutických modelů je antroposofická muzikoterapie. Vychází z myšlenek zakladatele antroposofie, kterým byl Rudolf Steiner. „*Antroposofická muzikoterapie se zabývá vztahy, které vznikají mezi uměleckými prostředky (barva, forma nebo zvuk)*

*a specifickými činnostmi orgánů v lidském těle“* (Mastnak, Kantor in Müller a kol. 2014, s. 281).

FMT-metodu vytvořil Lasse Hjelm (Švédsko). V České republice, konkrétně v Brně, tuto metodu využívá dr. Katarína Grochalová. Při této metodě se neudávají žádné verbální instrukce, jde pouze o interakci terapeuta a klienta pomocí hudebních nástrojů. Terapeut hraje na klavír a klient odpovídá prostřednictvím bicích nástrojů. V dětském kolektivu se využívá především u dětí se specifickými poruchami učení, s ADHD, s autismem, s chromozomálními aberacemi, s dětskou mozkovou obrnou a u dětí se smyslovým postižením (Mastnak, Kantor in Müller a kol., 2014).

Také instruktážní muzikoterapie je vhodná pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Z muzikoterapeutického hlediska jsou hudební činnosti speciálně upraveny, aby bylo možné dosáhnout terapeutického přesahu do oblastí, které primárně hudební činnosti v běžné MŠ nerozvíjejí. Například se pro jednotlivá postižení vybírají různé nástroje, které podporují tu oblast, ve které je potřeba dítě dále rozvinout (Mastnak, Kantor in Müller a kol., 2014).

Metoda podpůrné vývojové muzikoterapie byla vytvořena Matějem Lipským, a to primárně pro dětský kolektiv. Staví na základu muzikoterapie, tedy na terapeutickém smyslu zvuku a hudby, v souvislosti s kladným vztahem mezi klientem a terapeutem. Pozornost terapeuta by měla být zaměřena na individualitu klienta a jeho vnitřní energii. Tato terapie by měla mít jasně označený konec i začátek, například nějakým rituálem. Cíle terapie mohou být ze speciálně pedagogické, rehabilitační či psychoterapeutické oblasti. Avšak je důležité dbát na to, aby byl cíl individuálně přizpůsoben emočnímu rozpoložení jednotlivých klientů a bylo ho možné v průběhu muzikoterapie modifikovat podle aktuálních potřeb klientů (Mastnak, Kantor in Müller a kol., 2014).

Orffovská muzikoterapie se řadí do léčebně pedagogické skupiny muzikoterapií. Její zakladatelkou je Gertruda Orff (Mnichov), která při práci s dětmi s kombinovaným postižením využívala aktivního zapojení všech smyslů (Zeleviová, 2007).

Další využití hudebně terapeutických prvků můžeme nalézt například ve Snoezelenu nebo při bazální stimulaci. Oba tyto přístupy jsou určeny především pro osoby s těžkým mentálním postižením či osoby s kombinovaným postižením (Müller a kol., 2014).

### 3.4 Vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami

Děti majoritní populace, ale i děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání a jak již bylo uvedeno v první kapitole této práce, je poslední rok předškolního vzdělávání povinný. Vzdělávání by mělo být pro všechny děti individuálně přizpůsobené jejich momentálním potřebám, které se mohou měnit v místě i čase. Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je nutností plně respektovat individuální přístup k jednotlivým dětem (zákon č. 561/2004 Sb.).

Budoucnost speciálního školství je v současné době nejistá, a to z důvodu nástupu inkluze a přímého odsunu co největšího počtu dětí, žáků, ale i studentů, kteří mají uznané speciální vzdělávací potřeby, ze speciálního školství a jejich začlenění do škol hlavního vzdělávacího proudu. Avšak stále v naší republice existuje speciální školství, které se snaží o co možná nejlepší edukaci těchto dětí (Valenta a kol., 2015).

*„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení“ (zákon č. 561/2004 Sb. § 16 odst. 9).*

Tyto děti jsou zpravidla vzdělávány v MŠ hlavního vzdělávacího proudu nebo v MŠ zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona 561/2004 Sb. Dále pak mohou být vzdělávány v přípravné třídě základní školy, ve třídě přípravného stupně základní školy speciální nebo v rámci individuálního vzdělávání. Po absolvování vyšetření ve školském poradenském zařízení jsou dětem poskytnuta odpovídající podpůrná opatření a zákonným zástupcům je doporučeno děti primárně zařadit do běžných MŠ (vyhláška č. 27/2006 Sb.).

Pro děti, které mají přiznaný první stupeň podpůrných opatření, zpracovává MŠ plán pedagogické podpory, který vychází ze školního vzdělávacího programu. Stejný dokument je poté výchozí i pro zpracování individuálního vzdělávacího plánu, který se tvoří dětem s přiznanými podpůrnými opatřeními od druhého stupně (RVP PV, 2018).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4. Výzkum

### **Metodika**

Výzkum tématu hudebních činností v MŠ u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami byl veden kvantitativní metodou. Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji. Zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, respektive jejich míru (Gavora, 2000).

Byla využita dotazníková metoda. „Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny“ (Chrásková 2007, s. 163). „Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“ (Gavora 2000, s. 99).

Dotazník byl ve většině případů do MŠ rozeslán pomocí e-mailu nebo byl dostupný na sociálních sítích, ve kterých se za různým účelem sdružují pedagogové MŠ. K zjištění identifikačních údajů MŠ jsem využila rejstříku škol a školských zařízení. Menší část dotazníků jsem osobně roznesla do vybraných MŠ po Českých Budějovicích a na Pelhřimovsku.

### **Výzkumný problém**

Jak předškolní pedagogové zařazují hudební činnosti do vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ?

### **Cíl výzkumu**

Cílem výzkumu je pomocí dotazníkového šetření zjistit, jakým způsobem a jak často se děti se speciálními vzdělávacími potřebami setkávají v prostředí mateřské školy s hudebními činnostmi a jaká pozitiva pro děti přikládají těmto činnostem pedagogové mateřských škol.

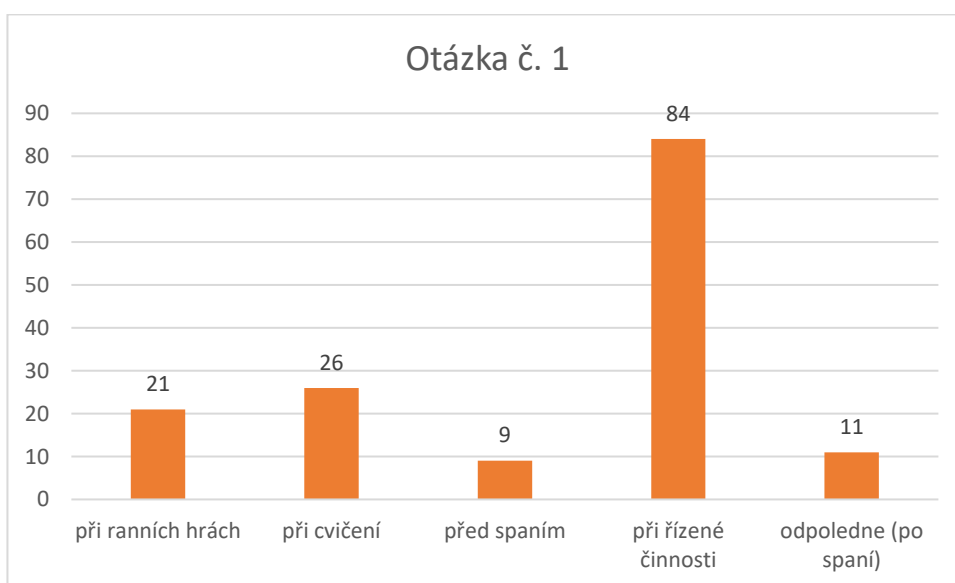
## Výzkumné otázky

1. Jakým způsobem a jak často využívají učitelé hudební činnosti pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?
2. Jaký přínos z pohledu učitelů mají hudební činnosti pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

## Výzkumný soubor

Výzkumným souborem byli pedagogové mateřských škol, kteří ve své třídě mají dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Šetření se zúčastnilo celkem 103 pedagogů z neznámého počtu MŠ. Při osobním roznášení dotazníků ho učitelé vyplnili celkem v 9 MŠ a při elektronickém vyplňování jsem se na konkrétní MŠ nedotazovala.

### 4.1 Vyhodnocení dotazníků



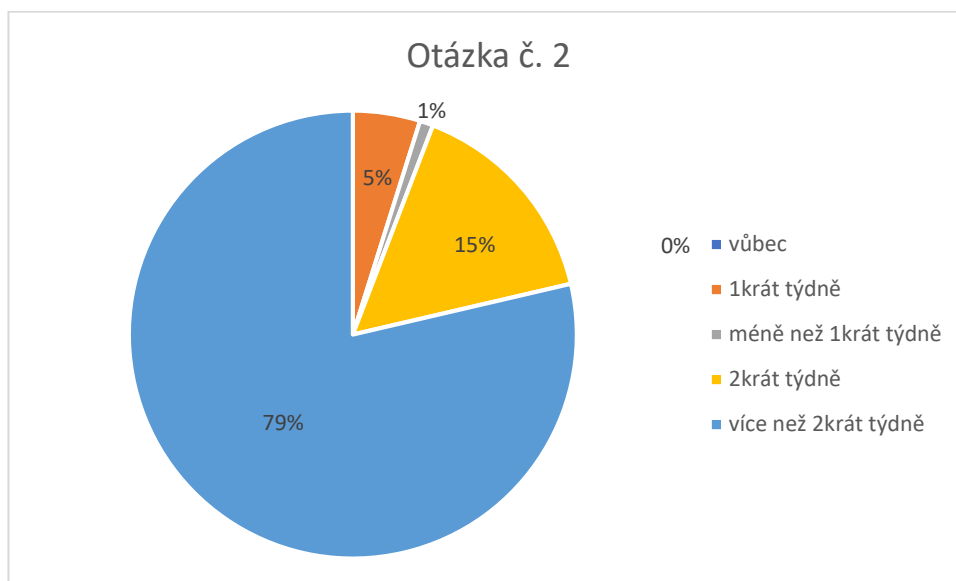
Graf - otázka č. 1

První otázka se zaměřuje na to, kdy jsou v mateřských školách hudební činnosti zařazovány nejčastěji. Respondenti měli na výběr celkem z 5 odpovědí (při ranních hrách, při cvičení, před spaním, při řízené činnosti, odpoledne (po spaní)). Tato otázka umožňovala zaškrtnutí více odpovědí, tzn. 1 až 5.

Odpověď „při ranních hrách“ zaznamenalo celkem 21 respondentů. To znamená, že ve 20 % MŠ zařazují hudební činnosti při volné hře dětí. Ve 25 % MŠ jsou hudební činnosti součástí tělesného cvičení, v 9 % jsou tyto činnosti součástí uspávání dětí

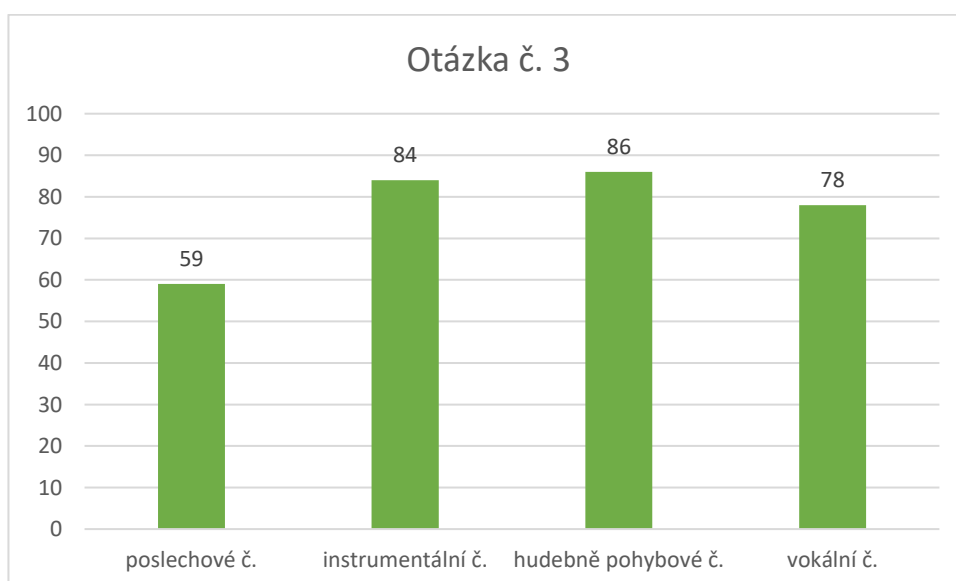


a velmi podobně je tomu tak v 11 % MŠ v období po spaní. Ale naopak v 82 % MŠ zařazují hudební činnosti do řízené činnosti.



*Graf 1 - otázka č. 2*

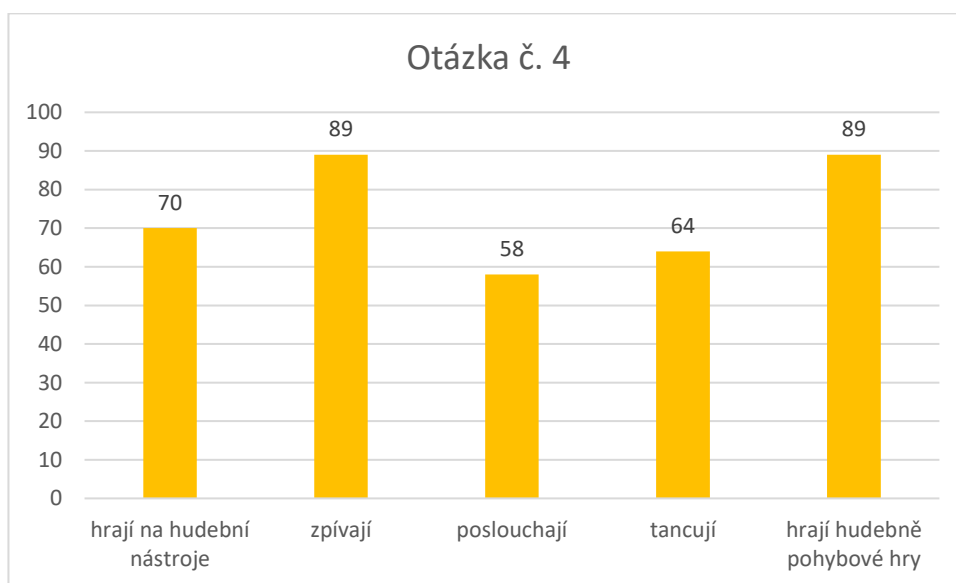
Druhá otázka se ptá na to, kolikrát týdně jsou hudební činnosti zařazovány v MŠ. Respondenti měli na výběr z 5 odpovědí (vůbec, 1krát týdně, méně než 1krát týdně, 2krát týdně, více než 2krát týdně). Na tuto otázku bylo možné zvolit pouze jednu odpověď. Odpověď „vůbec“ nezaznamenal ani jeden pedagog MŠ. Možnost „1krát týdně“ zvolilo celkem 5 (5 %) respondentů. „Méně než 1krát týdně“ uvedl 1 (1 %) pedagog MŠ. Odpověď „2krát týdně“ již zaznamenalo 16 (15 %) respondentů. Posledních 81 (79 %) respondentů odpovědělo „více než 2krát týdně“.



*Graf 2 - otázka č. 3*

U třetí otázky v dotazníku bylo za úkol vypsát, jaké hudební činnosti využívají pedagogové v MŠ. Vzhledem k tomu, že otázka byla otevřená a respondenti tedy měli možnost vypsát vše, co uznali za vhodné, zvolila jsem postup takový, že jsem se zaměřovala na to, zda se v odpovědích vyskytovaly poslechové, instrumentální, hudebně-pohybové nebo vokální činnosti. Pokud se například objevila odpověď „tanec“, zařadila jsem ji do hudebně-pohybových činností a podobně. Celkový počet odpovědí byl 307, ale samozřejmě se tento počet mohl rovnat 400 odpovědí, kdyby každý pedagog vypsál všechny čtyři složky hudebních činností.

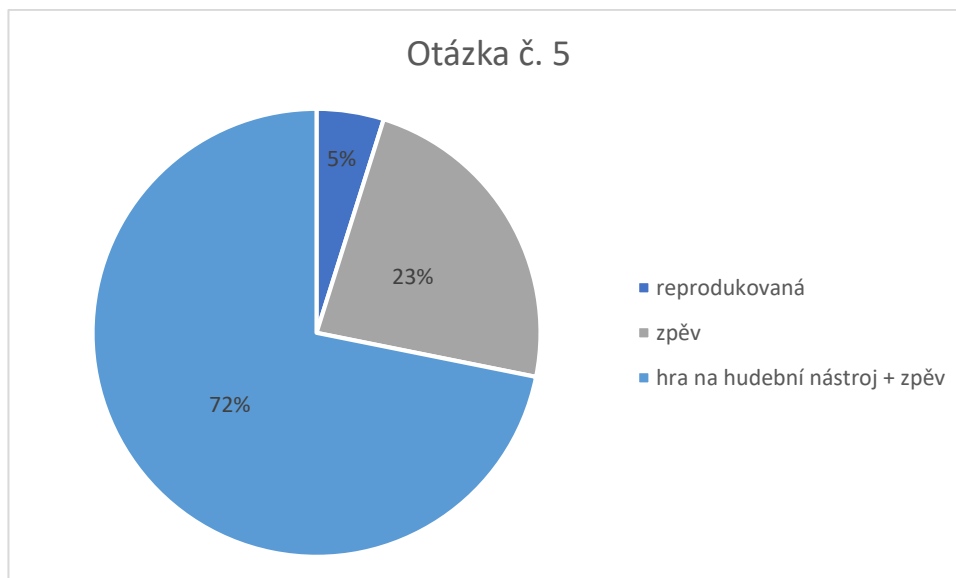
Poslechové činnosti zaznamenalo celkem 59 respondentů, instrumentální 84, hudebně-pohybové 86 a vokální 78 učitelů MŠ. Při přepočtu těchto čísel na procenta ve smyslu, v kolika procentech mateřských škol jsou provozovány jednotlivé činnosti, zjišťujeme, že v 58 % MŠ jsou zařazovány poslechové činnosti, v 82 % instrumentální činnosti, v 84 % hudebně-pohybové činnosti a v 76 % MŠ s dětmi zpívají.



Graf 3 - otázka č. 4

Následující otázka zjišťovala, jak jsou děti začleňovány do hudebních činností. V otázce bylo možno zaznamenat 1–5 odpovědí. Celkem bylo zaškrtnuto 370 odpovědí. Pedagogové měli na výběr z těchto možností: hrají na hudební nástroje, zpívají, poslouchají, tancují, hrají hudebně-pohybové hry.

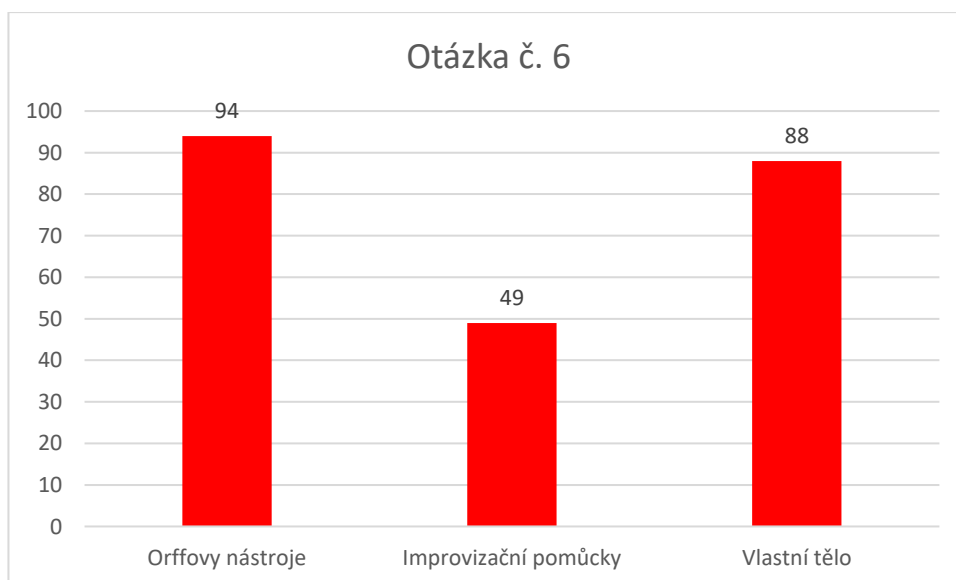
Z výsledků vyplývá, že hru na hudební nástroje zařazují pedagogové v 70 % MŠ, zpěv a hudebně-pohybové hry shodně v 86 % MŠ, poslech v 56 % MŠ a tanec v 62 % MŠ.



Graf 4 - otázka č. 5

Pátá otázka se ptala na nejčastější možnost reprodukci hudby, kterou pedagogové využívají v MŠ. Vzhledem k otázce bylo možné vybrat pouze jednu odpověď. Měli na výběr z reprodukovávané hudby, zpěvu a zpěvu s doprovodem na hudební nástroj.

5 (5 %) respondentů uvedlo hudbu reprodukovávanou, samostatný zpěv celkem 25 (23 %) a nejvíce odpovědí bylo u hry na hudební nástroj spojené s vokální složkou: 74 (72 %) odpovědí.

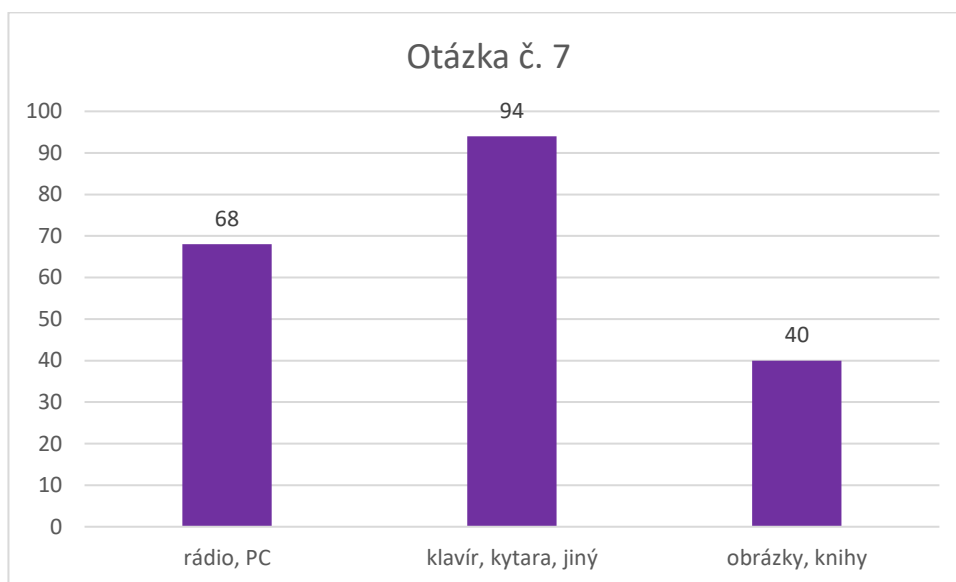


Graf 5 - otázka č. 6

Šestá otázka zjišťovala, jaké pomůcky využívají děti při instrumentálních činnostech. Měla tři možné odpovědi a pedagogové mohli volit jednu, dvě nebo všechny.

Variantami odpovědí byly Orffovy nástroje, improvizální pomůcky (např. krabice, víčka, dřívka od nanuků) a vlastní tělo (dupání, tleskání, pleskání, ...).

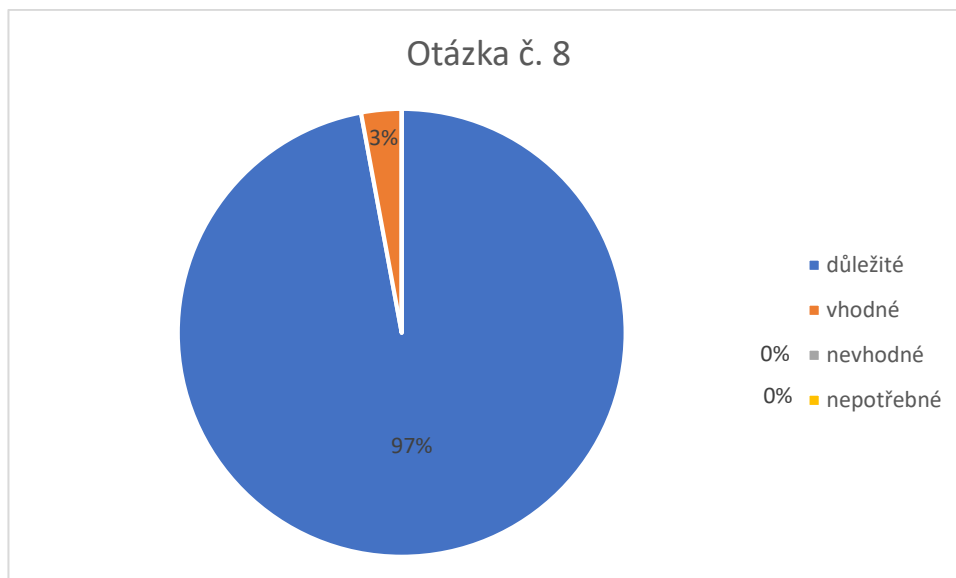
Hra dětí na lehkou ovladatelné hudební nástroje se objevuje v 91 % MŠ, využití improvizálních pomůcek ve 48 % MŠ a hru na tělo zařazují v 85 % MŠ.



Graf 6 - otázka č. 7

Sedmá otázka se opět zaměřovala na pomůcky při hudebních činnostech, ale z pohledu pedagogů MŠ. Na otázku bylo možné odpovědět třemi možnostmi. Jednalo se o rádio nebo počítač (pro samotnou reprodukci hudby), využití klavíru, kytary nebo jiného hudebního nástroje a poslední možnost zahrnovala motivační materiál v podobě obrázků a knih.

Rádio či počítač využívají v 66 % MŠ, hudební nástroje v 91 % MŠ a obrázky a knihy ve 39 % MŠ.



Graf 7 - otázka č. 8

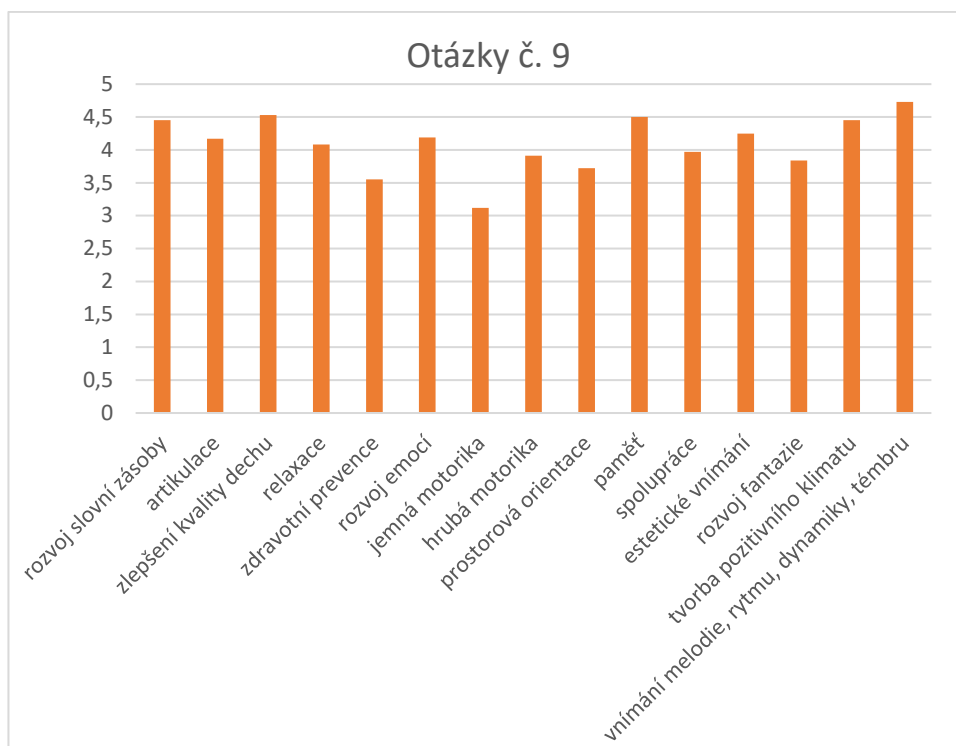
Osmá otázka se ptala na názor pedagogů MŠ na hudební činnosti, jak jsou podle nich pro děti důležité. Bylo možné vybrat pouze jednu odpověď, a to: důležité, vhodné, nevhodné, nepotřebné.

Nenašla se ani jedna odpověď, která by tvrdila, že jsou tyto činnosti nevhodné nebo nepotřebné. Naopak možnost „důležité“ zaznamenalo 100 (97 %) pedagogů a 3 (3 %) zaškrtnuli odpověď „vhodné“.



Graf 8 - otázka č. 9

Při otázce, zda hudební činnosti rozvíjí dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, se všichni respondenti shodli na jediném závěru a všech 103 (100 %) pedagogů zaznamenalo odpověď „ano“. Na výběr měli ještě z odpovědí „ne“ a „nevím“.



Graf 9 - otázka č. 10

Poslední graf zachycuje souhrnně odpovědi z otázek č. 10–24. Všechny tyto otázky byly sestaveny tak, že respondenti měli na výběr z 1–5 symbolů hvězdy, přičemž zaškrtnutí jedné hvězdy znamenalo odpověď „nejméně“ a pět hvězd „nejvíce“. Dotaz byl položen tak, že učitelé měli vybírat takový počet hvězd, který podle nich znázorňuje důležitost hudebních činností v MŠ pro rozvoj jednotlivých oblastí.

Na tomto místě uvedu, jaký průměr ze všech 103 odpovědí u každé oblasti vyšel, a to s přesností na dvě desetinná čísla. Rozvoj slovní zásoby 4,45, artikulace 4,17, zlepšení kvality dechu 4,53, relaxace 4,08, zdravotní prevence 3,55, rozvoj emocí 4,19, jemná motorika 3,12, hrubá motorika 3,91, prostorová orientace 3,72, paměť 4,50, spolupráce 3,97, estetické vnímání 4,25, rozvoj fantazie 3,84, tvorba pozitivního klimatu 4,45, vnímání melodie, rytmu, dynamiky a tónu 4,73.

## 5. Diskuze

Dotazníky jsem vybrala v celkovém počtu 103 kusů. Z toho je 80 zodpovězeno elektronicky a 23 v písemné formě. V celém dotazníku je 8 otázek uzavřených – 4 s možností výběru více odpovědí a 4 otázky s jednou odpovědí. Dále je 15 dotazů škálového typu a jedna otázka otevřená. Dohromady tedy dotazník tvoří 24 otázek. Elektronicky šířené dotazníky si zobrazilo 235 lidí a pouze 80 lidí ho vyplnilo. U 54 % dotazníků trvalo jejich vyplnění 2–5 minut. U dotazníků, které jsem osobně roznesla do mateřských škol, byla návratnost větší, zhruba 90%. Dotazníky jsem odevzdala do rukou 26 předškolních pedagogů, ale navrátilo se mi jich pouze 23, a to ve dvou případech z důvodu nemoci respondentů a jedna paní učitelka uvedla, že na vyplnění nenašla čas.

Výzkumné otázky, které jsem si stanovila, jsou dvě.

### **1. Jakým způsobem a jak často využívají učitelé hudební činnosti pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Tuto otázku jsem v dotazníku zpracovala pomocí 1., 2., 4., 5., 6. a 7. otázky. Otázka 1. a 2. se zaměřovala na četnost hudebních činností v MŠ. Z těchto otázek vyplývá, že jsou hudební činnosti zařazovány nejčastěji během řízené činnosti, a to v 56 % MŠ. Dále zde bylo možné vybrat: při ranních hrách, při cvičení, před spaním a odpoledne (po spaní), druhá nejčastější odpověď byla možnost „při cvičení“, a to v 17 %. Třetí v pořadí byla odpověď „při ranních hrách“ a dále pak „odpoledne“ a „před spaním“.

Otázka číslo 2 zjišťovala, kolikrát týdně jsou hudební činnosti zařazovány v MŠ. Zde měli pedagogové možnost zaškrtnutí pouze jedné odpovědi, z čehož nejvíce učitelů zaznamenalo odpověď „více než 2krát týdně“, celkem tedy 79 %. Možnost „vůbec“ nevybral žádný z respondentů.

Na to, jakým způsobem pedagogové využívají hudební činnosti v MŠ, odpovídá 4., 5., 6. a 7. otázka. Otázka č. 4 zjišťovala nejčastější možnost zařazení dětí do těchto činností. Ze 103 MŠ, shodně v 89 z nich, děti nejčastěji zpívají a hrají hudebně-pohybové hry. V otázce č. 6 bylo formulováno, jaké pomůcky děti využívají při hudebních činnostech. Nejčastější odpovědi byly Orffovy nástroje.

Otázka č. 5 se již zaměřovala na pedagoga a ptala se na typ hudby, který nejčastěji dětem v MŠ pedagogové zprostředkovávají. Nejčtenější odpovědí byl zpěv s doprovodem na hudební nástroj. Otázka č. 7 doplňovala předchozí dotaz a byly v ní nabízeny možnosti nejčastěji využívaných pomůcek při hudebních činnostech. Nejvíce frekventovanou odpovědí byla tato: „klavír, kytara či jiný hudební nástroj“.

## **2. Jaký přínos z pohledu učitelů mají hudební činnosti pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Tento dotaz byl zpracován v 8.–24. výzkumné otázce. Otázky č. 8 a 9 byly uzavřené (s možností jedné odpovědi). První z nich se zaměřovala na důležitost hudebních činností v MŠ z pohledu pedagogů a ze 103 pedagogů si jich rovných 100 myslí, že jsou důležité, a zbylí 3 je zařazují mezi vhodné činnosti do MŠ. Jako „nevhodné“ a „nepotřebné“ je nevidí žádný učitel MŠ. Druhá z otázek zjišťovala, jestli hudební činnosti děti rozvíjejí. Zde se pedagogové 100 % shodli, že ano.

Na tyto otázky navazovala část, ve které respondenti zaznamenávali do škálového typu otázek důležitost hudebních činností v MŠ pro rozvoj jednotlivých vybraných oblastí. Těmito oblastmi byly: rozvoj slovní zásoby, artikulace, zlepšení kvality dechu, relaxace, zdravotní prevence, rozvoj emocí, jemná motorika, hrubá motorika, prostorová orientace, paměť, spolupráce, estetické vnímání, rozvoj fantazie, tvorba pozitivního klimatu a vnímání hudebně vyjadřovacích prostředků. Hudební činnosti jsou podle pedagogů MŠ nejméně důležité pro rozvoj jemné motoriky, a naopak jsou nejdůležitější pro vnímání melodie, rytmu, tempa, dynamiky a tónu.



## 6. Návrh hudebně-pohybových činností

Návrhy hudebních činností, které jsou uvedeny níže, jsou zpracovány jako naplně řízených činností v MŠ. Jednotlivé návrhy činností lze tematicky zařadit do okruhů *jaro, podzim, zvířata a doprava*. U každého okruhu jsou uvedeny vzdělávací cíle, očekávané výstupy, pomůcky, rizika a návrhy konkrétních činností. V bodech mezi činnostmi jsou zdůrazněny možné metodické obměny, kterým by se měla věnovat pozornost při zařazování činností ve třídách MŠ, ve kterých jsou děti/dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, avšak s nutným ohledem na individuální potřeby jednotlivců dané třídy.

### JARO

**Vzdělávací cíle:** rozvoj jemné i hrubé motoriky, rozvoj jazykových receptivních i produktivních dovedností, rozvoj paměti a pozornosti, seznamování s pravidly chování, vytváření prosociálních postojů, rozvoj schopnosti spolupodílet se ve společenství ostatních lidí, rozvoj tvořivosti

**Očekávané výstupy:** dítě koordinuje lokomoci a zvládne napodobit pohyb podle vzoru, dítě ovládá správnou techniku hrudně-břišního dýchání, dítě hospodaří se svým dechem, dítě sladí pohyb se zpěvem, dítě se učí nová slova, dítě se naučí píseň z paměti, dítě se záměrně soustředí a udrží pozornost, dítě spolupracuje s ostatními a vychází vstřícně druhému, dítě zachází šetrně s pomůckami, dítě slovně reaguje, dítě vědomě poslouchá

### Rizika:

- Seznámit děti se slovy, kterým v textu nerozumí,
- dbát na dostatek prostoru při pohybu pro každé dítě,
- dbát na předvádění velkých gest a pohybů (u pedagoga),
- při pohybovém ztvárnění písně, která využívá varianty s obrázky, si s dětmi předem říct, co který obrázek znázorňuje,
- dbát na to, aby hra na naplněné lahve nepřehlušovala zpěv,
- připomenutí pravidel bezpečnosti.

**Pomůcky:** obrázky (příloha č. 2–8), plastové lahve (prázdné a jiné naplněné přírodninami)

Děti sedí v kruhu na židličkách. Pro jejich motivaci můžeme využít obrazového materiálů, zvukových záznamů nebo také různých rostlin týkajících se jara (zpěv ptáků, zvuk lehkého jarního deště, obrázky rostoucích květin, stromů, rozkvetlé větvičky, ...).

- pro dítě se zrakovým postižením mít obrázky kontrastní, zvětšené či individuálně osvětlené
- pro dítě se sluchovým postižením mít připravené zřetelné zvukové záznamy
- pro dítě s narušenou komunikační schopností (dále jen NKS) můžeme využít rytmizace slov (toho, co si ukazujeme)

Děti můžeme nechat přemýšlet, co je pro jaro typické. Po této činnosti si zavřou oči nebo si je zakryjí. Pedagog má předem připravené plastové lahve naplněné vodou, kamínky, jehličím, hlínou, semínky obilí apod. Bere jednotlivé lahve a přelévá vodu či přesypává jednotlivé přírodniny, které jsou v plastových lahvích ukryty. Děti mají za úkol poslouchat a přemýšlet, co by to mohlo být, jako co by to mohlo znít. Aby děti udržely pozornost, je optimální využít zhruba pěti takovýchto lahví. Učitel tedy vždy hýbe s jednou lahví a děti pozorně poslouchají. Po skončení zvuku děti otevřou oči a řeknou, co jim zvuk připomínal, jako co to znělo, co by to mohlo být. Děti tak zapojí svou fantazii a představivost. Pro přiblížení jednotlivých přírodnin dětem mohou být tyto přírodniny dostupné během ranních her na stolcích ve třídě.

Variantou pro skupinu dětí, která si nerada zavírá oči, je možné využití neprůhledných plastových lahví (např. od mléka nebo nabarvené, přelepené novinami, ...). Děti si budou moci u jednotlivých lahví vyzkoušet, jaký mají zvuk, jak hrají.

- pro děti se sluchovým či mentálním postižením můžeme aktivitu obměnit možnostmi mít otevřené oči a proces sledovat

Při následující činnosti, která nás dovede k procvičení dechu před zpěvem, využijeme opět plastových lahví (prázdných). Odšroubujeme víčko a budeme zkoušet do lahve foukat tak, aby nám zahučela jako loď, která právě poprvé přijíždí po dlouhé zimě. Pokud se toto dětem povede, mohou vyzkoušet, jak dlouho vydrží na svou lahev houkat.

- pro děti s NKS můžeme tuto činnost prodloužit a může jí předcházet procvičení orofaciální oblasti

- pro děti s mentálním postižením může být činnost obtížná, proto může „houkat“ na lahev pouze pedagog a děti napomáhají pedagogovi svým hlubokým nádechem a výdechem

Po této aktivitě již navazuje samotné seznámení s novou písní. Děti si mohou sednout na židle nebo stát. Je důležité, aby pedagog na všechny děti viděl a aby ony viděly na něj. S dětmi si připomeneme, jak mají správně sedět (stát) při zpěvu. Učitel písničku zahraje a zazpívá. Děti pouze poslouchají a mají za úkol hledat slova, kterým nerozumí. Slova si následně s pedagogem vysvětlí, dozví se jejich význam, také si je můžou společně vytleskat. Dále navazuje rozezpívání dětí, které může být například pomocí brumenda, zpíváme tedy „HM“. Učitel hraje na klavír (kytaru) a spolu s dětmi místo slov zpívají celou písničku „HM“. Poté přesuneme pozornost i na text písně, kterou znovu pedagog zahraje a zazpívá a děti se přidávají se svým zpěvem. Píseň ještě několikrát zopakujeme, aby měly všechny děti možnost naučit se a zapamatovat si ji pro další využití.

- přizpůsobení pro děti s mentálním postižením může být v delším a častějším zpívání písně pouze pomocí brumenda a až poté přecházení ke slovům písně, kterou také nacvičujeme v delší časové jednotce
- dítě se sluchovým postižením posadit (postavit) co nejbližší pedagogovi

Píseň využijeme i při jejím pohybovém ztvárnění. První varianta pohybu vychází z textu písně. Pomocí gest a pohybů se snažíme o vyjádření konkrétních slov v textu. Tato možnost je pomocí pomlček zapsána za jednotlivými slokami.

Druhá varianta je více abstraktního charakteru, není již tolik vázaná na text, ale spíše na hudební formu a její znázornění: pohyb. Tato varianta je zde zapisována v závorkách za textem.

- pro dítě s mentálním postižením je vhodné zařadit druhou variantu, a to z důvodu menší obměny pohybů (opakování pohybů)

Třetí možnost je spojena s využitím názorného materiálu (obrázků). Na jednotlivé části v textu máme připravené obrázky, které rozdáme dětem. Během zpěvu děti obrázky zvedají ve chvíli, kdy se v textu zpívá o jejich obrázku, a poté ho zase dávají dolů a jiný obrázek zvedá další dítě.

- třetí variantou je možné do činnosti zařadit dítě s omezenou možností pohybu, které by se například pohybového ztvárnění písně nemohlo zúčastnit

Ve chvíli, kdy mají děti třetí variantu zvládnutou, jsou šikovné a činnost je baví. Je možné zařadit čtvrtou, při které mají opět rozdané obrázky, ale písničku si říkáme pouze v duchu. Úkol dětí je opět stejný jako v předchozí variantě – zvednout obrázek, až na něj v textu písně přijde řada.

### Jak přichází jaro



Na o- kno po-ko- je prs- tí- ky ťu- ka- ly,



dě- ti- čky co to je? Stří- br- né ko- rá- ly.

### Jak přichází jaro

*Zdeněk Kriebel (text)*

*Na okno pokoje* – ukazováčky znázorníme v prostoru tvar okna

(stoj v kruhu a pomalé vzpažování)

*prstíky ťukaly*, – zaťukáme na toto „okno“

(úkroky v rytmu směrem doleva)

*dětičky, co to je?* – krčíme rameny: „nevíme“

(stoj v kruhu a pomalé vzpažování)

*Stříbrné korály*. – ukazováčky znázorníme korále na krku

(úkroky v rytmu směrem doprava)

*Když kapky jako hrách* – prsty znázorníme déšť, který padá k zemi

(stoj v kruhu a pomalé vzpažování)

*padají, padají*, – pomalu klesáme do dřepu

(úkroky v rytmu směrem doleva)

*hned kvítka v košilkách* – pomalu se zvedáme a ruce znázorňují rostoucí květinu

(stoj v kruhu a pomalé vzpažování)

*do stráně cupají*. – běh na místě

(úkroky v rytmu směrem doprava)

(Opravilová, Gebhartová 2011, s. 112)

Po pohybovém ztvárnění písni se můžeme opět vrátit k plastovým lahvím, které máme naplněné různými přírodninami. Po rozdání lahví dáme dětem opět možnost vyzkoušet si, jak jejich láhev „hraje“. Znovu zazpíváme písničku a děti mají za úkol doprovodit ji „hrou“ na svou lahev. Možností, jak „hrát“ na naplněnou lahev, je více, proto dětem necháme možnost volby. Můžeme spojit všechny tři činnosti dohromady a vždy část dětí může hrát na lahve, další zpívat a ztvárňovat píseň jedním z pohybových doprovodů. Tyto skupinky dětí se postupně střídají.

Pokud děti činnost s lahvemi baví, můžeme na konec řízené činnosti zařadit hru, při které mají jednotlivé děti za úkol posunout svou lahev z místa A do místa B. Během této aktivity budou děti lahev posunovat například lokty, hlavou, zadečkem, koleny atd. Pravděpodobně nevytvoříme místo po všechny děti najednou, proto je rozdělíme do skupin. Dbáme na dostatečné rozestupy mezi jednotlivými dětmi.

- tato závěrečná hra nebude zřejmě vhodná pro některé děti s tělesným postižením

## **JEŽEK**

**Vzdělávací cíle:** uvědomění si vlastního těla, rozvoj a užívání sluchu, osvojení si poznatků a dovedností k podpoře bezpečí, osvojení si poznatků a dovedností, které předcházejí čtení a psaní, rozvoj pozornosti, rozvoj a zpřesňování sluchového vnímání, rozvoj schopnosti sebeovládání, seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému

**Očekávané výstupy:** dítě ovládá jemnou motoriku při hře s přírodninami, dítě využívá hrudně-břišního dýchání, dítě zná pravidla chování ve skupině dětí (v MŠ), dítě se záměrně soustředí na činnosti a udrží pozornost, dítě dodržuje dohodnutá pravidla během činností, dítě pozorně poslouchá, dítě umí píseň zpaměti, dítě šetrně zachází s pomůckami

### **Rizika:**

- Dbát na to, aby hra na tělo nebyla hlasitější než zpěv, a nevznikal tak příliš velký hluk (hraje na tělo tak, abychom se slyšeli),
- vysvětlit možná neznámá slova (cupe, křížaly),
- dbát co nejpřesnějšího rytmického zaznamenání, dodržení pomlky (při hře na tělo),
- činnosti s přírodninami mohou zanechávat nepořádek.

**Pomůcky:** přírodniny (listy, šišky, kamínky, klasy obilí)

Děti sedí v kruhu na koberci či židlích. Pedagog má připravené přírodniny, které jsou dostupné v podzimním období (šišky, listy, kaštiny, kamínky, klasy obilí aj.). Každé dítě si vybere dvě z těchto nabízených přírodnin a promyslí si, jak by mohly pomocí nich vytvořit nějaký zvuk. Jednotlivé děti, jedno po druhém, předvádějí, jak jejich přírodniny „hrají“, ostatní děti mají za úkol pozorně poslouchat. Pokud činnost děti zajímá a baví, mohou si přírodniny vyměnit s ostatními dětmi a opět vyzkoušet jeden po druhém, jaký mají zvuk a jak by na ně hrály ony.

Při dechovém cvičení využijeme listy. Každé dítě si vybere jeden list. Děti si stoupnou, v jedné ruce drží list zhruba ve výšce očí a snaží se do listu foukat, tak jako to dělá vítr. Hlídáme využívání hrudně-břišního typu dýchání. Při nácviku písně děti stojí u klavíru a dbáme na dodržování správného postoje. Pedagog píseň zahraje a zazpívá. Děti pozorně poslouchají. Následuje otázka, o čem nebo o kom písnička byla.

- dítě se sluchovým postižením postavit dítě co nejbližší pedagogovi

Poté si s dětmi zazpíváme písničku pouze na slovo „DUPE“ (dupe, dupe, dupe, dupe, dupe, dupe, dupe, dupe, dupe, dupe, dupe, dup, dupe, dupe, dup) a stejně můžeme využít i slovo „CUPE“. Děti si tak lépe zapamatují melodickou a rytmickou strukturu písně. S dětmi si můžeme předvést rozdíl mezi slovy cupitat a dupat.

- děti s NKS si mohou slova „dupe“ a „cupe“ vytleskat, říct si, na jakou hlásku slovo začíná a ty si pak správně vyslovit

Poté přistupujeme k nácviku textu písně. Učitel opět zahraje a zazpívá písničku a děti se postupně přidávají se svým zpěvem.

Děti mají za úkol vytleskávat rytmus této písně. Když se jim toto daří, je možné přidat pleskání nebo podupy. Tzn., že poprvé děti pouze tleskají, poté pleskají, dále dupají. Pokud všechny tyto varianty děti ovládají, je možné zařazovat různé kombinace. Zprvu může změny určovat pedagog a až se tyto obměny děti naučí, mohou zkusit vést kolektiv i jednotlivé z nich.

- dítě s tělesným postižením podle typu svého postižení může využít jen dostupných variant hry na tělo
- pro dítě s mentálním postižením zařazovat kombinace tleskání, pleskání a podupů až po delší době nacvičování jednotlivých typů hry na tělo

V písničce zaznívá otázka, tak na ni s dětmi můžeme zkusit hledat odpověď. Při nalezení odpovědi je možné ji také vytleskat či vydupat (JE-ŽEK) a tím můžeme tuto aktivitu využít k dalšímu rytmizování slov.

### Ježek

*Na zahrádce někdo dupe,*

*kdo to asi, kdo to cupe?*

*Má bodliny pichlavé,*

*ukrývá se ve trávě.*

*Žere hmyz i žížaly*

*a nemá rád křížaly.*

(Seifert – online)



Na za- hrá- dce ně- kdo du- pe, kdo to a- si, kdo to cu- pe.

Má bo- dli- ny pi- chla- vé, u- krý- vá se ve trá- vě.  
Že- re hmyz i ží- ža- ly a ne- má rád kří- ža- ly.

### KÁČÁTKA

**Vzdělávací cíle:** rozvoj pohybových schopností, zdokonalování dovedností v hrubé i jemné motorice, rozvoj paměti a pozornosti, posilování přirozených poznávacích citů, rozvoj kooperativních dovedností, spolupráce a spolupodílení se

**Očekávané výstupy:** dítě dokáže přizpůsobit polohu těla podle instrukcí pedagoga, dítě ovládá koordinaci ruky a oka a ovládá jemnou motoriku, dítě využívá sluchu, hmatu a zraku při činnostech, dítě se záměrně soustředí na činnost a dokončí ji, dítě spolupracuje, dítě dodržuje dohodnutá pravidla hry, dítě šetrně zachází s pomůckami

### Rizika:

- Dbát na to, aby děti pochopily, že ptáci na vajíčkách sedí, nefoukají na ně,

- obracet prohlédnutá vajíčka (skořápky) barevnou stranou zpátky na zem,
- při druhé variantě hry rozstříhávat vajíčka na jednoduché tvary nebo nakreslit vodící linii na okraji vajíčka (před rozstříháním).

**Pomůcky:** papírová vajíčka (příloha č. 10) nebo skořápky, kačenka z papíru (příloha č. 9), lehké ovladatelné hudební nástroje

Motivace k této hře je prostřednictvím malé kačenky, která se klube z vajíčka. Uděláme kroužek, doprostřed na zem položíme kačenku a přikryjeme ji všemi vajíčky, která jsme si připravili (čtyři barvy). Děti necháme vymýšlet nápady, co se musí udělat, aby se mohl malý ptáček – kačenka, z vajíčka vylíhnout. Vajíčka se musí zahřívát, např. na farmě by si maminka kačena na vajíčko sedla, aby ho zahřála, ale protože je nás hodně, budeme na vajíčko foukat teplý vzduch. Spojíme ruce před ústy a vyzkoušíme si, jak vytvoříme teplý vzduch, jak musíme foukat. Když máme toto nacvičeno, zkusíme fouknout doprostřed na vajíčka, která přikrývají kačenku. Kačenka se už začíná klubat (trochu ji vysuneme), ale ještě opakujeme foukání. Potom už se kačenka vyklube celá (položíme ji na všechna vajíčka).

- pro děti se zrakovým postižením mít připravenou kačenku v dostatečné velikosti

Po této motivaci ke hře děti rozdělíme do tří skupin, jednotlivé skupinky si vyberou jednu barvu (žlutá, červená, zelená, modrá). Jedna barva zůstane bez přidělené skupinky dětí. V těchto barvách máme připravena papírová vajíčka, která jsou barevná pouze z jedné strany, z druhé jsou bílá.

- zjednodušení hry pro děti s mentálním postižením, nebudeme děti dělit do skupin, ale všechny děti budou sbírat jakákoli vajíčka a nosit je na předem určená místa. Na konci aktivity si můžeme říct, jaké barvy vajíčka mají, a společně je roztržít
- u dětí se zrakovým postižením opět dbáme na velikost, ale i barvu jednotlivých vajíček

Tato vajíčka rozmístíme do kruhu, okolo kterého stojíme. Důležité je položit vajíčka barevnou stranou dolů. Děti mají za úkol hledat jednotlivá vajíčka v barvě jejich skupiny, a to takovým způsobem, že vajíčko vždy nadzvednou, podívají se a pokud není jejich barvy, tak ho zase vrátí barevnou stranou k zemi. Pokud najdou vajíčko své barvy, tak si ho vezmou.



- pro děti s tělesným postižením (např. na vozičku) se snažíme pokládat vajíčka na dostupná místa (skřínky, stolky, ...)
- u dětí s NKS, ale i sluchovým postižením se ujistíme, zda rozuměly pravidlům hry – necháme si je od dětí zopakovat

V momentě, kdy si všechny skupiny myslí, že už mají všechna vajíčka sebraná, opět si s dětmi sedneme do kroužku a jelikož nám v prostoru zbyla vajíčka jedné barvy, zkontrolujeme otočením, zda se všem skupinám podařilo nalézt všechna jejich vajíčka.

S dětmi mám vyzkoušenou ještě druhou variantu, při které místo barevných vajíček děti hledaly „popraskané vajíčko“ – skořápky. Tyto „skořápky“ máme připraveny v tolika barvách, kolik skupin dětí budeme mít. Je vhodné rozstříhat vajíčko minimálně na tolik kusů, kolik dětí tvoří jednu skupinku. Ve chvíli, kdy skupinka posbírá všechny své „skořápky“, přesouvá se k úkolu sestavování vajíčka. Po jeho splnění počkáme na všechny skupinky, až mají hotovo, a ostatní vajíčka si prohlédneme – každé může mít trošku jiný tvar (kulatější, šišatější, menší, větší).

Na tuto aktivitu můžeme navázat písní Káčátka se batolí (příloha č. 11). Pro účely rozezpívání si s dětmi lze povídat o dalších zvířatech, která mohou žít na farmě. V tento moment můžeme mít připraven různý obrázkový materiál či leporela/knihy, které jsou dostupné v MŠ a ve kterých je možné vidět jednotlivá zvířata, a dětem tak přiblížit jejich reálnou podobu. Celou píseň si zazpíváme například jako ovečky „BÉ“, poté také jako kravičky „BÚ“ atd. Dále zařadíme slova písně a celou skladbu si několikrát zazpíváme. Při zpěvu lze využít různých obměn v tempu, ale i v dynamice této písně.

Když děti skladbu znají, využijeme k doprovodu písně lehkou ovladatelnou hudební nástroje. Děti můžeme rozdělit do tří skupin. Jedna skupina má hudební nástroje, na které píseň doprovází. Druhá skupina zpívá skladbu a třetí skupina zpívá místo slova písně pouze „KÁČ“, a to až do konce skladby. Jednotlivé skupiny se poté vystřídají.

- dělení dětí do skupin s různými úkoly není vhodné pro děti s mentálním postižením, u nich se spíše držíme jedné varianty, kterou opakujeme

## **VLÁČEK**

**Vzdělávací cíle:** uvědomění si vlastního těla, rozvoj sluchu, rozvoj zájmu o neverbální (hudební) sdělení, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, rozvoj paměti

a pozornosti, rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí, vytváření elementárního povědomí o technickém prostředí a jeho rozmanitosti

**Očekávané výstupy:** dítě zachovává správné držení těla, dítě sladí pohyb s hudbou, dítě ovládá hrudně-břišní dýchání, dítě rozlišuje tóny (zaznamenává barvami do pracovního listu), dítě zvládne zacházet s běžnými předměty (pastelky, hudební nástroj), dítě správně vyslovuje, dítě hospodaří s dechem, dítě se naučí píseň z paměti, dítě soustředěně poslouchá (hudbu, tóny), dítě se záměrně soustředí na činnost a udrží pozornost, dítě dodržuje dohodnutá pravidla činností, dítě zná některé dopravní prostředky

**Rizika:**

- Dbát na správné držení těla a správné dýchání.

**Pomůcky:** pracovní list (příloha č. 12), pastelky, lehké ovladatelné hudební nástroje

Tato hudebně zaměřená řízená činnost může být součástí tematického celku „doprava“. K úvodní motivaci dětí lze využít poslechu zvuků různých dopravních prostředků ze zvukových záznamů, ale pokud máme možnost, můžeme využít i cíleně zaměřené procházky s dětmi do prostředí, ve kterém se různé dopravní prostředky vyskytují.

V prostředí třídy se poté zaměříme na konkrétní dopravní prostředek – vlak, u kterého využijeme zvuku „HUHŮ“. S dětmi můžeme vytvořit zástup a zahrát si na vlak, ve kterém bude pedagog zastávat roli mašiny a děti roli vagónů.

- pokud máme ve třídě dítě na vozíčku, může být mašinou toto dítě

Každé z dětí si jednotlivě po sobě vyzkouší, jak vlak houká. Byl každý zvuk vlaku stejný? Poté se může vlak dát do pohybu a pedagog zpívá píseň, která je uvedena dále v tomto textu. Na konci sloky může celý vlak společně zahoukat. Mezitím vlak projíždí mezi stolečky a rozváží jednotlivé děti na svá místa, a to tím způsobem, že si vždy poslední dítě ve „vlak“ sedne na své místo ke stolu v momentě, kdy vlak projíždí okolo tohoto místa.

- pro zvýraznění místa, kdy má vystupovat například dítě s mentálním postižením, může pedagog zahlásit např. – zastávka pro Marušku

Na stolech již budou připraveny pracovní listy (příloha č. 12). Vlak projíždí tak dlouho, dokud všechny děti nesedí na svém místě. Učitelka dětem vysvětlí, že i vlaky mohou vydávat vysoké tóny, ale také nízké tóny, protože je každý vlak jiný (jak jsme si již

vyzkoušeli s houkáním jednotlivých „vlaků“ na začátku). Učitelka má připravené nahrávky, na kterých jsou slyšet zvuky dvou vlaků. Jeden, který vydává zvuky s vysokými tóny jako ptáček, a druhý, který vydává tóny nízké a bručí jako medvěd.

- pro dítě se sluchovým postižením mít připraveny dostatečně hlasité a zřetelné nahrávky, posadit toto dítě nejbližší místu, odkud budou zvuky hrát

Pokud pedagog nenalezne žádné nahrávky vlaků například na internetu, může využít klavíru, na kterém bude hrát nízký a vysoký tón. S dětmi natrénujeme jejich poznávání. Rychlejší zapamatování jednotlivých zvuků (tónů) podpoříme obrázky dvou zvířat (medvěd, ptáček), které se zvuky pojíme. Poté již přecházíme k pracovnímu listu. Učitelka podle svého výběru pouští jednotlivé zvuky vlaků a děti mají za úkol pozorně poslouchat a vybarvit vagón vlaku modrou/červenou barvou podle toho, jaký vlak slyšely. Zpočátku pedagog může napovídat i pomocí obrázků. Takto postupujeme až do úplného vyplnění pracovního listu. Nakonec si děti mohou tento pracovní list celý vybarvit a přikreslit, co na obrázku může ještě být.

- pro děti s mentálním postižením může být přítomna obrázková nápověda po celou dobu plnění úkolu
- pro děti se zrakovým postižením mít připraveny zřetelné obrázky

Po dokreslení obrázků si děti mohou vyzkoušet znázornění výšky tónů pohybem. Děti mají za úkol pohybovat se po prostoru a reagovat svým pohybem na tóny, které pedagog hraje na klavír. Stejně jako při vypracovávání pracovního listu může být přítomna zraková opora v podobě obrázků. Když děti slyší vysoké tony, snaží se chodit po špičkách, když naopak nízké, pohybují se v podřepu.

- znovu musíme dbát na dostatečnou hlasitost zvuků pro dítě se sluchovým postižením
- dítě s tělesným postižením může zobrazovat výšku/hloubku tónů např. polohou ruky

Variantou k této činnosti může být i využití rychlého a pomalého tempa hudby, kdy děti mají za úkol znázornit pohybem tempo hudby. Podobně lze tato činnost využít i k znázornění dynamiky hudby.

- dítě s tělesným postižením může pro znázornění tempa a dynamiky využít např. bubínku

Poté se děti přesunou na židle do půlkruhu ke klavíru tak, aby všechny viděly na učitelku a aby učitelka viděla na děti. Dbáme na zachování správného sedu pedagoga i dětí. Při dechovém cvičení s dětmi trénujeme správný nádech a při výdechu zkusíme nechat znít co nejdéle slabiku „HÚ“ (vlak). Pro jiné dechové cvičení můžeme využít také slabiky „ŠÍ“, která znázorňuje pomalý rozjezd vlaku. Tuto slabiku se snažíme vydržet říkat na jeden nádech, co nejdéle to bude možné. Následuje představení celé písně pedagogem a poté pro rozezpívání dětí před písní opět využijeme slabiky „HÚ“, na tuto slabiku si učitelka s dětmi zazpívá celou píseň. Poté již zařazujeme slova písně. Skladbu si několikrát zopakujeme.

- dítě se sluchovým postižením posadíme co nejbližší pedagogovi

Pro rytmický doprovod písně lze použít lehko ovladatelných hudebních nástrojů. Děti si vyberou jednotlivé hudební nástroje (např. ozvučná dřívka a činely) a vyzkouší si, jak tyto hudební nástroje zní. Poté s dětmi natrénujeme rytmický doprovod písně. Můžeme také zařadit pro imitaci pomalého rozjezdu vlaku začátek skladby ve velice pomalém tempu s postupným zrychlováním. Tuto variantu si prvně vyzkoušíme pouze zpívat a až poté přidáváme hru na hudební nástroje.

### Vláček

*Houká vláček hu, hu, hú,*

*podívejte, už jsem tu.*

*Jenom chvíli budu stát,*

*honem, lidi, nasedat!*

(Rejchová – online)



Hou- ká vlá- ček hu, hu, hú, po- dí- vej- te, už jsme tu.



Je- nom chvil- ku bu- du- stát, ho- nem li- di, na- se- dat!

## ZÁVĚR

V závěru mé bakalářské práce bych se ráda ohlédla za jejím cílem, kterým bylo pomocí dotazníkového šetření zjistit, jakým způsobem a jak často se děti se speciálními vzdělávacími potřebami setkávají v prostředí mateřské školy s hudebními činnostmi a jaká pozitiva pro děti přikládají těmto činnostem pedagogové mateřských škol. Mohu konstatovat, že většina pedagogů vidí hudební činnosti v mateřské škole jako velice důležité a vhodné pro rozvoj dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V dotazníkovém šetření mě mile překvapil výsledek, že ve více než tři čtvrtě dotazovaných třídách mateřských škol jsou hudební činnosti zařazovány více než dvakrát týdně. S touto skutečností jsem se bohužel během svých praxí z velké části nesetkávala, a proto jsem byla velice zvědavá na výsledky výzkumu.

Z tohoto důvodu jsem se rozhodla uvést v práci návrh hudebních činností, který by měl sloužit jako inspirace pro pedagogy mateřských škol, aby se mohly hudební činnosti v rámci prostředí předškolních institucí nadále objevovat a rozvíjet. Podle mého názoru je vytvořený návrh řízených činností jeden z velkých přínosů této práce. Návrh celkově vychází z výsledků dotazníkového šetření, na které se snaží reagovat. Součástí tří ze čtyř návrhů je také vlastní tvorba písňového materiálu.

Zpracování tohoto tématu mi dalo jedinečnou možnost navázat osobní či elektronický kontakt s jednotlivými pedagogy mateřských škol v rámci celé České republiky, kteří se věnují problematice dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Některé ohlasy na výzkumné šetření byly velice přátelského a milého charakteru, a proto věřím, že se v případě nutnosti budu moci na tyto osoby v budoucnu obrátit. Stejně tak mi bude dále nápomocno velké množství knih, které jsem v rámci psaní bakalářské práce prostudovala.

## SEZNAM ZDROJŮ

AUTORSKÝ KOLEKTIV. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018.

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a edukace*. Praha: GRADA, 2017. ISBN 978-80-247-4238-0

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: GRADA, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0

FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: GRADA, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4

JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: TRITON, 2006. ISBN 80-7254-730-5

JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. Hradec Králové: TANDEM, 2005. ISBN 80-903115-7-1

KANTOR, Jiří a kol. *Základy muzikoterapie*. Praha: GRADA, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9

KLEINOVÁ, Eliška a Věra, LAUDOVA. *Škola hry na klavír pro střední pedagogické školy*. Praha: Supraphon, 1986

KODEJŠKA, Miloš. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-080-3

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992. ISBN 80-7017-492-7

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: GRADA, 2006. ISBN 80-247-1284-9

LIŠKOVÁ, Marie. *Hudební činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 978-80-87553-65-7

LUDÍKOVÁ, Libuše a kol. *Kombinované vady*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1154-7

MÜLLER, Oldřich a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: GRADA, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-703-9

PACHOLÍK, Viktor a kol. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2015. ISBN 978-80-7454-566-5

PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0

PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: PAIDO, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0

RAKOVÁ, Milena a kol. *Zpíváme a tvoříme s malými*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0067-1

RENOTIÉROVÁ, Marie a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1475-9

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-738-078-0

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

SEDLÁK, František. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Supraphon, 1989. ISBN 80-7058-073-9

STRNADOVÁ, Karla a Jiří, ZEZULA. *Hudební výchova v mateřské škole*. Praha: Naše vojsko, 1988.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Alena, TICHÁ. *Lidové písničky a hry s nimi*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-264-5

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-557-1

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0

VALENTA, Milan a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9

ZELEIOVÁ, Jaroslava. *Muzikoterapie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-237-9

ZEZULA, Jiří a kol. *Hudební výchova v mateřské škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

## **ELEKTRONICKÉ ZDROJE**

REJCHOVÁ, Renata. *Vláček*. In: <http://www.sikovny-cvrcek.cz> [online]. 2010 [cit. 13. 5. 2018]. Dostupné z: <http://www.sikovny-cvrcek.cz/logopedicka-rikadla>

SEIFERT, Miroslav. *Básnička o ježkovi*. In: [www.cesky-dialog.net](http://www.cesky-dialog.net)[online]. 2014 [cit. 31.3.2018]. Dostupné z:<http://www.cesky-dialog.net/clanek/6353-basnicka-o-jezkovi/>



## ZÁKONY A VYHLÁŠKY

Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

## SEZAM GRAFŮ

Graf 2 – otázka č. 2 .....	33
Graf 3 – otázka č. 3 .....	33
Graf 4 – otázka č. 4 .....	34
Graf 5 – otázka č. 5 .....	35
Graf 6 – otázka č. 6 .....	35
Graf 7 – otázka č. 7 .....	36
Graf 8 – otázka č. 8 .....	37
Graf 9 – otázka č. 9 .....	37
Graf 10 – otázka č. 10 .....	38

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Okno

Příloha č. 3 – Prstíky

Příloha č. 4 – Stříbrné korále

Příloha č. 5 – Kapka

Příloha č. 6 – Padající kapky

Příloha č. 7 – Květiny

Příloha č. 8 – Straň

Příloha č. 9 – Kačenka

Příloha č. 10 – Vajíčka

Příloha č. 11 – Káčátka se batolí

Příloha č. 12 – Pracovní list

# PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Dotazník

Dobrý den,

jsem studentkou třetího ročníku speciální pedagogiky – učitelství pro MŠ na JČU v ČB a touto cestou prosím učitelky z MŠ, které mají ve své třídě dítě se speciálně vzdělávacími potřebami, o vyplnění následujícího dotazníku. Tento dotazník je součástí mé bakalářské práce. Velice děkuji za Váš čas a pomoc.

Klára Pajerová

1. Kdy zařazujete hudební činnosti pro děti?

(vyberte 1–5 odpovědí)

- Při ranních hrách
- Při cvičení
- Při řízené činnosti
- Před spaním
- Odpoledne (po spaní)

2. Kolikrát týdně zařazujete hudebně-pohybové hry?

(vyberte pouze 1 odpověď)

- Vůbec
- 1krát týdně
- Méně než 1krát týdně
- 2krát týdně
- Více než 2krát týdně

3. Jaké hudební činnosti využíváte v MŠ?

(vypište)

4. Jak jsou děti začleňovány do hudebních činností?

(vyberte 1–5 odpovědí)

- Hrají na hudební nástroje
- Zpívají
- Poslouchají
- Tancují
- Hrají hudebně-pohybové hry

5. Jaký typ hudby využíváte v MŠ nejčastěji?

(vyberte 1 odpověď)

- Reprodukovanou
- Zpěv
- Hru na hudební nástroj + zpěv

6. Jaké pomůcky děti využívají při hudebních činnostech?

(Vyberte 1–3 odpovědi)

- Orffovy nástroje
- Improvizační pomůcky (např. krabice, víčka, dřívka od nanuků)
- Vlastní tělo (tleskání, dupání, ...)

7. Jaké pomůcky využíváte Vy při hudebních činnostech?

(vyberte 1–3 odpovědi)

- Rádio, PC – pro reprodukci hudby
- Klavír, kytaru, jiný hudební nástroj
- Obrázky, knihy – motivační materiál

8. Hudební činnosti jsou podle Vás v MŠ

(zvolte 1 možnost)

- Důležité
- Vhodné
- Nevhodné
- Nepotřebné

9. Rozvíjí hudební činnosti děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

(vyberte 1 odpověď)

- Ano
- Ne
- Nevím

V následujících otázkách (10–24) zaškrtněte 1–5 hvězd (1 – nejméně, 5 – nejvíce) podle toho, v jaké míře jsou pro děti důležité hudební činnosti v MŠ u následujících oblastí:

	★	★ ★	★ ★ ★	★ ★ ★ ★	★ ★ ★ ★ ★
10. Rozvoj slovní zásoby					
11. Artikulace					
12. Zlepšení kvality dechu					
13. Relaxace					
14. Zdravotní prevence					
15. Rozvoj emocí					
16. Jemná motorika					
17. Hrubá motorika					
18. Prostorová orientace					
19. Paměť					
20. Spolupráce					
21. Estetické vnímání					
22. Rozvoj fantazie					
23. Tvorba pozitivního klima					
24. Vnímání melodie, rytmu, tempa, dynamiky a tónu					

Příloha č. 2 – Okno



Příloha č. 3 – Prstíky



Příloha č. 4 – Stříbrné korále



Příloha č. 5 – Kapka



Příloha č. 6 – Padající kapky



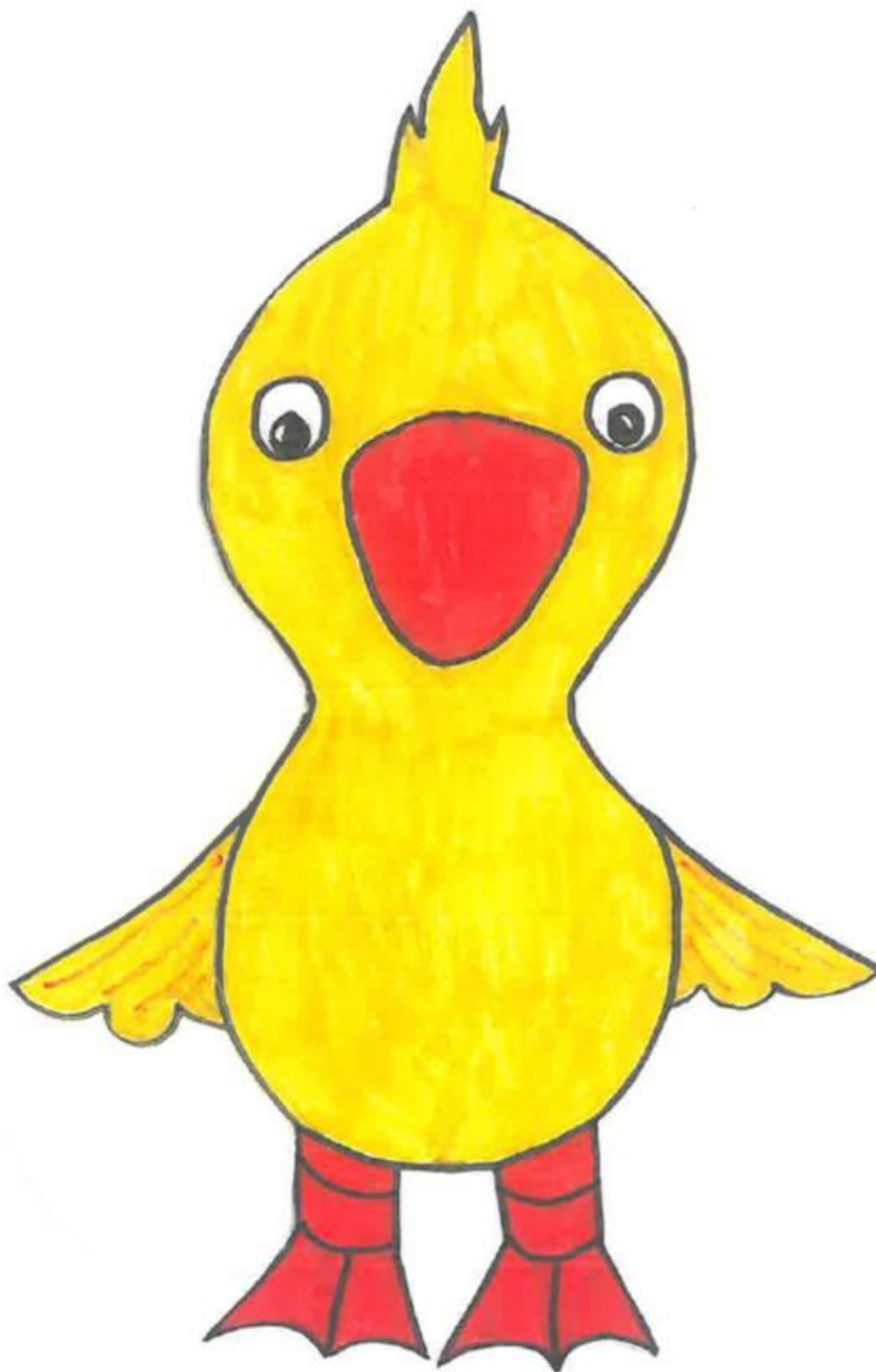


Příloha č. 7 – Květiny



Příloha č. 8 – Stráň





Příloha č. 10 – Vajíčka



Příloha č. 11 – Káčátka se batolí

IV. KÁČÁTKA SE BATOLÍ O. Rödl

*Ka-čát-ka se ba-to-lí, to jdou a-si do ško-ly.*

*Kač, kač, kač, do ško-ly jdou, ne ji-náč.*

(Kleinová, Laudová 1986)

Příloha č. 12 – Pracovní list

