

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

**MOŽNOSTI VYUŽITÍ MUZIKOTERAPIE V RÁMCI
PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ**

THE POSSIBILITIES OF MUSIC THERAPY USE IN THE
FRAMEWORK OF PRIMARY EDUCATION

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Kargerová Poche, Ph.D.

Autor diplomové práce: Tereza Bezoušková

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce ukončena: červenec 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Možnosti využití muzikoterapie v rámci primárního vzdělávání* zpracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s trvalým uložením mé práce v databázi Theses.

V Praze dne 12. 7. 2019

Podpis.....

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala především PhDr. Janě Kargerové, Ph. D. nejen za celkové vedení práce v rovině odbornosti a věcných poznámek, ale také za její laskavý a trpělivý přístup. Dále bych na tomto místě chtěla poděkovat své rodině, která mi po celou dobu byla oporou. A v neposlední řadě můj dík patří Mgr. Lence Lasákové, jelikož právě ona mě svým přístupem inspirovala k tomu stát se učitelkou.

ANOTACE

V diplomové práci pojednávám o využití technik muzikoterapie jako prostředku ke zmírnění projevů poruch pozornosti. Také sleduji, zda tato podpůrná opatření napomáhají k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáka. Teoretická část je rozdělena na tři hlavní části. První z nich pojednává o proměnách primárního vzdělávání, je zde představen Rámcový vzdělávací program a inkluzivní vzdělávání. Rovněž zde nalezneme vymezení pojmu muzikoterapie, její směry, metody a také představení jednotlivých poruch učení a pozornosti. Ve výzkumné části dochází k aplikaci muzikoterapeutických aktivit v rámci vyučovacích hodin, které jsou koncipovány do tematických celků. Aktivity jsou individuálně upravené pro žáky se specifickou poruchou a následně podrobně reflektovány za pomoci Korthagenova modelu ALACT.

THE ANNOTATION

The diploma thesis addresses the usage of music therapy as means to reduce manifestations of attention deficit disorders. It also observes whether these supportive measures can be instrumental in a pupil's personal and social growth. The theoretical part is divided into three main parts. The first one deals with the changes in primary education and Framework Educational Programme and inclusive education are introduced. The definition of the notion music therapy can be found here, as well as its specializations and methods. Various learning and attention disorders are introduced. In the research part of the thesis, the application of music therapy activities, assorted into thematic units, within school lessons is described. The activities are adjusted to cater to specific needs of pupils with particular disorders and subsequently assessed using Korthagen's ALACT model.

ABSTRAKT

V diplomové práci si kladu za cíl využít technik muzikoterapie jako prostředku ke zmírnění projevů poruch pozornosti. Dále se v práci zabývám aplikací těchto aktivit k začlenění vybraných žáků do kolektivu. Také se soustředím na to, jak muzikoterapie napomáhá k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáka.

V teoretické části představuji pojem Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, jakožto jednu ze zásadních proměn primárního vzdělávání v rámci kurikulární reformy. Rovněž se v této kapitole zabývám tématem inkluze, podpůrných opatření a klíčových kompetencí. Dále v této části věnuji pozornost muzikoterapii, jejím metodám, směrům a možnostem využití v rámci hudební výchovy. V kapitole *Specifické poruchy pozornosti, učení a aplikace muzikoterapie v rámci reedukace* nabízím představení specifických poruch, přičemž se podrobněji zaměřuji na ADHD, ADD, dyslexii a mutismus. Poukazuji také na využití metod muzikoterapie jako reedukačních prostředků a nabízím spektrum muzikoterapeutických her, které jsou ve výzkumné části prakticky vyzkoušeny.

Ve výzkumné části se zabývám praktickou aplikací muzikoterapeutických aktivit v rámci vyučovacích hodin. Aktivity jsou sjednoceny do tematických celků, přičemž každá z nich je individuálně upravena pro žáka se specifickou poruchou. Jednotlivé potřeby a cíle těchto aktivit vycházejí z podrobných kazuistik žáků, které rovněž nalezneme v empirické části této práce. Vzhledem k problematice a stanoveným cílům jsem pro výzkum použila metodu akčního výzkumu, která probíhala analýzou jednotlivých hodin na základě Korthagenova modelu ALACT, neboli cyklu reflektivního učení. Lze očekávat, že kromě vlivu na projevy poruch pozornosti bude mít hudba rovněž dopad na vzájemnou komunikaci mezi dětmi a přispěje u vybraných žáků k pozitivnímu vnímání sebe samého.

KLÍČOVÁ SLOVA

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, klíčové kompetence, podpůrná opatření, inkluze, muzikoterapie, poruchy pozornosti, osobnostní a sociální rozvoj žáka, model ALACT

THE ABSTRACT

This diploma thesis aims to analyse the use of music therapy techniques as means to reduce the manifestations of attention deficit disorders. Furthermore, it deals with the application of said supportive measures in the framework of bullying prevention and its pathological effects. It also focuses on ways music therapy can be instrumental in a pupil's personal and social growth.

In the theoretical part, the Framework Educational Programme for Elementary Education is introduced as one of the key changes in primary education in the framework of curricular reform. The chapter also addresses the topic of inclusive education, supportive measures and key competencies. Later on, music therapy is the subject of interest. Its methods, specializations and possibilities of use are listed. The chapter *Specific learning and behavioural disorders* introduces specific disorders, concentrating in detail on dyslexia, mutism, ADHD and ADD. I point out the use of music therapy as a re-educational tool, as well. I lay out a range of music therapy games which are tried out in the research part of the thesis.

The research part deals with the application of music therapy activities within school lessons. These activities are assorted into thematic units, each of them customised to cater to the needs of pupils with specific disorders. These individual needs are based on the detailed case interpretations of the pupils which can also be found in the empirical part of this work. Taking into account the issues and set goals, action research method was chosen and carried out in the form of analysis of individual lessons using the Korthagen's ALACT model, also called the cycle of reflective teaching.

KEY WORDS

The Framework Education Programme for Elementary Education, key competencies, supportive measures, inclusive education, music therapy, attention deficit disorders, pupil's personal and social growth, model ALACT

Obsah

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 Proměny primárního vzdělávání v rámci kurikulární reformy ve vztahu k hudební výchově.....	13
1.1 Kurikulární reforma v rámci českého školství po r. 1989.....	13
1.1.1 Transformace českého školství po r. 1989.....	14
1.2 Kurikulární dokumenty a jejich vliv na hudební výchovu v rámci současné školské reformy.....	15
1.2.1 Význam Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání ve vzdělávacím procesu.....	15
1.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a hudební výchova v rámci současné školské reformy.....	17
1.2.3 Klíčové kompetence v rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání.....	18
1.2.4 Důležitost klíčových kompetencí v hudební výchově.....	20
1.2.5 Současná revize kurikulárních dokumentů.....	21
1.2.6 Současná revize rámcových vzdělávacích programů v oblasti hudební výchovy.....	23
1.3 Inkluzivní vzdělávání.....	24
1.3.1 Inkluze – jedno z hlavních východisek kurikulární reformy.....	24
1.3.2 Inkluzivní vzdělávání v rámci legislativy.....	25
1.3.3 Kritika inkluzivního vzdělávání.....	26
1.3.4 Podpůrné opatření pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.....	28
2 Muzikoterapie.....	31
2.1 Vymezení pojmu.....	31
2.2 Osobnost Carla Orffa a jeho vliv na hudební výchovu.....	32
2.3 Muzikoterapie v rámci školství.....	33
2.3.1 Hudba a komunikace.....	34
2.3.2 Hudba a rozvoj osobnostní složky člověka.....	35
3 Specifické poruchy pozornosti, učení a aplikace muzikoterapie v rámci reedukace.....	37
3.1 Specifické poruchy pozornosti.....	37
3.1.1 ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder).....	39
3.1.2 ADD (Attention Deficit Disorder).....	39
3.2 Specifické poruchy učení.....	40
3.2.1 Dyslexie.....	40
3.3 Specifické poruchy řeči.....	41
3.3.1 Mutismus.....	41
3.4 Reedukace specifických poruch na základě odborných publikací speciální pedagogiky.....	42
3.4.1 Reedukace ADHD, ADD.....	42
3.4.2 Reedukace dyslexie.....	43
3.4.3 Reedukace elektivního mutismu.....	43
3.5 Reedukace specifických poruch prostřednictvím muzikoterapie.....	44
TEMATICKÝ CELEK 1 - MÁME RÁDI ZVÍŘATA.....	45
TEMATICKÝ CELEK 2 – JARO DĚLÁ POKUSY.....	49
TEMATICKÝ CELEK 3 – CESTA KOLEM SVĚTA.....	51
4 Závěr a shrnutí teoretické části.....	56
VÝZKUMNÁ ČÁST.....	57
5 Praktické řešení výzkumných otázek.....	58
5.1 Výzkumné otázky.....	58
5.2 Hlavní cíle výzkumu, dílčí cíle výzkumu.....	59
6 Metodika výzkumu.....	60
6.1 Model ALACT.....	60

7	Prostředí výzkumu a výzkumný vzorek.....	62
7.1	Charakteristika školy.....	62
7.2	Charakteristika třídy.....	65
7.3	KAZUISTIKA ŽÁKŮ.....	67
7.3.1	KAZUISTIKA 1.....	68
7.3.2	KAZUISTIKA 2.....	70
7.3.3	KAZUISTIKA 3.....	72
7.3.4	KAZUISTIKA 4.....	74
8	Realizace výzkumu.....	75
8.1	Tematický celek 1 – Máme rádi zvířata.....	76
8.2	Tematický celek 2 – Jaro dělá pokusy.....	84
8.3	Tematický celek 3 – Cesta kolem světa.....	92
8.4	Shrnutí realizace výzkumu.....	100
9	ZÁVĚR.....	103
10	SEZNAM LITERATURY.....	105
11	OBRÁZKOVÉ PŘÍLOHY – ÚKOLY, AKTIVITY.....	110
	TEMATICKÝ CELEK 1 – MÁME RÁDI ZVÍŘATA.....	110
	TEMATICKÝ CELEK 2 – JARO DĚLÁ POKUSY.....	113
	TEMATICKÝ CELEK 3 – CESTA KOLEM SVĚTA.....	117
12	OBRÁZKOVÉ PŘÍLOHY – FOTOGRAFIE.....	118

ÚVOD

Ústředním tématem mojí diplomové práce je hudba, a není to náhoda. Již od dětství se hudbě plně věnuji, navštěvovala jsem pěvecké sbory, učila se na klavír i flétnu. Vzbuzuje ve mně pocit klidu, harmonie, naplňuje mě radostí a energií. Vždy mě fascinovalo, jak hudba dokáže navzájem všechny spojovat nehledě na národnost, věk nebo pohlaví. Lásku k hudbě ve mně přetrvala i do dospělosti, proto jsem při výběru specializace u nás na pedagogické fakultě dlouho neváhala. Právě díky ní začala moje dráha coby učitelky hudební výchovy.

Velkou inspirací pro mě byly hudební kurzy prof. Evy Jenčkové, které jsem několikrát během studia navštívila. Fascinovaly mě nejen možnosti využití všech nástrojů, ale především aktivní zapojení úplně všech zúčastněných bez rozdílu. Ať už hraním na nástroje, pohybem, zpěvem. Právě paní Jenčková byla první, od které jsem cítila milý, ale přitom jasný apel na to, že při hudební výchově nejsou žádné rozdíly. Každý je přizván k tomu, aby se do aktivity zapojil a spoluvytvářel tak se skupinou to, na čem pracuje. Jelikož jsem sama byla účastníkem těchto aktivit, mohla jsem lépe pochopit, jak se děti při hodině cítí. Potvrdilo se mi tím to, co jsem sama vnitřně cítila a co jsem jako učitelka vnímala jako jasné poslání: hudba nezná hranic, hudba spojuje.

Zanedlouho jsem dostala nabídku učit na křesťanské základní škole. Jako jednou z jejích charakteristik je, mimo jiné otevřený přístup vůči rodinám prostřednictvím tutoringu. V rámci pravidelných setkávání s rodiči a žákem se nastavují cíle, které rozvíjejí osobnostní a sociální růst dítěte. Velmi mě tento způsob komunikace školy vs. rodičů zaujal, a proto jsem nabídku přijala. První školní rok byl pro mě zkušební, měla jsem možnost načerpat inspiraci od svých erudovanějších kolegů a získat od nich cenné rady. Následující rok jsem dostala třídnictví, a to rovnou v první třídě. Začalo se ve mně odehrávat plno obav, které se vystupňovaly ve chvíli, kdy jsem zjistila, že ve třídě budu mít chlapce s elektivním mutismem. Nějaké zkušenosti s žáky se specifickými potřebami jsem měla, avšak budou stačit? Jakým způsobem bych měla k chlapci přistupovat a jak s ním vůbec komunikovat? Jak ho děti přijmou? Co když ho začnou z kolektivu vyčleňovat?

Všechny tyto otázky jsem si pokládala na samém začátku školního roku. Během něj se vyprofilovaly i další děti, které začínaly také potřebovat větší pomoc. Třída se stávala hlučnou, živou, nepozornou. Hádky a pláč byly téměř na denním pořádku. A já jsem začala přemýšlet, jak dětem a také sobě pomoci. Jako důležitý opěrný bod jsem vnímala přípravy, proto jsem si po hodinách do nich vpisovala své poznámky: co se podařilo, nepodařilo a z jakého důvodu. Tyto poznámky mi pak pomohly posouvat se v této oblasti dále. Měla jsem tak možnost díky tomu podchytit nežádoucí situace, jelikož jsem věděla, jak na dané aktivity děti reagují. Nicméně otázka ohledně inkluze ve mně stále zůstala a dále jsem hledala nástroj, který by dětem se specifickými potřebami mohl pomoci. Způsob, který lze využít napříč všemi předměty, který bude brát ohled na všechny rozdílnosti a zároveň vytvoří neutrální a nesoutěživé prostředí. V onu chvíli jsem si vzpomněla na hudební kurzy a aktivity, které jsme na nich dělali. Rozhodla jsem se je aplikovat při svých hodinách a prostřednictvím nich se pokusit dětem pomoci v začlenění do kolektivu. Jelikož časová dotace hudební výchovy je ale pouze jedna vyučovací hodina týdně, snažila jsem se aktivity s hudebními prvky zařadit i do dalších předmětů. A přesně to se stalo i předmětem mojí diplomové práce.

Práce je členěna na dvě části – teoretickou a výzkumnou. Teoretická část je rozdělena na tři hlavní kapitoly, v první z nich se zabývám proměnami primárního vzdělávání v rámci kurikulární reformy po roce 1989. Zahrnuje termíny jako “rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání”, “klíčové kompetence” nebo “inkluzivní vzdělávání”. Všechny termíny jsou vysvětlené nejprve obecně a poté ve vztahu k hudební výchově. Následuje kapitola, ve které vymezují podstatný a termín – muzikoterapie. Uvádím zde stručnou definici tohoto pojmu, inovativní hudební směry, které napomohly k transformaci hudební výchovy. Vyvracím zde také předsudek, že muzikoterapie zahrnuje pouze zpěv a relaxaci. Lze ji také využívat velmi aktivně za pomoci pohybu a hraní na nástroje. V poslední kapitole se zaměřuji na specifické poruchy pozornosti a učení a reedukaci těchto poruch pomocí technik muzikoterapie. Je zde sepsaný podrobný popis jednotlivých her, které byly třeba upravit vůči žákům s potřebami. Nutno dodat, že práce se nezabývá v první řadě objasněním termínem muzikoterapie, ale především jejím přesahem do ostatní dalších oblastí, jakou je speciální pedagogika a primární vzdělávání.

Ve výzkumné části představuji kazuistiku těchto žáků, dochází k aplikaci reedukačních muzikoterapeutických prostředků v rámci vyučovacích hodin. Ty jsou reflektovány pomocí kvalitativní metody akčního výzkumu na základě Korthagenova modelu ALACT. K reflexi hodin a stanovení dalších cílů pro vybrané žáky mi velmi napomáhal již zmiňovaný tutoring.

V této práci si kladu za cíl vytvořit řadu podpůrných opatření pro vybrané žáky prostřednictvím muzikoterapeutických aktivit. Tyto postupy pak průběžně reflektuji z hlediska funkčnosti podpůrných opatření. Také sleduji přínos muzikoterapie z hlediska osobnostního a sociálního rozvoje u skupiny vybraných dětí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Proměny primárního vzdělávání v rámci kurikulární reformy ve vztahu k hudební výchově

Úvod

Kapitola pojednává o celkových změnách ve školství po roce 1989 a také o tom, jak se tato reforma dotkla hudební výchovy ve vzdělávacím procesu. Nalezneme zde, co konkrétně se v rámci reformy změnilo a důvody, které k ní vedly. Zabývá se rovněž hlavním dokumentem, který tato reforma přinesla, a to Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále jako RVP ZV). Jsou zde představeny cíle, které jsou v RVP ZV ukotveny, a proč jsou tyto cíle důležité z hlediska výukového předmětu hudební výuka. V rámci kapitoly jsou také vybrány a více popsány klíčové kompetence, a to z hlediska formování žáka a z hlediska důležitosti v hudební výchově. Závěr kapitoly se věnuje inkluzivnímu vzdělávání jako hlavnímu bodu a výsledky kurikulární reformy. Propojení hudební výchovy a muzikoterapie nalezneme ve 2. kapitole.

1.1 Kurikulární reforma v rámci českého školství po r. 1989

Pro začátek si vymezme slovo, které je pro tuto kapitolu velice zásadní, a to je *kurikulum*. Slovo pochází z latinského slova curriculum a v doslovném překladu znamená běh (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2003, s.110). V pedagogickém kontextu lze tento termín chápat jako proces, prostředí i prostředky, jimiž se dosahuje stanoveného cíle (WALTEROVÁ 1994, s. 8). Jan Průcha charakterizuje ve svém slovníku toto slovo ve třech rovinách: 1. vzdělávací program, projekt, plán, 2. průběh studia a jeho obsah, 3. obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2003, s. 111). Kurikulum je velmi často spojováno s termínem kurikulární reforma, která nastala v oblasti vzdělávací politiky po roce 1989. Lze ji charakterizovat jako zásadní změnu ve vztahu k vzdělávání a vzdělávací politice v oblasti cílů, přístupů, metod a zlepšení kvality vzdělávání. Více o těchto změnách pojednává následující kapitola.

1.1.1 Transformace českého školství po r. 1989

Důležitým mezníkem se pro Českou republiku ve 20. století stal rok 1989, který přinesl řadu proměn jak v rovině politické, ekonomické, tak i pedagogické. Sametová revoluce přinesla nový pohled na společnost, svobodnější myšlení, které je cílené na hodnoty, zájmy a potřeby druhých a také na zodpovědnost vůči vlastnímu jednání. Ani vzdělávací systém neunikl zásadním proměnám. Jako jednu z hlavních proměn jmenujme **změnu přístupu k výuce**. Šlo o transformaci v orientaci z transmisivní výuky (předávání hotových poznatků) na výuku **konstruktivistickou** (aktivní zapojení žáků do výuky). Neboli snaha pedagoga o zapojení žáka do výuky skrze různé metody a formy výuky a především snaha o to, aby žák mohl poznatky objevit sám. Což byl velmi zásadní zlom ve vzdělávání. Klíčovým principem transformace ve školství se stal také **princip humanizace**, který klade důraz na **přirozený vývoj dítěte, na zohlednění jeho individuálních potřeb a zájmů**. Právě onen **individuální přístup** se stal dalším hlavním faktorem, který výrazně ovlivňuje vzdělávání dětí dodnes. **Každé dítě má právo se vzdělávat a být vzděláváno**, všechny děti by měly mít stejná práva bez ohledu na pohlaví, sociální postavení či barvu kůže a každé dítě by mělo mít svobodu říci, co si myslí (SPILKOVÁ 2005, s. 21). Koncept humanizace také bere ohled na děti se specifickými potřebami a dává jim tak možnost **zažít pocit přijetí a rovnocennosti**, kdy každé takové dítě má právo se vzdělávat podle svých potřeb a možností. **Princip individualizace je klíčovým aspektem pro inkluzivní vzdělávání**, o kterém mluví podrobněji třetí část této kapitoly. Celý koncept práv dítěte vychází z mezinárodního dokumentu *Úmluva o právech dítěte*, která byla přijata Valným shromážděním OSN 20. listopadu 1989. Nový pohled na výuku přinesl tzv. konstruktivistický přístup (SPILKOVÁ 2005, s. 23).

Tento inovativní a progresivní přístup začal postupovat všemi předměty. Výjimkou tedy nezůstala ani hudební výchova. Avšak snaha o prosazení nových myšlenek a změnit osnovy hudební výchovy přišla již mnohem dříve než s příchodem kurikulární reformy. Již v průběhu 60. let v důsledku Pražského jara došlo ke změnám osnov hudební výchovy. Nicméně i tak můžeme spatřovat řadu změn, které kurikulární reforma pro hudební výchovu a její výuku nabízí. Ty můžeme spatřovat nejen v jiném přístupu učitelů, ale především ve vzniku RVP ZV jakožto klíčovém kurikulárním dokumentu v rámci reformy. (SPILKOVÁ 2005, s. 24)

1.2 Kurikulární dokumenty a jejich vliv na hudební výchovu v rámci současné školské reformy

Klíčovými axiomy kurikulární reformy se staly dva hlavní body: 1. zvýšení vzdělávací autonomie škol, 2. akcent na získávání klíčových kompetencí (z prezentace *Kurikulární reforma* dostupná na stránkách Západočeské univerzity: www.kof.zcu.cz). Autonomií škol rozumíme umožnit školám, aby se mohly svobodněji rozhodovat z hlediska metod výuky, struktury a formy vzdělávacího obsahu. Důsledkem tohoto axiomu se stal právě již zmiňovaný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. A právě o jeho důležitosti pro hudební výchovu a vzdělávací systém vůbec hovoří následující podkapitola.

Kurikulární reforma se stala velkou součástí reformace školství v České republice. Zásadním zlomem se pro reformu ve vzdělávání stal rok 2001, kdy vyšel první kurikulární dokument *Národní program rozvoje vzdělávání ČR (tzv. Bílá kniha)*, díky kterému byla vymezena kurikulární politika. Představuje koncept rozvoje vzdělávání v České republice v horizontu 5-10 let. Kromě vymezení hlavních strategických linií vzdělávací politiky se také Bílá kniha stává podkladem k tvorbě nového školského zákona, který po desetiletém úsilí vláda přijala (SPILKOVÁ 2005, s. 21). Tímto se české školství více přiblížilo k západním zemím, kde podobná transformace vzdělávání proběhla již v 60. letech. Kurikulární politika a nově stanovené cíle vychází ze čtyř pilířů, které jsou v zahraničí uznávané – učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být. V návaznosti na Bílou knihu v letech 2001-2004 vzniká další významný kurikulární dokument, a to *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*, jakožto další klíčový dokument v rámci kurikulární reformy. Spilková ve své publikaci o dokumentu hovoří následovně: *Konkretizuje požadavky státu vymezením rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání* (SPILKOVÁ 2005, s. 22).

1.2.1 Význam Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání ve vzdělávacím procesu

Jak již bylo zmíněno v předchozí podkapitole, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jako RVP ZV) byl vytvořen mezi lety 2001-2004. Kurikulární dokumenty byly tak vydávány na dvou úrovních – státní a školní. Na úrovni státní byl vydán právě RVP ZV „*vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání.*“ (RVP ZV 2017, s. 9). Je podporován tzv. konstruktivistický učební model – učitel pouze nepředává hotové poznatky, ale nechává žáky, aby si na jednotlivé vědomosti přišli sami.

Učitel by měl pouze nabízet prostředky, kterými žák může vědomosti objevovat. Na základě očekávaných výstupů škola vytváří školní vzdělávací program (ŠVP), koncept a cíle vzdělávání ŠVP však musí korespondovat a vycházet z RVP ZV z jednotlivých vzdělávacích oborů. Ježil uvádí: „*RVP ZV vymezuje pouze rámec vzdělávání, v němž jsou uvedeny závazné cíle a předpokládané výsledky vzdělávání, doporučené učivo rámcový učební plán, pravidla pro žáky se zdravotními a sociálními problémy i se žáky mimořádně nadanými.*” (JEŽIL 2007, s.19)

Nyní si stručně uvedme koncept rámcového vzdělávacího programu. Hned ze začátku se setkáváme s důležitým termínem nejen tohoto dokumentu, ale školské reformy vůbec – **klíčové kompetence**. Jdou o soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, kterými by měl být žák vybaven na konci vzdělávacího procesu. Jejich zastoupení ve výuce je nesmírně důležité, jelikož žáka učí zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává v běžném životě (Klíčové kompetence v základním vzdělávání 2007, s.7). Více se o klíčových kompetencích hovoří podkapitola zaměřující se právě na ony kompetence i z hlediska jejich důležitosti v hudební výchově. Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV rozdělen na jednotlivé **vzdělávací oblasti**. Každá z nich je pak vymezena: charakteristikou vzdělávací oblasti, cílovým zaměřením vzdělávací oblasti, vzdělávacím obsahem vzdělávacích oborů a očekávanými výstupy v rámci daného vzdělávacího období. Hudební výchova spadá do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Posledním termínem, který v souvislosti RVP ZV v rámci jeho charakteristiky zmíním, jsou **průřezová témata**. Představují okruhy problémů současného světa. Nelze je vnímat jako samostatné vzdělávací obory, ale témata, která by se měla objevovat napříč všemi předměty. Patří mezi ně: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova.

Jak se kurikulární reforma dotkla hudební výchovy se dozvíme v následující podkapitole.

1.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a hudební výchova v rámci současné školské reformy

„Hudbu nelze chápat pouze jako umění, nýbrž jako estetický korelát zvukové zkušenosti člověka, jako nástroj komunikace, plnící vedle estetické také zábavné či terapeutické či další společenské funkce“ (DRÁBEK 1998, s. 5)

Stejně jako ostatní vzdělávací oblasti, tak i hudební výchova prošla díky nové školské reformě řadou změn. Jde o oblast trochu specifickou, jelikož zahrnuje vedle racionálního poznávání také esteticko – emocionální osvojování. Umění lze chápat jako cestu, která člověka orientuje ke společenské situaci a skutečným životním hodnotám. Hudební výchova žáka vede k porozumění hudbě, k aktivnímu vnímání a využívání jako svébytného prostředku komunikace (DRÁBEK 2006, s. 23-24). Nové pojetí hudební výchovy nutí pedagogy, aby podporovali žákovu aktivitu, kreativitu a jeho zájem. Proto je nutné rovněž vytvořit vhodné podmínky, žák by měl cítit svobodu a absolutní možnost vyjádřit se prostřednictvím hudebních prostředků. Nestojí izolovaně, ale sám je spolutvůrcem hudební výchovy. Hlavní změnou reformy je změna orientace výuky z předávání hotových poznatků na pěstování schopností žáků samostatně vyhledávat informace, umět je třídit a tvořivě využívat. (DRÁBEK 2006 s. 23) Charalambidis uvádí, že rámcové programy přinášejí odpovědi na otázky: co učit, kdy učit, za jakých podmínek a s jakými očekávanými výsledky (CHARALAMBIDIS 2006, s.25). Současnému RVP ZV ale chybí větší rozvoj osobnostní složky žáka. Daleko více se soustředí na rozvíjení hudební gramotnosti žáka skrze vokální, instrumentální, pohybové a poslechové činnosti. Očekávaná revize RVP ZV plánuje tuto složku do dokumentu zařadit. Více o revizi hovoří podkapitola zaměřující se právě na obměnu nejen RVP ZV, ale všech rámcových vzdělávacích programů.

Není to ale poprvé, co se hudební pedagogové snažili o progresivní přístup v hudební výchově. Ježil ve svém článku *Hudební výchova z pohledu rámcového vzdělávacího programu* (časopis Hudební výchova 2007, s. 19-21) sám uvádí, že toto není v hudební výchově žádná novinka. S touto tendencí se setkáváme v průběhu roku 1975, kdy se Jurkovič a Mihule zasadili o změnu nových školních osnov a rovněž se podíleli na tvorbě nových učebnic hudební výchovy.

Vznikly tak propracované a na onu dobu pokrokové učebnice, které vycházely především z idejí a postupů Carla Orffa (více o něm hovoří druhá kapitola). Autor článku mluví o tomto novém přístupu jako o tzv. novém pojetí, *které požadovalo na učitelích aktivitu, samostatnost a iniciativu.*

Na první pohled se tedy může zdát, že co se píše v RVP ZV, se už před lety objevilo v „novém pojetí“ a dokument tedy nic převratného nepřinesl. Ovšem víme, že tomu tak není, což sám autor dokládá srovnáním cílů “nového pojetí” a RVP ZV. Vzhledem k povaze výzkumu diplomové práce je vybrán záměrně jeden z cílů, který se objeví i ve výzkumném šetření.

“Nové pojetí”: Rozvíjet umělecké schopnosti a dovednosti x RVP ZV: Spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti a minulosti i kulturním projevům a potřebám různorodých skupin, národů a národnosti (Ježil 2007, s.20).

„Nové pojetí“ je stručné a zaměřuje se pouze na žáka samotného a jeho vztah k umění. Oproti tomu RVP ZV rozšiřuje tento pohled o pohled globální – vnímat hudbu v širokých kulturních souvislostech, jako je různorodost mezi jednotlivými národy, náboženstvími, řeší aktuální komplexní problémy. Ježil také přikládá velkou důležitost klíčovým kompetencím, o nichž hovoří následující podkapitola. V ní je také blíže popsán pohled Ježila na klíčové kompetence.

1.2.3 Klíčové kompetence v rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání

„Základním cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí, které jsou chápány jako soubor komplexních způsobilostí využitelných v životě a dalším vzdělávání.“
(SPILKOVÁ 2005, s. 25)

Klíčové kompetence jsou chápány jako soubor postojů a hodnot, kterými by měl být každý žák v rámci primárního vzdělávání vybaven pro svůj osobní rozvoj i pro socializaci ve společnosti. Kompetence jsou také považovány za jednu z nejdůležitějších kategorií, kterou je třeba během vzdělávání u žáků rozvíjet. Dalo by se říci, že primárním cílem by mělo být osvojení právě těchto klíčových kompetencí. Významným koncepčním krokem lze označit to, že klíčové kompetence jsou vnímány jako úroveň předpokládaných výsledků na konci základního vzdělávání. (SPILKOVÁ 2005, str.23). K jejich upevnění napomáhá nejen postoj školy prostřednictvím ŠVP, ale také učitel, který by se měl snažit svými činnostmi a aktivitami ve výuce tyto kompetence v žácích rozvíjet. Mluvíme o kompetenci k: učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.

Ve výzkumné části této práce se věnuji rozvíjením především dvou z nich, a to kompetenci komunikativní a sociální a personální. Zabývám se praktickou aplikací muzikoterapeutických her v rámci třídy, ve které jsou děti s poruchou pozornosti a dalšími vzdělávacími potřebami. A právě vzhledem k jejich specifickým potřebám jsem vnímala jako důležité právě tyto kompetence rozvíjet. Z jakého důvodu jsem vybrala tyto kompetence a co konkrétně charakterizují, se dozvíme v následujícím popisu. Znění kompetencí je přímo vyňato z příslušného dokumentu (RVP 2017, s. 11-12).

Kompetence komunikativní: *Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu. Rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění. Naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.* (RVP 2017, s.11)

Kompetenci komunikativní vnímám jako důležitou ve své třídě rozvíjet především kvůli agresi dvou dětí. Mým cílem je naučit děti respektovat názor druhého, vhodně na něj reagovat a vnímat váhu svých slov.

Právě ostré výměny názorů byly předmětem častých sporů a rozvrácených hodin. Rovněž tuto kompetenci rozvíjím u chlapce, který má elektivní mutismus. S nikým ve třídě nemluví, pouze prostřednictvím mimiky, pantomimy nebo psaných slov. Z mluvené komunikace má psychický blok, i přesto jsem vnímala jako důležité, aby se do společných úkolů mohl také zapojit, a to skrze alternativní metody komunikace prostřednictvím muzikoterapeutických her.

Kompetence sociální a personální: *Žák účinně spolupracuje ve skupině, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce. Vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty. Chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá.* (RVP 2017, s.12)

Kompetenci sociální a personální jsem vybrala z toho důvodu, abych se u dětí zaměřila na rozvoj spolupráce formou skupinových prací. Chtěla jsem více zefektivnit jejich přístup k úkolům a respektování své role v rámci skupiny. Také jsem prostřednictvím této kompetence chtěla u dětí rozvíjet respektování odlišností druhých a také vnímání svých odlišností, které se učí přijímat.

1.2.4 Důležitost klíčových kompetencí v hudební výchově

Charalambidis označuje hudební výchovu jako skvělou příležitost k propojení klíčových kompetencí se vzdělávacími oblastmi. Nazývá hudební výchovu jako mostem pro tyto dvě oblasti. Ve svém článku "Hudební výchova a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání" píše:

Most mezi klíčovými kompetencemi (a popsánymi způsobilostmi) na straně jedné a vzdělávacím obsahem oblasti na straně druhé představuje cílové zaměření oblasti, které i přes zdánlivě deklarativní povahu přináší jasnou výpověď o provázanosti vzdělávacího obsahu oblasti Umění a kultura (respektive obou vzdělávacích oborů) s klíčovými kompetencemi. Jinak řečeno, realizací vzdělávacího obsahu Hudební výchovy z RVP ZV prostřednictvím vhodně volených metod a forem hudebně-výchovné práce v reálné výuce bude žákům umožněno formovat a rozvíjet klíčové kompetence. (CHARALAMBIS 2006, s. 25-26)

Jak jsme se dozvěděli v předchozí podkapitole, Ježil uvádí jako nezbytnost učitele hudební výchovy věnovat klíčovým kompetencím velkou pozornost. Vnímá také jako naprosto zásadní zaměřit se na osobnostní rozvoj, díky kterému žáci mohou získat ony kompetence, kterými by měli být na konci vzdělávacího procesu vybaveni. Dodává však také, že tento přístup by měl započít u učitelů hudby samotných, aby tuto zkušenost mohli předávat dále. Sám učitel musí mít ony kompetence, aby mohl žáky „kvalitně a správně“ učit. Velmi se mi tato úvaha líbí a přikláním se k tomuto názoru. Pokud chce člověk poznatky předávat, musí mít také ale co předávat. Neboli slovy klasika: „*Chcete-li změnit svět, začnete sebou nebo ostatními? Věřím, že začneme-li u sebe a budeme dělat věci, které potřebujeme dělat, a staneme se tím nejlepším možným člověkem, budeme mít mnohem větší šanci změnit svět k lepšímu.*“

Klíčové kompetence nejsou jen teorií, učitel by sám měl být schopen žákům ukázat, jak i mimo školu mohou kompetence rozvíjet. Vnímám také úzkou souvislost klíčových kompetencí a etické výchovy, která je na naší škole zavedena. Obě mají za cíl vybavit žáky takovými kompetencemi a hodnotami, aby v životě obstáli.

Myslím, že díky správnému přístupu, lze dětem prostřednictvím hudby tyto důležité zkušenosti předat. Přínosné v muzikoterapeutických aktivitách, které jsou aplikovány ve výzkumu, vnímám to, že objeviteli hodnot jsou samy děti. A to díky prožitku, který z aktivit mají.

Řada odborníků poukazuje na fakt změnit formulace a názvy klíčových kompetencí. Tento aspekt byl zařazen současné revize kurikulárních dokumentů. A právě o ní hovoří následující podkapitola.

1.2.5 Současná revize kurikulárních dokumentů

Informace k následující podkapitole byly čerpané z dokumentů Národního ústavu pro vzdělávání, které jsou volně dostupné na internetových stránkách: www.nuv.cz/t/rrvp.

Rámcové vzdělávací programy (dále RVP) se staly převratnými dokumenty v procesu vzdělávání. Tyto kurikulární dokumenty však vznikly v roce 2005, takže je jasné, že za tu dobu nastalo plno změn v oblasti sociální, ekonomické a politické a je tedy třeba na tyto změny reagovat. Mimo jiné se odborníci chystají zpětně podívat, zda byly naplněny ony očekávané cíle, se kterými byly rámcové vzdělávací programy zpracovány. Ministerstvo školství revizi RVP pověřilo Národní ústav pro vzdělávání (NÚV), který mělo za úkol vypracovat podkladové analytické studie ke každé vzdělávací oblasti. Obsahují charakteristiku oblasti, představení současné situace oblasti, srovnání se zahraničními trendy a také návrhy změn, které by bylo dobré v dané oblasti zavést.

S ohledem na efektivnost revize je stanovený tzv. kaskádový postup – revize RVP nebude k dispozici celá k jednomu datu, vzdělávací oblasti bude přezkoumány a znovu konstruovány postupně. Zásadním impulsem pro přezkoumání kurikulárních dokumentů se stala příprava nové “Strategie vzdělávací politiky ČR”. Ta započala na konci roku 2018 a v lednu 2019 byly stanoveny expertní skupiny. Jejich úkolem je zpracovat dokument “Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+”, který představuje vizi vzdělávací politiky přesahující rok 2030. Proč je ale revize natolik nutná?

Národní ústav pro vzdělávání skutečnost nutnosti revize RVP uznává a jako odůvodnění udává: „*Současné RVP neplní dostatečně standardizační funkci, o čemž svědčí i to, že si praxe vyžádala vytvoření konkrétnějších standardů.*” Cíle RVP jsou třeba změnit, nejde jen o jejich přezkoumání. Jak již bylo řečeno, mění se také doba, ve které žijeme, a je tedy nutné, aby na ni zareagoval i edukační systém, a to svým přístupem, metodami a nabízenými tématy. Jelikož to, co bylo aktuální v žácích posilovat a předávat jim před více než deseti lety, není rozhodně aktuální v dnešní době.

Dalším důvodem k revizi dokumentů je formulace očekávaných výstupů a nejasnost a nesrozumitelnost některých termínů. Štefl ve svém článku “K revizi RVP” vidí současnou revizi kriticky. Na téma vzdělávacích oblastí a jejich cílů uvádí, že je nesmyslné po žácích vyžadovat, aby opravdu splňovali všechny očekávané cíle, které se v dokumentu uvádějí. Označuje je za zdlouhavé, špatně uchopitelné a některé za zbytečné. Dále se také zamýšlí právě nad srozumitelností formulací některých termínů. „*Co znamená, že jsou očekávané výstupy závazné? Koho a k čemu zavazují? Co a komu se stane, když „závazek“ není dodržen?*” (ŠTEFL 2017) Rovněž kritizuje revizi klíčových kompetencí, jelikož z pěti původních NÚV plánuje navýšení na devět kompetencí. Štefl sám ale vnímá problém klíčových kompetencí hlavně ve špatně uchopitelnosti pro učitele. RVP by měly nabízet lepší formulace a nabídky řešení, jak kompetence aplikovat. „*Myslím, že to jen zvýší zmatení pojmů a vliv klíčových kompetencí na konkrétní činnost ve většině škol zůstane velmi omezený. Významnější jsou konkrétnější položky kurikula, očekávané výstupy, učivo, doporučené činnosti a aktivity žáka apod.*” (ŠTEFL, 2017)

Jako učitelka mám s RVP ZV určité zkušenosti a revizi tohoto dokumentu rozhodně uvítám. Souhlasím s tím, že očekávaných výstupů a cílů i v rámci primárního vzdělávání je skutečně mnoho. Nalézt takové dítě, které by splňovalo úplně všechny požadavky, by bylo velmi obtížné. Rovněž souhlasím s tím, že je třeba přeformulovat cíle a očekávané výstupy. Řada z nich je příliš rozsáhlá a v rámci jednoho výstupu je mnoho požadavků. Tohle je například jeden z očekávaných výstupů v rámci vzdělávací oblasti “Člověk a jeho svět” na konci páté třídy: „*Vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam z hlediska přírodního, historického, politického, správního a vlastnického.*” (RVP 2017, s. 44) Uvítala bych, kdyby RVP, zvláště pro předškolní a základní vzdělávání, přinášely více praktických doporučení a ukázek (propojené s klíčovými kompetencemi) a také, jak tyto cíle můžeme my jako učitelé naplňovat.

Pokud bychom vzali výše očekávaný výstup, mohl by znít takto: Žák v rámci tohoto předmětu navštíví významné místo svého bydliště a zpracuje o něm referát z hlediska historie, přírody a zajímavostí. Myslím si také, že je důležité, aby RVP byl srozumitelný také pro laiky. I jim by mělo být jasné, co a jak se od žáka v daném období a v dané vzdělávací oblasti očekává.

1.2.6 Současná revize rámcových vzdělávacích programů v oblasti hudební výchovy

Nyní se blíže zaměříme na oblast hudební výchovy, jelikož k učení tohoto předmětu mám blízko a odpovídá tématu diplomové práce. Jsem velmi ráda, že se chystá revize také hudební výchovy, jelikož vnímám, že se význam tohoto předmětu podceňuje a řada učitelů ho bere jako druhořadý. Hlavní důvod revize tohoto předmětu je stejný jako u ostatních, a to sice přeformulování a redukce stanovených očekávaných výstupů. V “Podkladové studii o hudební výchově” nalezneme, že zhruba 50% učitelů hudební výchovy na 1.stupni ZŠ zcela nerozumí RVP ZV a formulací jeho výstupů. Výsledky vyšly na základě výzkumu Šobáňové a její práci “Hudební výchova na 1. stupni ZŠ a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání”. Je tedy průkazné, že formulace musí být jasné, krátké a výstižné. Uvedme si znovu příklad jedné z formulací očekávaného výstupu na konci 5.třídy: *„Zpívá na základě svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase či dvojhlas v durových i mollových tóninách a při zpěvu využívá získané pěvecké dovednosti.“* (RVP 2017, s.84)

Opět zde nalézáme předimenzovaný obsah výstupu a také bych ho očekávala spíše na základní umělecké škole, a ne na běžné základní škole. Obecně postrádám v dokumentu větší prostor pro kreativitu učitelů, nabídku různých přístupů v hudební výchově, jako jsou principy Orffovy školy (více o tomto principu hovoří druhá kapitola této práce). Aby i ti učitelé, kteří nemají k hudební výchově blízko, věděli, jak očekávané výstupy mohou naplnit. Vnímám, že RVP ZV klade velký důraz na dovednostní a vědomostní složku hudební výchovy, na které musí mít ale žák určité vybavení. Což je škoda, protože hudební výchova rozvíjí především osobnostní stránku žáka, což je hlavním předmětem výzkumu této práce. Proto jsem ráda, že tým odborníků na revizi hudební výchovy s tímto aspektem počítá. Mezi navrhované proměny například zařazují: chápat předmět hudební výchova jako nezastupitelný pro harmonický rozvoj osobnosti, poukazovat na skutečnost, že hudba efektivně rozvíjí tvořivost jako základní osobnostní dimenzi mladého člověka, poukazovat na skutečnost, že v rozvoji osobnosti mladého člověka, ve formování jeho hodnotových a estetických kritérií, je hudební výchova nezastupitelná, vytvořit prostor pro pedagogickou tvořivost a prezentaci pozitivních výsledků (PASTOROVÁ 2019, s. 28 - 29). Zajímavý návrh je začlenit do stávajícího vymezení klíčových kompetencí v RVP klíčovou kompetenci *kulturní povědomí*, která by měla rozvíjet kompetenci komunikativní a prostřednictvím ní by se rozvíjely i ostatní kompetence.

1.3 Inkluzivní vzdělávání

1.3.1 Inkluze – jedno z hlavních východisek kurikulární reformy

Jeden z klíčových aspektů primárního vzdělávání během kurikulární reformy byl princip humanizace. Klade se důraz na individuálnost každého žáka, respektují se jeho zvláštnosti a specifické potřeby, bere se ohled na rozdílnost v přístupu ve vzdělávacím procesu, potřebě různého pracovního tempa a stylů učení, žák je vnímán jako jedinec a učitel by měl hledat takové způsoby, aby byl přístup k žákovi „šitý přesně na míru.“ Tyto všechny kroky jsou nesmírně důležité nejen z hlediska vzdělávacího – naplnění potřebných cílů v rámci vzdělávacích oblastí – ale především z hlediska osobnostního růstu každého žáka. To napomáhá k sebeutváření vlastní identity, upevnění hodnot, postojů, zájmů, rozvíjí se proces sebepoznání a sebepojetí a dodává žákovi potřebné sebevědomí. Zároveň je důležité vnímat tento pohled jako přiblížení se k žákovi a jako snahu vidět svět jeho očima (SPILKOVÁ 2005, 35).

Princip humanizace nezasahuje pouze učitele a žáka, ale dotýká se také školy celkově. Jedná se o proměnu školy direktivní, autoritativní, nekompromisní ve školu otevřenou, respektující a spolupracující. A to nejen pro žáka, ale i pro rodiče. Škola založená na principu humanizace by si měla klást za cíl, aby hledala ve spolupráci s rodiči pro žáka společnou cestu ve vzdělávání a hlavně ve výchově. Nevytváří se dvě různé osoby, ale obě strany se společně snaží formovat jednu osobu (SPILKOVÁ 2005, 35).

Tendence k humanizaci školy je klíčová pro otevření úplně nového přístupu, a tím je právě inkluze. Pokud bychom toto slovo chtěli definovat, napomůže nám popis z knihy od Hájkové a Strnadové (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ 2010, s. 12): „*Pojem inkluze vychází z angl. inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.*“ Inkluze tedy zahrnuje rovnocenný přístup, který bude spravedlivý a dostupný pro všechny děti bez rozdílu, bez předčasné selekce a segregace (SPILKOVÁ 2005, s. 34). V inkluzivním pojetí má každý člověk právo být respektován jako plnohodnotný, rovnocenný, rovnoprávný, a současně je povinen takto uznávat ostatní jedince. Zahrnuje děti, které potřebují specifický přístup – děti se specifickými vzdělávacími potřebami, mentálně postižené, děti s poruchou autistického spektra (PAS), s poruchou učení, chování, děti z různých sociokulturních a národnostních menšin a také nadané děti.

Průcha uvádí charakteristiku inkluzivní školy jako takovou, která vytváří vstřícný prostor pro vzdělávání, respektuje odlišnosti žáků (etnické, jazykové, náboženské, fyzické aj.) a zároveň je vnímá jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2003, s. 85).

Další klíčovou komponentou ve vzdělávacím procesu v rámci inkluze se stává hodnocení neboli klasifikace žáků. To je spjato s vnímáním chybovosti žáka. Kromě klasického hodnocení v podobě známkové škály se také otevírají alternativní formy hodnocení: slovní hodnocení, kombinované hodnocení, škály úspěšnosti. Spilková také uvádí další důležitý aspekt v inkluzivním vzdělávání, jsou jimi organizační formy založené na individualizaci a kooperativních formách práce, způsoby motivování a hodnocení žákovy činnosti apod. (SPILKOVÁ 2005, s. 35)

V závěru této podkapitoly bych ráda vymezila dva důležité pojmy, které se velmi často zaměňují. Těmi pojmy jsou – inkluze a integrace. Oba souvisí s rovnocenným přístupem k žákům, upravením učiva pro žáky se speciálními potřebami a efektivním vzděláváním pro tyto žáky. Avšak princip každého pojmu je poněkud jiný. Integrované vzdělávání se zaměřuje na potřeby jedince, spoléhá se na expertízy odborníků, důležité je zaměření na vzdělávaného žáka s postižením, hodnocení vytváří odborník. Oproti tomu inkluzivní vzdělávání se soustředí na potřeby všech a rozvíjí kulturu školy směrem k sociální koherenci. (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ 2010, s.13). Potměšil také uvádí, že inkluzivní vzdělávání označujeme za takové, které se spoléhá na expertízy běžných učitelů, zaměřuje se na celou skupinu a školu a hodnocení provádí přímo učitel (POTMĚŠIL 2010, s. 28).

1.3.2 Inkluzivní vzdělávání v rámci legislativy

Prvním důležitým rokem pro inkluzivní vzdělávání se stal rok 2005, konkrétněji září 2005. Právě tehdy vyšel v platnost zákon, který určil právo na vzdělávání žáků se specifickými potřebami ve spádových školách. Tyto školy měly možnost žádat o finanční příspěvek na pomůcky, asistenty pedagoga, asistenty žáky. Inkluzivní vzdělávání bylo také legislativně podchyceno vydaným dokumentem MŠMT v roce 2010 *Národním akčním plánem inkluzivního vzdělávání*. Cílem tohoto dokumentu bylo posílit inkluzivní pojetí výchovy a vzdělávání na všech stupních a typech škol a implementovat principy a metody inkluze do vzdělávání na všech úrovních školského systému, v němž se žákovská heterogenita stane sociální normou (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ 2010, s. 90).

V návaznosti na to vyšel v r. 2015 dokument *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 - 2018*, který novelizuje *Akční plán inkluzivního vzdělávání* z r. 2010. Jde nejen o rozšiřující pohled na otázku inkluze, ale také se zde otevírají vize ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020.

Mezi prioritní témata, které ministerstvo školství chystá projednávat, patří: nastavení podmínek rovných příležitostí ve vzdělávání pro všechny, diagnostické nástroje – činnost a role školských poradenských zařízení, supervizní mechanismy v oblasti inkluzivního vzdělávání, supervizní mechanismy v oblasti inkluzivního vzdělávání, evidence a statistiky žáků vzdělávaných v inkluzivním prostředí,

inkluzie v předškolním vzdělávání, snižování předčasných odchodů ze vzdělávání (Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016 - 2018, s.1).

Mezi další klíčový legislativní dokument patří *Vyhláška č. 27/ 2016 Sb.* Nacházíme v ní jasné vymezení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků nadaných z hlediska individuálního vzdělávacího plánu pro žáka. Také charakteristiku podpůrných opatření a postupu školy při poskytování podpůrných opatření, upravuje úlohu asistenta pedagoga apod. Tento dokument vstoupil v platnost. 1.9.2016. O rok později proběhla neméně důležitá novelizace této vyhlášky, která vstoupila v účinnost 1.9.2017. Tento dokument upravuje: změnu velikosti skupiny, které je poskytováno podpůrné opatření v podobě pedagogické intervence (ze čtyř žáků na šest), oprava technických nedostatků v příloze, žákům s potřebou podpory z důvodu narušené schopnosti je možné poskytnout některé další pomůcky nad rámec dosavadní úpravy, pro výpočet prostředků ze státního rozpočtu se použije nižší platový stupeň, zrušení normativního financování nenárokové složky platu u těchto podpůrných opatření (Novela vyhlášky č.27/2016 Sb.).

1.3.3 Kritika inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání nemá ale jen své příznivce. Patří mezi kontroverzní téma, na kterém se nedokáží shodnout ani odborníci, ani pedagogové, ani široká veřejnost. Příznivci představují inkluzivní vzdělávání jako “společné” a právě v tom spatřují jeho hlavní výhodu. Nikdo není vyčleněn kvůli specifickým potřebám, všichni mají absolutně stejné možnosti a stejný start v procesu vzdělávání. Všichni pracují společně, naučí se vzájemné toleranci a pomoci. A právě s tím kritici inkluze nesouhlasí. Nezpochybují důležitost a jedinečnost každého člověka, ani možnost vzdělávání pro každého. Avšak výše zmiňovaná kritéria, zejména onen apel na “společné vzdělávání”, vidí jako utopii (VÍTEK 2005). Pokládají za důležité dávat dětem možnost vzdělávat se s ohledem na jejich určitá specifika, ale také s tím důrazem, že absolutní rovnost neexistuje. Zmiňují také, jak je důležité si uvědomit, že inkluze některé děti spíše z kolektivu vyčleňuje, než aby jim pomáhala s integrací, jelikož potřeby na vzdělávání mají naprosto odlišné.

Mluví tak zejména o dětech s mentální retardací (PILARŠ 2019). Mezi přední kritiky inkluzivního vzdělávání patří Asociace speciálních pedagogů, která prostřednictvím otevřených dopisů vede veřejný spor s ministerstvem školství.

V jednom z nich uvádí: „*Společné (inkluzivní) vzdělávání*“ bylo odstartováno bez jakéhokoli řádného pilotního ověřování. Nikoho z výše zmíněných vůbec nenapadlo se zeptat, jak se v tomto údajně „začleňujícím vzdělávacím systému“ cítí jeden každý z oněch začleněných nebo jak jej posuzují tisíce učitelů v „běžných“ základních školách, na něž břímě zmatečné realizace celého konceptu dopadlo nejvíce.“ (ODEHNAL 2017).

Všichni zmiňovaní autoři kritizující inkluzi jsou členy Asociace speciálních pedagogů. V knize *Inkluzivní vzdělávání v primární škole* (HAVEL, FIALOVÁ et al. 2010) se řada odborníků zaměřila právě na to, jak inkluzi vnímají sami učitelé. Výsledky vyšly shodně v jednom důležitém aspektu: pedagogové přistupují k inkluzi kladně, ale nepřipadají si připraveni z hlediska kompetentnosti. A právě z toho vyplývají jejich obavy, že nebudou schopni žáky se specifickými potřebami kvalitně a efektivně vzdělávat. Dále učitelé projeví svou nespokojenost z hlediska financování školy – nedostatek pomůcek a asistentů pedagoga.

Pokud bych měla vyjádřit své stanovisko, nemohu jednoznačně říci, zda bych se označila za příznivce nebo kritika. Osobně si myslím, že velmi záleží na čtyřech aspektech: na nastavení žáka, nastavení třídního kolektivu, nastavení učitele a nastavení rodičů. Je velmi důležité vnímat žáka jako jednotlivce, brát v potaz jeho potřeby a možnosti. A také to, jestli za daných podmínek bude růst po vědomostní, a především po osobnostní stránce. Souhlasím s obavami pedagogů ohledně nepřipravenosti z hlediska odbornosti. Řada učitelů nemá teoretickou ani praktickou zkušenost s takovými žáky. Osobně bych uvítala, kdyby pedagogické fakulty během studia nabízely více možností se s takovými žáky setkávat a prakticky nám pomohly řešit, jak s takovými žáky pracovat. Co také vnímám jako velmi kritické, je absence asistentů pedagoga na školách. Nedovedu si prakticky představit, jak se může učitel individuálně a efektivně věnovat danému jedinci a celé třídě zároveň. Musí to být velmi vyčerpávající a myslím, že v takovém prostředí se necítí dobře onen žák, třída ani učitel. Zvláště, když se počet žáků se speciálními potřebami stále navyšuje. Sama osobní zkušenost s asistentem pedagoga mám a jeho pomoc a kooperace při hodinách je pro mě opravdu klíčová.

1.3.4 Podpůrné opatření pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami

S novelou školského zákona vcházející v platnost od 1. září 2016 je zavedený nový termín, kterým je “podpůrná opatření určená dětem žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami”. V § 16 (1) je termín podpůrných opatření definovaný jako: *nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.* (Školský zákon č. 561/2004 Sb. s. 10). Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jako SVP) mají také podle školského zákona nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

Podpůrnými opatřeními tedy rozumějme souhrn doporučení, které pomáhají učitelům žáky SVP lépe individuálně vzdělávat, a také nabízejí možnosti, jak zefektivnit naplnění vzdělávacích potřeb žáka. Podpůrná opatření zákon stanovuje skrze: poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení (ŠPZ), úpravou organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, zabezpečením výuky předmětů speciálně pedagogické péče, využitím asistenta pedagoga, vzděláváním podle individuálního vzdělávacího plánu, použitím kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využíváním komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, úpravou očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených RVP a akreditovanými vzdělávacími programy apod. (MICHALÍK a kol. 2015, s.7)

Informace k následující podkapitole jsem čerpala z dokumentu “Podpůrné opatření ve vzdělávání” vydaného organizací *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*.

Stupně opatření

Podpůrná opatření členíme do pěti stupňů na základě toho, v jaké míře je potřebná požadovaná míra podpory. Každý stupeň je charakterizován druhem a rozsahem daného znevýhodnění a prostředky, které jsou ke vzdělávání žáka nezbytné.

Podpůrné opatření 1. stupně

Podpůrné opatření prvního stupně upravuje vzdělávání pro žáka při mírných vzdělávacích obtížích. Mezi ně může patřit: lehké narušení komunikačních schopností, drobné poruchy pozornosti, krátkodobá nemoc, negativní vztahy v kolektivu apod. Stupeň této podpory spadá do pravomoci školy a školského poradenského zařízení. Zároveň nemá nárok na finanční příspěvek a veškeré pomůcky hradí ze svého rozpočtu. Škola tedy identifikuje speciální vzdělávací potřeby žáka, navrhuje podpůrná opatření v 1. stupni podpory, realizuje podpůrná opatření v 1. stupni podpory a vyhodnocuje podpůrná opatření v 1. stupni podpory. Všechny tyto požadavky jsou zahrnuty v plánu pedagogické podpory (PLPP). V případě, že učitel a školní psycholog během šesti měsíců zjistí, že je stupeň této podpory pro žáka nedostačující a nenastalo očekávané zlepšení, je povinen kontaktovat školské poradenské zařízení sám osobně nebo skrze zákonného zástupce žáka.

Školské poradenské zařízení na základě šetření a přiložených příslušných dokumentů (vymezení problému žáka, dosavadní poskytovaná podpora a forma hodnocení) stanoví, zda je stupeň podpory relevantní, nebo je třeba podpůrné opatření navýšit.

Podpůrné opatření 2. stupně

Podpůrné opatření 2. stupně upravuje stupeň podpory pro žáky, kteří mají mírné problémy se zařazením do procesu vzdělávání (MAREČKOVÁ 2018. s.24). Do této skupiny může patřit žák, který: selhává ve znalostech vyučovacího jazyka nebo dorozumívacích schopnostech, je oslaben jeho kognitivní výkon (žáci s „hraniční“ inteligencí), má oslabené zrakové a sluchové funkce. Tento stupeň podpory (stejně jako 3. - 5. stupeň podpory) už spadá do pravomoci pouze školského poradenského zařízení, kterými jsou: pedagogicko – psychologické poradny, speciálně pedagogická centra. Školské poradenské zařízení dané dítě prošetří a vzhledem k výsledkům zašle škole doporučení. Na základě něho pak učitel zpracuje individuální vzdělávací program (IVP).

Podpůrné opatření 3. stupně

Do tohoto stupně podpůrného opatření řadíme děti, jejichž vzdělávání vyžaduje znatelné úpravy. Jde např. o lehké mentální postižení, neznalost vyučovacího jazyka, tělesné postižení či onemocnění (včetně psychického). Platí stejné zásady jako u podpůrného opatření 2. stupně: identifikaci specifických problémů a následný návrh na opatření navrhuje školské poradenské zařízení na základě něhož učitel vypracuje pro žáka IVP.

Podpůrné opatření 4. stupně

Pro žáky mající podpůrné opatření 4. stupně je nutná zvýšená potřeba úpravy v metodách a organizaci výuky, a také značná úprava očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Do této skupiny spadají děti, které mají: středně těžké nebo těžké mentální postižení, těžké zrakové nebo sluchové postižení, poruchy autistického spektra nebo neschopnost komunikovat prostřednictvím mluveného či psaného slova. Ohledně školského poradenského zařízení platí opět stejné zásady jako o 2. a 3. stupně opatření.

Podpůrné opatření 5. stupně

Děti spadající do této skupiny vyžadují nejvyšší míru podpory v přizpůsobení se v metodách, organizaci a způsobu práce, je třeba také brát v potaz úpravu dané třídy z hlediska zdravotních zařízení. Jde o děti s hlubokou mentální retardací nebo kombinacemi zdravotního postižení.

Pro lepší orientaci v dané oblasti speciálních vzdělávacích potřeb jsou vytvořeny *Katalogy podpůrných opatření*. Jde o dokumenty, které upravují většinu dostupných prostředků speciálně pedagogické podpory (podpůrných opatření). Zjednodušeně řečeno, katalogy fungují jako pomůcka, jak postupovat při podpoře a dobrému vzdělávání daného žáka. Je jich celkem osm, a každý z nich vymezuje určitou zastupující skupinu: Mentální postižení a oslabení kognitivního výkonu, Tělesné postižení a závažné onemocnění, Zrakové postižení a oslabení zrakového vnímání, Sluchové postižení a oslabení sluchového vnímání, Narušené komunikační schopnosti, Sociálního znevýhodnění. Každý z katalogů obsahuje charakteristiku daného znevýhodnění a názvy všech poruch, které do této skupiny spadají. A především prostřednictvím deseti oblastí nabízí praktické doporučení, jak s danými žáky pracovat. V každé oblasti navíc nalezneme všechny stupně podpory. Mezi oblasti patří: organizace výuky, modifikace vyučovacích metod a forem, intervence, pomůcky, úpravy obsahu vzdělávání, hodnocení, příprava na výuku, podpora sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem a úprava prostředí. Konkrétně ADHD a ADD, které je klíčové pro výzkumnou část této práce, bychom našli v katalogu “Poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění”.

Elektivní mutismus nalezneme v katalogu “Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti”, jehož návrhy na podpůrné opatření jsou zahrnuté v kapitole zabývající se reedukací této poruchy.

Podpůrná opatření ale nepředstavují jen řadu doporučení a rad. Učitel i sám může hledat k potřebám žáka další různé cesty a aplikovat i alternativní metody. Sama jsem před tímto problémem stála. Ve své třídě jsem měla žáky, kteří měli první tři stupně podpory. Hledala jsem způsob, jak podpůrná opatření propojit s něčím jim i mně blízkým. A protože mám ráda hudbu, rozhodla jsem se vyzkoušet aktivity s prvky muzikoterapie. O tom, jak lze využít muzikoterapii v podpoře vzdělávání a výuky dětí, hovoří následující kapitola.

2 Muzikoterapie

Úvod

Kapitola krátce otevírá téma muzikoterapie. Nalezneme zde kromě vymezení tohoto pojmu také principy při aplikaci různých cvičení. Druhá podkapitola se věnuje osobnosti Carla Orffa jakožto hlavnímu tvůrci progresivního a inovativního přístupu v hudební výchově, z jehož principů čerpají učitelé hudební výchovy dodnes. Součástí této podkapitoly je článek a jeho rozbor o vlivu Orffova konceptu na děti se specifickými potřebami. Poslední kapitola vychází z knihy Gerčíkové *Muzikoterapie v praxi* a Tomlinson *Music therapy in schools* v překladu *Muzikoterapie na školách*. Obě autorky jsou uznávané terapeutky a nabízejí prostřednictvím svých knížek pohled a zkušenost na muzikoterapii. O praktickém využití muzikoterapie pak hovoří kapitola 3.

2.1 Vymezení pojmu

„Muzikoterapie je cílevědomý proces, během něhož muzikoterapeut pomáhá klientovi zlepšit, udržet nebo obnovit pocit duševní pohody.“ (GERLICOVÁ 2014, s.16)

Pojem „muzikoterapie“ představuje obor, který se zabývá využitím hudebních činností a aktivit, jejichž cíle nejsou výukové, ale naopak se soustředí na cíle terapeutické. *„Těmito metami jsou nejčastěji cíle léčebné, ale může jít i o osobnostní rozvoj, zlepšení kvality života či mezilidských vztahů.“* (GERLICOVÁ 2014, s.15) Právě osobnostní složka je, na kterou muzikoterapie velmi působí (více v podkapitole Hudba a rozvoj osobnosti).

Autorka sama uvádí, že definic pojmu muzikoterapie je celá řada. Zároveň dodává, že důležitost tolik netkví v přesnosti vymezení termínu, ale v tom, jak jsme schopni využít toho, co nám muzikoterapie nabízí.

S muzikoterapií se pojí také ostatní terapie: arteterapie (terapie kresbou), dramaterapie (terapie s prvky dramaturgie), taneční terapie, hipoterapie (jízda na koni, využívána ve fyzioterapii).

Gerlichová také hovoří o klíčové zásadě při aplikaci muzikoterapeutických aktivit, a tou je zaměřenost na konkrétní cíl. Je velmi důležité, abychom si v rámci činnosti, hodiny či hry stanovili jeden dominantní cíl a na něj se soustředili. Ostatní brát samozřejmě v potaz, ale vnímat je jako cíle vedlejší (GERLICOVÁ 2014, s.16).

2.2 Osobnost Carla Orffa a jeho vliv na hudební výchovu

Carl Orff byl německý skladatel a pedagog žijící v letech 1895-1982. Je zakladatelem tzv. Schulwerku neboli Orffovy školy, pro který dal postupně upravit soubor snadno ovladatelných nástrojů – zobcové flétny, ozvučná dřívka, triangly, xylofony, metalofony (VOLEK 1982, s.166). Výraz Schulwerk používal již Paul Hindemithem a znamená podnět a příležitost k hraní, rozvoji a přetváření vlastního uměleckého projevu (ze stránek Orffovy společnosti: www.orff.cz). Orff kladl důraz na komplexní hudební výchovu, tedy na takovou, kde platí jednota mluvy, zpěvu, poslechu hudby, instrumentální hry a tělesného pohybu. Jen tehdy se podle něj dítě nejrychleji hudebně rozvíjí. V roce 1950-54 vydává onen zmiňovaný Schulwerk, tentokrát přepracovaný, s názvem Musik für Kinder neboli Hudba pro děti (ze stránek Orffovy společnosti: www.orff.cz). Nejde o učebnici hudební výchovy, ani příručku pro učitele. Je to progresivně řazená sbírka říkadla, písní, rytmicko – melodických cvičení a instrumentálních skladbiček pro komplexní elementární múzickou výchovu. Vychází z myšlenek Komenského, Rousseaua a Pestalozziho a jejich respektu k svobodné výchově dítěte a ohledu na jeho vnitřní předpoklady, zájmy a tužby. Orff je přesvědčen, že se toto nejpřirozeněji uskuteční v hudební hře. Také je toho mínění, že je důležité najít ve hrách uplatnění i pro děti, které mají menší vrozené předpoklady, že je třeba vychovávat každé dítě (BLAHOTA 1999, s.235). Orffův systém umožňuje dítěti rychle si osvojit hudební činnosti a pronikat přímo k podstatě hudby, jelikož dítě objevuje hudbu vlastní činností. Orff vychází z rytmu jako hudebního praelementu, který dítě bezprostředně používá, reaguje na něj. Hudebním materiálem jsou říkadla, lidové písně, tance a pochody.

Díky nim dítě poznává hudebně výrazové prostředky. Jednoduchá reprodukováaná nebo improvizovaná melodie, navazuje na rytmické cvičení (deklamace říkadla a slov) a na prožívání metra a rytmu lidových písní (SPENCE 2000, s. 120). Aktivita jsou také založené na hře na technicky snadno ovladatelné hudební nástroje, jako je: xylofon, dřívka, bubínky atd.

Součástí Orffova systému jsou nástroje, které Orff sám navrhl, slouží k výchově sluchového vnímání a obohacují hudební zkušenosti dětí o nové vjemy, představy a prožitky, které nelze získat jen zpěvem. Orffovy základy elementární hudební výchovy vedou k tvořivé hudební aktivitě, kterou učitel podněcuje, řídí a usměrňuje.

V hudební výchově musí dominovat zpěv, ostatní hudební činnosti ho jen doplňují. Instrumentální hra ve škole nesmí nikdy omezovat nebo dokonce vytlačovat zpěv, také použití nástrojů při doprovodu písní musí být střídme a hudebně citlivé. Orff vychází z tzv. pentatoniky (VOLEK 1982, s.166). Ta je založená na stupnici o 5 tónech v oktávě, v C dur je to: c – d – e – g – a – c). Zamezuje tím disonancím při dětské improvizaci.

Jak uvádí Ježil ve svém článku, se kterým jsme se seznámili v první kapitole, RVP ZV není první počín hudebních pedagogů o snahu inovativního přístupu (JEŽIL 2007, s.20). Adaptací Orffova Schulwerku je Česká Orffova škola založena v 60. letech Iljou Hurníkem, Petrem Ebenem a dalšími hudebními pedagogy. Ke stávajícím zásadám připojili i metodické pokyny pro učitele k rozvoji dětské elementární improvizace pěvecké, nástrojové a hudebně pohybové. Použili výhradně český materiál (říkadla, lidové písně..). V roce 1994 založil další významný český pedagog Pavel Jurkovič Českou Orffovu společnost, která na odkaz Carla Orffa přímo navazuje (www.orff.cz).

2.3 Muzikoterapie v rámci školství

V rámci této podkapitoly bych se ráda zaměřila na dvojroli učitel–muzikoterapeut a na začlenění muzikoterapie do vzdělávacího procesu.

Americký učitel Jan Hall uvádí náhled na kombinaci učitele hudební výchovy a muzikoterapeuta (TOMLINSON 2012, s.75). Jeho příběh začíná působením ve státní škole, ve které působil jako třídní učitel a pedagog hudební výchovy. Poté se zaměřil více na terapeutickou dráhu hudební výchovy a stal se z něj muzikoterapeut. Po nějaké době se mu naskytlá nabídka učit na škole, kde by jeho náplní bylo obojí: učitel hudební výchovy i muzikoterapeut.

Sám uvádí, že si zpočátku propojení těchto rolí nedovedl vůbec představit. Vnímá, že každá zprostředkovává hudbu naprosto odlišným způsobem a s jiným záměrem.

Zatímco v předmětu hudební výchovy se více soustředil na předávání vědomostí, u muzikoterapeutických her směřoval pozornost zmírnění projevů daných poruch a rozvoje osobnosti žáka. Nicméně nabídku se rozhodl přijmout. Zpočátku se cítil velmi špatně a nevěděl si rady, jak role propojit. Ale postupně začal spatřovat výhody a hlavně je spojuje jedno hlavní: jeho láska k hudbě. Postupně tedy začal tyto dvě kategorie nevnímat jako odlišné ale jako sjednocující. Nicméně i tak uvádí, že je třeba respektovat dané hranice. *„Zjistil jsem, že je nezbytné zajistit, aby hranice byly jasné od samého počátku, protože jsou odlišné pro terapii a pro výuku hudby.“* (TOMLINSON 2012, s.75)

Pokud bych měla vyjádřit své osobní stanovisko, s Hallem bych souhlasila. Jelikož velmi záleží na tom, co se snažíme dětem prostřednictvím hudby zprostředkovat. Jiná pravidla budou platit u skupinové práce (i s hudebními prvky), u kterých je podstatné dětem předat vědomostní cíl. A jiná pravidla budou platit u takových aktivit, které jsou cílené na rozvoj osobnostní složky žáky a jeho kreativity, o čemž jsem se sama během výzkumného šetření přesvědčila. O rozlišování hranic hovoří rovněž Gerlichová, která uvádí, že v dnešní době se vedou dlouhé diskuze o tom, kdy jde v muzikoterapii o léčebný proces a kdy jen o proces vzdělávací. V případě, že smyslem aktivity je vzdělávací kontext, jde o muzikoterapii pedagogickou (GERLICOVÁ 2014, s.55).

2.3.1 Hudba a komunikace

Muzikoterapie rozvíjí spoustu složek, jednou z nich je právě komunikace. Ta patří mezi základní dorozumívací schopnost člověka. Nemusí jít však nutně o komunikaci verbální. Malé dítě, ještě před tím, než začne mluvit, umí dát svému okolí najevo, co potřebuje. A to prostřednictvím neverbální komunikace (mimikou, gesty) nebo za použití zvuků. Aby se naučilo mluvit, rozvíjí jeho rodiče tuto kompetenci čtením pohádek nebo říkadél, nebo zpíváním písniček. Gerlichová uvádí: *„Zprostředkovat hudbu vhodným způsobem – těm nejmenším především zpívat – je důležité pro jejich zdravý emoční a rozumový vývoj, rozvoj komunikace, sebepojetí, sociálních vazeb, rytmu, pohybu a řeči.“* (GERLICOVÁ 2014, s.11) Proto je důležité v dětech vztah k hudbě upevňovat již od raného věku.

Muzikoterapie je také často využívána jako reedukační prostředek pro děti s poruchou řeči a děti s dyslexií. Právě díky své komplexnosti hudebních činností podněcuje ke sluchové pozornosti a rozvoji sluchového vnímání. Jak již bylo zmíněno v podkapitole o Carlu Orffovi, hudební výchova často čerpá z říkadel, lidových písní a pochody.

Pracuje s nimi prostřednictvím deklamace, vytleskáním slov, propojením s pohybem, rytimizace textu za použití bubínku nebo jiného rytmického nástroje, jelikož Orffovy nástroje jsou zkonstruovány taky, aby napomáhaly ke sluchovému vnímání. Beníčková se své knize zabývá tématem zprostředkování muzikoterapie dětem se specifickou poruchou učení. Uvádí, že spolu s komunikací je třeba rozvíjet i následující složky: motoriku, vnímání tělového schématu, percepce, lateralitu, pravolevou, prostorovou a časovou orientaci (BENÍČKOVÁ 2011, s.67).

2.3.2 Hudba a rozvoj osobnostní složky člověka

„Hudba nejpřirozenější nám jest.“ Jan Amos Komenský

Hudba svojí různorodostí umožňuje každému člověku přiměřený růst, vlastní způsob kontaktu a aktivní seberealizace. Komunikace s hudebním dílem může být aplikovaná více způsoby: receptivní (vnímání, poslouchání hudby), hudebně - pohybovým (spontánně pohybová reakce na hudbu/tanec) hudebně - instrumentální (skupinová hra na nástroj). Baranová ve svém článku uvádí: *„Díky úžasnému, nenahraditelnému fenoménu hudba nejen přežila, ale přežije dalších tisíc let, protože život bez hudby by byl nedokonalý a prázdný.“* (BARANOVÁ 2016, s.6)

Zdůrazňuje také důležitost hudební výchovy jakož to indikátoru ke vztahu k druhým a ve vztahu k sobě samému. Dětská osobnost je jedinečnou individualitou, kterou utváříme a rozvíjíme jejím formováním. Hudební výchova významně přispívá k celkovému vývoji dětské osobnosti svou jedinečností. Rozvíjí přirozenou hudebnost, podporuje emocionální prožívání, harmonizuje psychiku, umožňuje přirozenou potřebu experimentovat a tvořit, přináší radost a spontánní projev. Není také náhodou, že v názvu předmětu hudební výchova stojí právě slovo *výchova*. Jan Průcha toto slovo charakterizuje jako *„proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“*. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 2003 s.277). Jelikož časová dotace hodin hudební výchovy je pouze 1x za týden, nabízí se nutnost její implementace do jiných hodin. Hudební aktivity můžou sloužit jako motivační prvek k navození atmosféry, k uvedení do úkolu.

Franiok ve svém šetření poukazuje důležitost rozvoje rytmu prostřednictvím hudebního konceptu Carla Orffa (FRANIOK 2014, s.224). Uvádí také, že hudební výchova není rozhodně jen výukovým předmětem, ale je to možnost pro celkovou podporu rozvoje osobnosti.

Poukazuje právě na pojetí hudební výchovy Carlem Orffem, který kladl velký důraz na komplexní pojetí dítěte s ohledem na jeho specifika. Kladl důraz na respekt k svobodné výchově dítěte a na ohled na jeho vnitřní předpoklady, zájmy a tužby. Dle Orffa by v hodinách hudební výchovy mělo docházet k propojení všech oblastí – zpěvu, pohybu, poslechu a hraní na nástroj. Franiok dodává, že hudební výchova přispívá ke zmírnění napětí, odreagování a podílí se na rozvoji koncentrace (FRANIOK 2014, s.226). Jelikož dítě vnímá náladu v hudbě, jestli je smutná, veselá, klidná. Není tedy třeba, aby dítě rozumělo slovům, charakter hudby umí rozpoznat i na základě poslechu. Proto i poslechové aktivity by se měly zařazovat do hodin hudební výchovy.

Významný český muzikoterapeut Šimanovský dokonce říká (ŠIMANOVSKÝ 1998, s. 16): „*V mnoha školách, od mateřské až po university a akademie, by nebylo na škodu začít vnímat hudbu nejenom jako fenomén estetický, ale také z hlediska její mohutné socioterapeutické a individuálně terapeutické potence.*“ Tyto techniky jsou také velmi důležité pro handicapované děti nebo děti s poruchami pozornosti či učení. To, jak hudba spolu s důrazem na rozvoj osobnosti působí a jak lze využít hudebních aktivit pro reedukaci takových dětí, se dozvíme v následující kapitole.

3 Specifické poruchy pozornosti, učení a aplikace muzikoterapie v rámci reedukace

Úvod

Kapitola zpracovává jednu z výzkumných otázek této práce, a to možnost zmírnění projevů poruch pozornosti a učení prostřednictvím muzikoterapie. Poskytuje také popis poruch, jejich charakteristiku a možnost reedukace. Právě muzikoterapie se nabízí jako jedna z forem reedukací z hlediska psychické a osobnostní vyrovnanosti. Specifických poruch učení a je známa celá řada, do kapitoly jsou však zahrnuty pouze ty, které vycházejí z výzkumu této práce. Z důvodu zaměření výzkumu a stanovených cílů se práce soustředí na děti s poruchou pozornosti. Ta se může projevovat samostatně, často však tvoří komplex poruch, tzn., že dochází ke kombinaci s poruchou jinou. V případě dětí v mé třídě jde o dyslexii a elektivní mutismus. Kapitola také upozorňuje na nutnost přistupovat k těmto žákům individuálně podle jejich možností a vzdělávacích potřeb. Otevírá se zde také téma inkluze pro tyto děti, jako jedna z cest, kterou lze umožnit rovnocenný přístup ke vzdělávání všem žákům s ohledem na jejich odlišnosti a využít maximálně vzdělávacího potenciálu každého z nich. Právě úkoly s principy muzikoterapie se mohou stát přirozeným komunikačním prostředkem a neutrálním prostředím pro děti vyžadující potřebnou dopomoc. Dalo by se říci, že tyto úkoly jsou spojovacím mostem mezi inkluzí a dětmi vyžadujícími specifickou péči. Kapitola poukazuje také na využití metod muzikoterapie jako reedukačních prostředků. Nabízí spektrum muzikoterapeutických her, které jsou ve výzkumné části prakticky vyzkoušeny.

3.1 Specifické poruchy pozornosti

„Jedná se o děti často s průměrnou až nadprůměrnou inteligencí, které trpí poruchami chování a velmi často i učení v rozsahu od mírných po těžké, jež jsou spojeny s odchylkami funkce centrální nervové soustavy.“ (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ 2007, s.8)

Poruchy pozornosti, v některých literaturách označované také jako poruchy chování. Terminologie k pojmenování hyperaktivních dětí prošla značným vývojem. Mezi starší názvy patří např. označení MMD (malé mozkové dysfunkce) či LDE (lehké dětské encefalopatie).

Jucovičová a Žáčková uvádějí, že se v poslední době ustálilo spojení s LMD (lehká mozková dysfunkce), pod které kromě poruch pozornosti také zahrnujeme poruchy učení. Více je však tento pojem spjatý právě s poruchami pozornosti (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ 2010, s.9). Světová zdravotnická organizace používá označení hyperkinetická porucha a její subtypy – porucha pozornosti a aktivity, hyperkinetická porucha chování. V případě poruch pozornosti je třeba rozlišovat základní typy. Nejčastěji hovoříme o dvou, a to: ADHD (hyperkinetický syndrom) a ADD (hypokinétický syndrom).

Pokud bychom chtěli zapátrat v historii, není pochyb o tom, že děti s poruchou pozornosti žily i dříve. Byly označovány za nevychované nebo nezpůsobilé vyučovat. Prvním průkopníkem se stal významný německý lékař Weikard. Ve své lékařské publikaci v roce 1775 popsal projevy chování, které jsou srovnatelné s dnešním popisem hyperaktivity. Na tento spis upozornili v roce 2012 Barkley a Peters ve článku *Nejranější zmínka o ADHD v lékařské literatuře? Popis od Melchiora Weikarda z roku 1775 jako „nedostatek pozornosti“* (BARKLEY, PETERS 2012, s.8). Autoři zde uvádějí nejen překlad této učebnice, ale také tím uvedli Weikarda jako patrně prvního, kdo definoval termín “porucha pozornosti”. Weikard se také jako mezi prvními snažil o individuální přístup k dítěti. Za další významnou osobnost spjatou s tímto termínem je označován skotský psycholog Crichton. Byl tak druhým průkopníkem, který popsal projevy poruch pozornosti, a to ve své publikaci *Náhled do povahy a původu duševní poruchy: pochopení a stručný systém fyziologie a patologie lidské mysli a historie vášní a jejich efektů*. Kromě velmi dobré charakteristiky hyperkinetických poruch zde také apeluje na změnu přístupu ve výchově a vzdělávání těchto dětí. Učitele podněcuje, ať si více všimají takových žáků, neboť jejich intelekt je naprosto v pořádku, potřebují jen specifický přístup (CRICHTON 1798, s. 298).

Jak již bylo zmíněno, pokud hovoříme o poruchách pozornosti, rozlišujeme dva základní typy – ADHD a ADD. I když jde o syndromy zdánlivě podobné, mají charakterové rysy, kterými se od sebe odlišují. Následující podkapitola se zabývá příznačnými znaky obou syndromů. Publikací, které popisují projevy těchto poruch je veliké množství. Já jsem si ke zpracování této podkapitoly vybrala knihu od Riefové *“Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole”*. Popis následujících projevů ADHD a ADD tedy přímo pochází z této knihy z kapitoly *“Definice ADD/ADHD?”* (RIEFOVÁ 1999, s.17-20).

3.1.1 ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)

V české terminologii známá jako porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou či hyperkinetický syndrom (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ 2010, s.10). Typickým znakem pro děti s ADHD je **vysoká míra aktivity** (hyperaktivita). Jsou většinou hodně **živé, neposedné, v neustálém pohybu** (nedokážou sedět na jednom místě). Dalším hlavním symptomem je **psychomotorický neklid**, který se projevuje různými **neklidnými, těkavými pohyby** nohou, nebo i rukou. Možné jsou i zvukové projevy, kterými děti kompenzují svou nepozornost. **Vnitřní neklid** se také může projevovat potřebou na věci sahat, dávat si je do úst, nebo s nimi různě manipulovat. Mezi další hlavní projevy patří **velká míra impulzivity**. Ta je doprovázená nízkým sebeovládáním jako je vykřikování, předbíhání ve frontě, skákání do řeči a potřeba cokoliv komentovat. Děti **okamžitě reagují na podnět bez ohledu na danou situaci**. Chybí jim fáze rozmyšlení, dítě jedná podle svého prvotního instinktu. Jejich chování se může jevit jako hlučné, spontánní, zbrklé až drzé. Dalo by se říci, že se nedokáží ovládnout, nemají v tu chvíli potřebnou sebekontrolu. S tím souvisí **zapojení se do fyzických činností bez ohledu na následky**. Dítě s hyperaktivitou nedokáže v danou chvíli vyhodnotit situaci a jedná bez rozmyšlení. Je tedy nutné při takových činnostech dbát na zvýšenou opatrnost. U těchto dětí také můžeme často pozorovat **zvýšenou agresivitu, podrážděnost a neadekvátní reakce na dané podněty**. Často se tak stane v případě, kdy se situace vyplní jinak, než očekávaly, nebo pokud mají přijmout prohru. Německý psycholog Hergenhan, zabývající se dětskou agresivitou takové chování označuje jako “symptom”. Říká, že je třeba najít původ tohoto symptomu a příčiny, které k problémovému chování vedou (HERGENHAN 2017. s.29).

3.1.2 ADD (Attention Deficit Disorder)

V české terminologii také známá jako porucha pozornosti bez přítomnosti aktivity nebo hypokinetický syndrom (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ 2010, s.11). Jak již z názvu vyplývá, dětem s ADD chybí jako charakteristický znak hyperaktivita. Mezi základní projev patří **problém s udržením pozornosti doprovázený častým útlumem**. Riefová označuje děti jako **zasněné, apatické, pomalé, těžkopádné**. Z vlastní zkušenosti mohu dodat, že ve výuce se ADD projevuje tím, že děti mívají problém stihnout zadaný úkol nebo nereagují ihned na pokyny.

Často to vypadá, jako by byly ve své bublině. I když práci nestíhají vypracovat včas, chybovost je značně zvýšená. Riefová doporučuje tzv. pomoc prvního kroku – před samostatnou prací si s žákem názorně ukázat, co je náplní instrukce úkolu. Hypokinetické děti mají také potíže s udržením očního kontaktu, což vychází ze skutečnosti, že nedokáží zaměřit pozornost na jeden podnět. S tím souvisí snadná rozptýlenost vnějšími podněty. Děti mají problém se zapamatováním instrukce, s nasloucháním a s plněním pokynů. Tento znak je velmi signifikantní i pro děti s ADHD, avšak u hypokinetických dětí se projevuje již zmiňovaným útlumem a apatií. Je tedy dobré instrukce strukturalizovat a říci je co nejkonkrétněji. Dalším charakteristickým projevem je velká nepořádnost a zapomínání věcí.

3.2 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení zahrnují celou řadu poruch, a to dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii. Poruchy se mohou projevovat samostatně, častým jevem je i kombinace poruch. V předchozí kapitole jsem se věnovala specifickým poruchám pozornosti, jelikož vychází z kazuistik dětí ve výzkumné části práce. Porucha pozornosti se může projevovat samostatně, ale často však tvoří komplex poruch, tzn., že dochází ke kombinaci s poruchou jinou. V případě dětí v mé třídě jde o dyslexii a elektivní mutismus. A právě o dyslexii hovoří následující podkapitola.

3.2.1 Dyslexie

Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2008 s.10)

Intelektové schopnosti dyslektiků jsou průměrné až nadprůměrné. V oblasti schopnosti čtení však žák nepostupuje a vykazuje následující znaky. Čtení je velmi **pomalé**, dítě musí vynaložit hodně námahy, nebo je naopak rychlé, **zbrklé se zvýšenou chybovostí**. Slova dítě hláskuje, nebo čte po slabikách. Typické je také **dekódování** – pokud je slovo pro dítě obtížné, domyslí si koncovku slova nebo úplně celé slovo. Nejčastějšími chybami bývají **záměny** pro dyslektiky **sobě podobných písmen** (ZELINKOVÁ 2003, s.12).

Ať tvarově (b, d, p), nebo zvukově (ě/je, t/d..). Dále jde o **přesmýkání písmen** nebo celých **slabik** (bopodal místo pobodal..). Pokud je pro dítě slovo těžké (tzv. shluk písmenek), vloží do něj samohlásku (kyřik místo křik), anebo si slovo úplně domyslí (JUCOVIČOVÁ, ŽÁČKOVÁ, 2008 s.11).

Pro dyslektiky je také velice obtížné číst diakritická znaménka. Ze svých zkušeností také mohu říci, že pro dítě je velmi obtížná orientace v textu. Nedokáže shrnout, co v něm bylo podstatné, vyhledat informace, nebo porozumět kontextu. Se specifickými poruchami učení jsou i úzce spjaty výkyvy v chování. V řadě případů může jít o ADD - hypoaktivita nebo ADHD - hyperaktivita. Dítě se těžko soustředí na čtení i na výuku, nevnímá mluvené slovo, má potíže s krátkodobou pamětí. Dělá mu potíže zrakové i sluchové vnímání.

3.3 Specifické poruchy řeči

3.3.1 Mutismus

Tato neobvyklá porucha spadá do kategorie **úzkostných poruch**. Projevuje se psychickým **blokem jakkoliv se hlasově projevovat**, zejména mluvením v určitých situacích nebo s určitou skupinou lidí (HARTMANN, LANGE 2008, s.15) U mutismu rozlišujeme dva základní typy, a to: **(s)elektivní** – jedinec nekomunikuje s danou skupinou lidí, která může být různě velká (rodina, třída, kamarádi na kroužku, učitelé) a **totální** – jedince nemluví s nikým (HARTMANN, LANGE 2008, s.12). Spouštěčem této poruchy je většinou **psychické trauma**, které způsobí následný psychický blok. Může jít například o úmrtí v rodině, psychický nátlak, psychický šok či fobii (KUTÁLKOVÁ 2007, s.5). Je také ovlivněn přehnaným strachem z neúspěchu a selhání. Není závislý na IQ (VRBATOVÁ 2015, s. 11). Velkou roli hrají genetické dispozice, předčasný porod, komplikace při porodu či rizikové těhotenství. Léčba této poruchy je komplikovaná, jelikož často dochází ke **kombinaci s další úzkostnou či psychickou poruchou**. Vychází se z psychiatrického a psychologického vyšetření, na jejichž základě a doporučení se stanoví další postup v léčbě. Terapie zahrnuje kolektivní práci psychiatra, neurologa, psychologa, foniatra a logopeda (HARTMANN, LANGE 2008, s. 57).

V první polovině této kapitoly jsem se věnovala vymezením a charakteristikou jednotlivých poruch. Také bylo konkrétně představeno, jak se jednotlivé poruchy projevují při výuce i běžném životě. Druhá polovina kapitoly se zaměřuje na reedukaci neboli nápravu těchto poruch nejprve z pohledu obecných principů a zásad, jak je uvádějí a doporučují odborné publikace. V poslední podkapitole je pak nabídnuta reedukace prostřednictvím muzikoterapeutických her, k jejichž praktické aplikaci došlo v rámci výzkumu.

3.4 Reedukace specifických poruch na základě odborných publikací speciální pedagogiky

Pojmem reedukace rozumíme nápravu či úpravu narušené funkce. Při reedukaci je třeba dodržovat a respektovat určité zásady. Ty byly zpracované na základě knížky Pokorné a její kapitoly *“Zásady nápravy specifických poruch učení”* (POKORNÁ 2001, s. 231-232). Hovoří sice o reedukacích pro skupinu poruch učení, ale jelikož jde o obecné zásady, myslím si, že se dají uplatnit i na ostatní druhy poruch.

Náprava zasahuje do třech rovin, a to: **reedukace funkcí podmiňující danou poruchu, utváření dovedností správně číst a působení na psychiku dítěte** (POKORNÁ 2001, s. 231). Při nápravě se mohou jednotlivé oblasti prolínat, nebo lze každou napravit zvlášť. Předpokladem dobrého začátku je správná **motivace**. Proto je dobré navodit dítěti příjemnou a klidnou atmosféru. Nespěcháme na něj, nehubujeme ho. **Chválíme** ho za pokroky a dobře vyřešené úkoly. To je pro vnitřní motivaci dítěte velmi důležité. Pro žáky se specifickou poruchou je klíčové činnostní učení. Náprava by měla být o **aktivizaci různých oblastí** a střídání činností (POKORNÁ 2001, s. 232). Při reedukaci respektujeme osobnost a znevýhodnění dítěte.

3.4.1 Reedukace ADHD, ADD

Publikací, které hovoří o tomto syndromu, je nepřehledné množství. Tato podkapitola vychází z knihy autorky Cheryl Carter *“Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole”* (CARTER 2014, s. 13-45).

Autorka se v knize opírá o svou metodu zvanou FIRST. Metoda vychází z pěti klíčových kroků, které je třeba dodržovat a jsou základem pro práci s hyperaktivními dětmi. Je to – zábava, individualismus, pravidla, jednoduchost a časový režim. Pokud bychom vzali počáteční písmena těchto slov v angličtině (**F**un, **I**ndividualism, **R**ules, **S**implicity, **T**ime management), dostaneme zkratku FIRST. Kroky na sebe navazují, tzn., žádný krok není nadřazený vůči druhému. Je třeba všechny zásady provádět současně.

Zábava: V tomto kroku je třeba dát prostor **hravým a promyšleným činnostem**, také jsou na místě **pohybové aktivity**, jelikož pohyb je pro hyperaktivní děti velmi důležitý. Není od věci hry prokládat **zpěvem** nebo **hudbou**. Důležitou zásadou pro tento krok je také **časté střídání jednotlivých aktivit** (CARTER 2014, s. 13). Individualita: **zohlednění potřeb** dítěte a na základě nich vytvořit **podmínky určené přesně na míru**. Individuální přístup je v tomto případě nezbytný, každý potřebuje **zažít pocit úspěchu** a ocenění (CARTER 2014, s. 21).

Pravidla: u reedukace v rámci hyperkinetických poruch je toto naprosto nezbytné – děti **pravidla, řád a pravidelný režim potřebují**. nezbytné jednotlivé **instrukce** nebo pravidla hry s dětmi popořadě **projít**. Důležitou zásadou je, aby pravidla byla **jednoduchá, stručná a konkrétně formulovaná** (CARTER 2014, s. 29). Jednoduchost: Nejen pravidla, ale i jednotlivé pokyny a úkoly musí být řečeny **jasně a konkrétním způsobem**. Děti s poruchou pozornosti vyžadují **jednoznačné pokyny**, které jsou zároveň **přímé a jasné** (CARTER 2014, s. 37). Časový režim: Vzniká hlavně potřeba **pomoci s přechodem mezi jednotlivými aktivitami**, protože taková místa jsou pro ně značně problematická. Je proto klíčové v těchto případech **naplánovat aktivity předem a upozornit je na jednotlivé předěly**. Přechody lze připomenout pomocí připomínek, doporučuje se pustit **hudbu**, nebo **kombinovat hudbu s pohybem** (CARTER 2014, s. 45).

3.4.2 Reedukace dyslexie

Klíčovým reedukačním cvičením je **čtení s okénkem**. Jméno této metody vychází z pomůcky, která se při čtení používá. Jedná se o kartičku s vystřiženým otvorem, dítě pak vidí díky okénku jen konkrétní slovo. Dítěti tento reedukační prostředek napomáhá soustředit se na konkrétní slovo a lépe se tak orientovat v textu (POKORNÁ 2001, s. 250). Dalším základním postupem při nápravě je **osvojování písmen**. Principem této metody je vyvozování a fixace písmen (následně slov) pomocí kresby do písku nebo modelování z plastelíny (POKORNÁ 2001, s. 252). Také jmenujme metodu **osvojování tvarově podobně písmen**, jejímž hlavním cílem je ukotvení skupiny písmen, která jsou pro dyslektiky problematická (b, d, p / m, n). Pro upevnění písmen napomáhají také rozmanitá cvičení na pravolevou hemisférou, kdy smyslem je **aktivizace obou hemisfér** (POKORNÁ 2001, s. 254). Z mé zkušenosti bych také doporučila **rytmizaci říkadel a básniček** s důrazem na správnou výslovnost.

3.4.3 Reedukace elektivního mutismu

Při reedukaci u dítěte s elektivním mutismem postupujeme s velkou opatrností. Kutálková ve své publikaci uvádí nejčastější chyby, kterých se učitelé i speciální pedagogové při nápravách dopouštějí. Přípravě aktivit je třeba věnovat velkou pozornost a vyvarovat se takovým aktivitám, ve kterých dítě neuspěje. Je dobré vybírat takové činnosti, kde může dítě **zažít pocit úspěchu** (KUTÁLKOVÁ 2007, s. 35). Nenutíme dítě, aby mluvilo, **komunikaci pouze nabízíme. Neslibujeme předem odměnu za to, když bude mluvit**. Zvýšil by se tím strach z neúspěchu, což by podnítilo blok v komunikaci. **Vhodně také reagujeme na komunikační úspěch**. Rozhodnutí „nemluvit“ **akceptujeme jako normální** (KUTÁLKOVÁ 2007, s. 35).

Je třeba také vytvářet alternativní způsoby komunikace, v katalogu *“Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti”* autorka několikrát doporučuje techniky terapií, mezi které řadí i muzikoterapii. Vnímá ji jako dobrou formu relaxace a komunikace. *„Hudba je sama o sobě komunikací, proto umožňuje oslovení a porozumění i tam, kde je narušena komunikační schopnost. Pomáhá jednak poslechem hudby (tzv. receptivní muzikoterapie) a jednak aktivní provozování hudby (může sloužit např. jako emoční ventil)”* (VRBOVÁ 2015, s. 109). Velmi mě překvapilo, že prvky muzikoterapie byly do katalogu zařazeny. Netřeba zmiňovat, že se k autorčině výroku přikláním, též vnímám hudbu jako další prostředek komunikace, a to prostřednictvím vhodně zvolených muzikoterapeutických her a aktivit.

Jaké muzikoterapeutické hry lze v hodinách využít se dozvíme v následující podkapitole.

3.5 Reedukace specifických poruch prostřednictvím muzikoterapie

V podkapitole poukazuji na využití metod muzikoterapie jako reedukačních prostředků a nabízím spektrum muzikoterapeutických her, které jsou ve výzkumné části prakticky vyzkoušeny. Některé vznikly na základě inspirace z hudebních kurzů paní Jenčkové, kterou jsem zmínila ve svém úvodu. Jiné zase po nastudování publikace *“Hry s hudbou a techniky muzikoterapie”* od již zmiňovaného předního muzikoterapeuta Zdeňka Šimanovského. I jeho hry jsem se rozhodla vyzkoušet a nalezneme je i v následujícím seznamu her. V seznamu jsou také hry, které jsou u mým vlastním “výtvořem”.

Hry jsou pro přehlednost rozděleny do třech hlavních skupin a přímo tematicky korespondují s celky ve výzkumné části práce. V každé skupině se nachází rozdělení her podle jejich zaměření: hry rozvíjející rytmické cítění, hry s pohybem, hry s nástroji a zpěvem, hry s poslechem. U každé aktivity je napsaný její stručný popis, název toho, co rozvíjí a pak také obměna pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP). U každé hry je také zmíněno, zda je přímo interpretovaná z knížky, inspirovaná jinou aktivitou nebo jde o vlastní nápad.

TEMATICKÝ CELEK 1 - MÁME RÁDI ZVÍŘATA

Hry rozvíjející rytmické cítění

Kameny

Původ hry: vlastní tvorba

Rozvíjí: soustředění, pozornost

Průběh: Úkolem dětí je přeskakovat z kamene na kámen (obrázky zvířat) podle počtu úderů do bubínku. Např. Udá-li učitel čtyři doby/slabiky, lze skákat jen na ty kameny, které mají obrázek se zvířetem také na čtyři doby/ slabiky (např. chobotnice). Kdo je na nesprávném kameni, toho řekla strhla a musí z kola ven.

Variace pro děti se SVP: U dětí se speciálními potřebami karty předem projdeme a daný rytmus vytleskáme. Také dětem můžeme pomoci tím, že některá zvířata, dle domluvy, vybarvíme. Např. Všechna slova na dvě doby/ slabiky jsou zelená. Tyto kameny budou pak fungovat jako záchytný bod a lze tak předejít neúspěchu.

Datlovo ťukání

Původ hry: vlastní tvorba

Rozvíjí: soustředění

Průběh: Hra je s matematickým podtextem. Děti mají tabulky, sešity nebo něco na zapsání. Učitel ťuká o dřívka, za každé ťuknutí si děti udělají jednu čárku. Na závěr se ptáme, kolik ťuknutí bylo dohromady.

Obměna: Zapojíme více nástrojů, na závěr položíme otázku, který z datlů ťukal nejvíce. Lze také propojit s násobením “Když chce datel uzdravit strom od jednoho brouka, musí do něj ťuknout alespoň čtyřikrát. Kolik brouků odstranil?”

//// //// //// //// - příklad zápisu

Variace pro děti se SVP: Místo zapisování čárek využijeme manipulativní způsobů znázornění počtu – děti po zaznění ťuknutí dávají před sebe dřívka/fazole.

Dialog zvířat

Původ hry: inspirace (ŠIMANOVSKÝ 2011, s.50)

Rozvíjí: komunikaci mimikou, neverbální komunikaci, empatii

Průběh: Zvířata nemůžou používat slova, ale přesto se mezi sebou dorozumí. Sehrajte ve dvojicích scénku dvou zvířat. Beze slov – pouze za pomoci pohybu a zvuků, můžete využít i nástroje. Co si asi zvířata mezi sebou poví? Domluví se?

Variace pro děti se SVP: Bez improvizace, kartička se scénářem (s předem danou situací).

Hry s pohybem

Pohybuj se jako

Původ hry: inspirace (ŠIMANOVSKÝ 2011, s.52)

Rozvíjí: pohybovou činnost, pozornost, rytmus

Průběh: „Zvíře nám svým pohybem dává najevo, jak se zrovna cítí. Teď si na chvíli zahrajeme na zvířata. Vaším úkolem bude se v rytmu bubínku pohybovat po třídě jako zvíře, které uslyšíte.“ Dětem demonstrujeme, které tempo ukazuje dané zvíře.

- kůň – rychlé tempo (radost)
- žába – střední tempo (běžný den)
- slon – pomalé tempo (smutná nálada)
- datel – velmi rychlé tempo (hněv)
- lenochod – velmi pomalé tempo (únava)

Obměna: pohybuj se podle tempa jako tvé zvíře, za které tu dnes jsi

Variace pro děti se SVP: Zúžit výběr (na polovinu), vybrat protikladné nálady.

Hry s nástroji a zpěvem

Jak mluví nástroje

Původ hry: inspirace (ŠIMANOVSKÝ 2011, s.83)

Rozvíjí: vnímání zvuku, vytváření hudební představy, soustředění

Průběh: Děti sedí v kroužku, mají zavřené oči a poslouchají instrukce.

„Dneska k nám na návštěvu do kroužku přišla zvířátka. Uhodněte, o která se jedná.“

- ťukání na konce drhla – kůň
- „drhnutí“ na drhlo – žába
- bubnování na bubínek – slon
- ťukání na dřívka – datel
- dešťová hůlka – had

Lze propojit do příběhu. “Jdeme rákosím a najednou je slyšet (zvuk drhla), co je to za zvíře?”

Aquarium

Původ hry: inspirace (hudební kurzy Eva Jenčková)

Rozvíjí: improvizaci pohybem, pohybovou fantazii, mimoverbální kontakt a komunikaci

Průběh: Z přehrávače hraje daná skladba (Camille Saint - Saëns: Aquariu), děti se pohybují volně s šátkem po třídě. Snaží se vnímat hudbu a témata, která se v ní objevují a podle toho přizpůsobit i svůj pohyb. Pokud melodie klesá, sedne si na zem, je pomalá, pohybuje se pomalu atd.

Variace pro děti se SVP: Místo jednotlivých šátků lze hru také aplikovat na jedné velké plachtě, které se drží celá skupina. Plachta se pohybuje “správně”, když se zapojí celá skupina. Je tedy důležité pozorovat, jak skladbu vnímají ostatní.

Svátek zvířecí

Původ hry: vlastní tvorba

Rozvíjí: pozornost, komunikaci, improvizaci

Průběh: Nejprve pustíme písničku z přehrávače a děti mají napočítat, kolik zvířat se v písničce objevilo. Zvířecí slabiky: každé zvíře bude mít určitý zvuk (např. kočka - dvě zacinkání zvonkem, pes – jeden úder do bubínku). Učitel hraje daná zvířata, úkolem dětí je vybavit si dané zvíře a pantomimicky předvést.

Variace pro děti se SVP: Bez zavřených očí, kartičky se zvířaty mají děti před sebou. Učitel hraje zvířata, dítě ukáže na danou kartičku. Dobré je také rozmyslet počet kartiček, lze začít např. se 4 a postupně navyšovat dle výkonu dětí.

Pohádkové postavy

Původ hry: vlastní tvorba

Rozvíjí: aktivní poslech, vcítění se do postavy, hudební představivost

Průběh: Na zemi jsou rozmístěné kartičky s obrázky z pohádek. Z přehrávače je puštěná hudba navozující téma jedné z postav (Modest Musorgskij: Baba Jaga, Edvard Grieg: Morning Prayer..). Úkolem dětí se k dané kartičce, podle své úvahy, postavit.

TEMATICKÝ CELEK 2 – JARO DĚLÁ POKUSY

Hry rozvíjející rytmické cítění

Sbírání květin

Původ hry: inspirace (hudební kurzy Ludmila Bajerová)

Rozvíjí: vnímání zvuku, vytváření hudební představy, soustředění

Průběh: Po třídě jsou rozmístěné obrázky květin, každá z nich má charakteristický rytmus. Učitel hraje na nástroje dané rytmy, úkolem dětí je dojít k odpovídající květině.

Obměna: Každá květina má charakteristickou melodii, hrajeme na metalofon. Náplň úkolu zůstává stejná.

Variace pro děti se SVP: S dětmi nejprve obrázky projdeme a u každé si daný rytmus vytleskat. Při „sbírání květin“ první kola odehrajeme deklamací dané rostliny do jejího rytmu. Tempo by mělo být pomalé.

Hry s pohybem

Jak rostou stromy

Původ hry: inspirace (ŠIMANOVSKÝ 2011, s. 109)

Rozvíjí: pohybovou fantazii, komunikaci pohybem

Průběh: Schoulíme se na zemi do klubka a jsme jako kaštany, které čekají na jaro. Klidná hudba je jako vláha, přichází duben, květena a my v sobě cítíme sílu. Vystrčíme „klíček“, prst, dlaň, celou ruku nahoru a postupně za ní vstáváme a napřimujeme se. Necháme se v pohybech inspirovat hudbou a ze schouleného semínka se stáváme rostlinou, stromem, jenž na konci rozevře větve (ruce) a korunu ke slunci. Po hře si můžeme povídat o tom, co by nám asi řekly stromy, kdyby uměly mluvit.

Let čmeláka

Původ hry: vlastní tvorba

Rozvíjí: komunikaci pohybem, pozornost, vnímání melodie

Průběh: Pustíme z přehrávače skladbu *Let Čmeláka* (N.R.Korsakov). Děti dostanou do ruky stuhu přiměřené délky. Pohybují se po prostoru – vnímají dynamiku a výšku melodie. Pomocí stuhu znázorňují let čmeláka.

Variace pro děti se SVP: Vymezíme prostor, ve kterém se děti můžou pohybovat. Např. Obrázky květin, čmelák létá z květu na květ.

Hry s nástroji a zpěvem

Jaro dělá pokusy

Původ hry: vlastní tvorba

Rozvíjí: soustředění, spolupráci, rytmus, vnímání melodie

Průběh: Tato aktivita je navazující na aktivitu *Sbírání květin*. Pustíme z přehrávače danou písničku (přepis písně v příloze). Děti poslouchají a snaží si zapamatovat počet a názvy rostlin. Poté ji pustíme znovu a zapojíme do písničky rytmy daných rostlin. Hrajeme na rytmické nástroje.

Variace pro děti se SVP: Před písničkou s dětmi rytmy rostlin znovu projít a vytleskat. Lze rozdělit na dvě skupiny: zpěváky a kapelníky. Zpěváci zpívají a tleskají rytmus, kapelníci hrají rytmus na nástroj.

Hry s poslechem

Nikolaj Rimsij Korsakov – Let čmeláka

Původ hry: inspirace (hudební kurzy Ludmila Bajerová)

Rozvíjí: sebevyjádření, komunikaci kresbou, představivost

Průběh: Aktivita vychází opět ze skladby N.R.Korsakova *Let čmeláka*. Tentokrát mají děti před sebou papír a snaží se zaznamenat průběh a dynamiku melodie kresbou.

Variace pro děti se SVP: Je dobré ohraničit prostor, ve kterém čmelák létat. Např. Děti si před puštěním skladby nakreslí na papír květiny, čmelák se pohybuje pouze z květu na květ.

Ilja Hurník – Rozkvetlá jabloň

Původ hry: vlastní tvorba

Rozvíjí: spolupráci, pohybovou i hudební improvizaci

Průběh: Pustíme dětem pohádku *Rozkvetlá jabloň* (přepis pohádky v příloze). Po něm zkusí ve skupině vytvořit vlastní jarní motiv doprovázený dramatickým ztvárněním. K dispozici mají rytmické nástroje, je povolena i hra na tělo (tleskání, dupání, pleskání o stehna..).

Variace pro děti se SVP: Před poslechem dětem rozdáme kartičky s nástroji a příslušnými motivy, seřadí je podle jejich uvážení k sobě. Správnost úkolu zkontrolujeme poslechem pohádky. Při improvizaci vlastního jarního motivu dětem dáme za úkol je jednu část (rytmus bude daný, vymyslí k němu jarní motiv/ jarní motiv bude daný, vymyslí rytmus).

TEMATICKÝ CELEK 3 – CESTA KOLEM SVĚTA

Hry rozvíjející rytmické cítění

Ramsese

Původ hry: inspirace (ŠIMANOVSKÝ 2011, s.68)

Rozvíjí: soustředění, artikulaci, smysl pro spolupráci a rytmus

Průběh: Hraje se v kruhu a po každém opakování se tempo řeči i pohybů zrychluje. Kdo se splete, odejde stranou a kruh se zmenšuje.

Pohyb a slova

Ram se se - ram se se - duli - duli - duli - duli - ram se se

1 2 3 1 2 3 4 4 4 4 1 2 3

Ararak ju - ararak ju - duli - duli - duli - duli - ram se se

5 6 5 6 4 4 4 4 1 2 3

- 1: klepneme prsty obou rukou na rameno souseda vlevo
- 2: klepneme prsty na svou hrud'
- 3: klepneme prsty na rameno souseda vpravo
- 4: děláme před sebou oběma rukama pohyb, jako když kočka škrábe na vrata
- 5: zvedneme dlaně k nebi
- 6: dáme dlaně na stehna

Variace pro děti se SVP: Před touto aktivitou zařadíme činnost, která procvičuje pojem „levá“ a „pravá“ ruka.

Přilákejte gorilu

Původ hry: inspirace (ŠIMANOVSKÝ 2011, s.67)

Rozvíjí: soustředění, smysl pro rytmus a pohyb

Průběh: Říkáme slova z písničky, nejprve velmi pomalu, postupně zrychlujeme, závěr každý zakončí libovolně.

Obměna: Nejprve říkáme bez melodie, pouze deklamujeme spolu s pohybem. Poté přidáme melodii, místo hry na tělo zapojíme rytmické nástroje (např. A = dřívka, B = bubínek)

Text (Petr Skoumal)

Při - lá - kej - te go - ri - lu - , na ku - řát - ko na gri- lu - , ku - ře rych - le u- peč - te - ,

A - B - A - B - A - A - B - B, A - B - A - B - A - A - B - B, A - B - A - B - A - A - B - B,

a pak rych - le, a pak rych-le.. (4x)

A - B - A - B, A - A - B - B

...u - teč - te! (C)

A = tlesknutí

B = lusknutí

C = vlastní závěr

Variace pro děti se SVP: Dáme dětem text s předepsanou legendou (vizuální opora). Nejprve natrénujeme deklamaci písničky bez melodie a poté zvláště rytmus s přidáním pohybem. Můžeme také děti rozdělit na skupinu A a B, každá skupina má svůj úkol (jedna deklamuje písničku a tleská, druhá hraje na nástroje).

Bubnování na pusu

Původ hry: inspirace (ŠIMANOVSKÝ 2011, s.55)

Rozvíjí: rytmus, spontánnost, hlasovou odvahu

Průběh: Všichni zároveň a každý podle svého napodobují na pusu zvuky bubnů

(např.: u mba – a – mba - m pa, sa pa ke te sa mba umba....) bez intonace. Tleskají přitom a pohybují se do rytmu.

Ruky

Původ hry: inspirace (ŠIMANOVSKÝ 2011, s.61)

Rozvíjí: cit pro rytmus, rytmický pohyb a pro spolupráci

Průběh: Dvě družstva sedí naproti sobě (A a B) a každé na počátku hry dvacet kamínků (nebo jiných malých předmětů). Třetí družstvo vytváří rytmickou hudbu bubny, klepáním na dřívka, drhly apod. V jejím rytmu si skupina B předává malou kuličku, někdo ji podá, někdo jen naznačí. Naproti sedící skupina A pozorně sleduje a pokud někdo získá dojem, že bezpečně ví, kde kulička je, tleskne a vykřikne: dost! V tu chvíli se hudba a pohyb skupiny B zastaví. Ten, na koho hádající ukázal, musí ukázat dlaně. Když kuličku má, získává kamínek protější skupina. Pokud ne, musí kámen věnovat skupina, která špatně tipovala. Hra končí ve chvíli, kdy má jedna ze skupin všechny kamínky.

Variace pro děti se SVP: Hrají pouze dvě skupiny, rytmus udává učitel nebo jeden vybraný žák.

Hry s pohybem

Plížíme se savanou

Původ hry: vlastní tvorba

Rozvíjí: prostorovou představivost, komunikaci pohybem

Průběh: Děti dle instrukcí učitele a za zvuku bubnů se plíží „savanou“. Skáčou jako opice, plazí se jako hadi.

Variace pro děti se SVP: Opět je třeba vymezení prostoru.

Co to slyším v dáli?

Původ hry: vlastní tvorba

Rozvíjí: prostorovou představivost, důvěru

Průběh: „Protože indiáni byli velmi dobří lovci, museli mít výborný sluch, aby slyšeli každé zvířátko, které kolem nich proběhlo. Také, když se indián ztratil, poslouchal, jestli někde v dálce neuslyší bubny svých kamarádů, podle kterých se pak vracel zpátky domů.“ Děti si zavážou oči. Učitel má v ruce buben, stojí na bezpečném místě na zahradě/ ve třídě. Úkolem dětí je k bubnu dojít.

Variace pro děti se SVP: Doporučuji bezpečně ohraničený prostor. Je možná i obměna ve dvojicích – jeden má zavázané oči, druhý jde v jeho blízkosti a udává zvukové signály, které si předem spolu domluvili – jsi blízko, blížíš se, vzdaluješ se, pozor!.

Hry s nástroji a zpěvem

Tančení v kruhu

Původ hry: vlastní tvorba

Rozvíjí: komunikaci pohybem, kreativitu

Průběh: Na zemi leží rozprostřené do celého prostoru rozličné hudební rytmické nástroje (kolik dětí, tolik nástrojů). Pouštíme indiánskou hudbu z přehrávače a děti tančí všude po celém prostoru. Jakmile přestane hrát hudba, vezmou ze země hudební nástroj, u kterého zrovna stojí, a hrají. Když hudbu zase pustíme, nástroj položí a opět tančí všude po celém prostoru.

Tygr

Původ hry: vlastní tvorba

Rozvíjí: empatii, porozumění emocím, kreativitu

Průběh: Děti po poslechu písničky (přepis v příloze) zpracují dramatické zpracování toho, jak by se mohly tygrovci omluvit. Při jejich ukázce pustíme z přehrávače danou písničku, děti sehrávají scénku i se svým vymyšleným koncem.

Hry s poslechem

Španělský a Neapolský tanec (Petr Iljič Čajkovskij)

Původ hry: vlastní tvorba

Rozvíjí: pohyb, soustředění

Průběh: Na zemi jsou po celé třídě rozepsané papírky vyjadřující náladu písničky - smutná, veselá, slavnostní, rychlá, pomalá, strašidelná, srandovní atd. Děti si stoupnou ke kartičce, která odpovídá momentální náladě (melodii) hrané písničky. Pozor! Nálada se může během skladby několikrát změnit.

Variace pro děti se SVP: Zvážíme počet kartiček a ohraničení prostoru.

4 Závěr a shrnutí teoretické části

V této části práce jsem se zaměřovala na teoretické zpracování jednotlivých oblastí, které přímo korespondují s tématem a náplní práce. První kapitola otevírá tematiku vzděláváním v kontextu kurikulární reformy a kurikulárních dokumentů. Byly vysvětleny a objasněny termíny jako: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) a klíčové kompetence, které jsou označovány jako za jednu z nejdůležitějších kategorií, kterou je třeba během vzdělávání u žáků rozvíjet. Oba termíny jsou přiblíženy z hlediska přínosu pro vzdělávacím systém i přínos pro hudební výchovu. Představila jsem také avizovanou revizi Rámcových vzdělávacích programů, důvody, které k ní vedou a plánované změny v tomto dokumentu. Byl také uveden Ondřej Šteffl, který kriticky nahlíží na stávající formu RVP ZV i na její plánované změny. V poslední podkapitole jsem se věnovala inkluzivnímu vzdělávání, jeho připisované důležitosti založené na principu tzv. humanizace. Je zde uvedeno i ukotvení inkluzivního vzdělávání v rámci legislativy, vysvětlení pojmu „podpůrné opatření“, které je klíčové pro výzkumnou část této práce. Na tento oddíl navazovala kapitola *Muzikoterapie*, ve které jsem zprostředkovala vymezení tohoto pojmu a uvedení základních principů této terapie dle předních muzikoterapeutů Markéty Gerlichové a Marie Beníčkové. Uvedla jsem také propojení dvojrole učitele hudby a muzikoterapeuta dle knihy *Music therapy in schools*, která vychází z osobních zkušeností učitelů, na něž navazuje i moje osobní zkušenost. Kapitulu uzavírá propojení hudby s komunikací a rozvojem osobnostní složky člověka. Právě tyto aspekty budou podporovány u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve výzkumné části práce. Poslední kapitola teoretické části nazírá na specifické poruchy pozornosti a učení. Zpracovává také jednu z výzkumných otázek této práce, a to možnost zmírnění projevů poruch pozornosti a učení prostřednictvím muzikoterapie. Poskytuje také popis poruch, jejich charakteristiku a možnost reedukace, a to z hlediska odborných publikací a z hlediska muzikoterapie. A právě jejich praktickou aplikací v hodinách se budu zabývat ve výzkumné části práce. Rovněž se zaměřím na to, jak tyto činnosti a hry pomáhají vybraným žákům ke zmírnění jejich poruch, k rozvíjení komunikativní a sociální a personální kompetence.

VÝZKUMNÁ ČÁST

Úvod

V teoretické části diplomové práce jsem se zabývala kurikulární reformou v primárním vzdělávání a jejími hlavními body. Ze změn, které reforma přinesla, čerpá vzdělávací systém dodnes. Mluvíme především o Rámcových vzdělávacích programech a ukotvení jednotlivých témat do školského zákona MŠMT. Reforma otevřela prostor novým inovativním otázkám a nabídla pohled na vzdělávání z úplně jiné perspektivy. Jednou z takových zásadních změn je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mění se tak pohled na tyto žáky jako na jedince, kteří mají stejná práva na vzdělání jako všichni ostatní. Je jim k tomu poskytováno příslušné podpůrné opatření, které jim napomáhá v procesu učení. Cíle výuky jsou tedy upraveny individuálně pro každého takového jedince a zohledňují jeho potřeby v rámci jeho poruchy. Podpůrná opatření lze tedy chápat jako prostředek, jak dětem se specifickými vzdělávacími potřebami nabídnout rovnocenný přístup ve vzdělávání a zároveň jim otevírají možnost upevňovat jejich osobnostní a sociální rozvoj. Právě o takových žácích a prostředcích hovořím v další části diplomové práce. Cest v rámci podpůrných opatření je celá řada, já jsem zvolila techniku muzikoterapie. Na její praktickou aplikaci ve výuce se zaměřuje výzkumná část této práce.

Výzkumná část diplomové práce se tedy soustředí na děti se speciálními vzdělávacími potřebami a na implementaci muzikoterapie jako podpůrného opatření v rámci všech předmětů. Výzkum proběhl metodou akčního výzkumu, který byl zvolen na základě stanovených cílů a výzkumných otázek. Je rozdělen na tři tematické celky, v rámci nichž je vždy stanoven konkrétní výstup, ke kterému jednotlivé aktivity směřují. Celky mají názvy – Máme rádi zvířata, Jaro dělá pokusy a Cesta kolem světa. Zároveň jsou v každém celku stanoveny jednotlivé cíle pro toto období, na jejichž základě jsou upraveny jednotlivé aktivity pro žáky se vzdělávacími potřebami. Hry jsou koncipované podle muzikoterapeutické zásady Gerlichové (jak bylo uvedeno ve 2.kapitole teoretické části), směřovat daný celek pouze na jeden dominantní cíl, ostatním se věnovat v pozadí (GERLICOVÁ 2014, s. 16).

5 Praktické řešení výzkumných otázek

Vymezení výzkumné otázky a cíle výzkumné části

5.1 Výzkumné otázky

Jako začínající učitelka se snažím ve svých dětech podněcovat spolupráci a vzájemné porozumění. Vnímám to jako důležitou součást utváření jejich osobnosti, aby se z nich mohli jednou mohli stát tolerantní a ohleduplní lidé, kteří jsou si zároveň vědomi svých vlastních odlišností. Jelikož mám ve třídě hodně dětí se specifickými potřebami, hledala jsem prostředky, kterými bych mohla individuálně rozvíjet osobnost každého dítěte. A právě hudební výchovu a hudbu obecně jsem shledala jako ideální prostředek, kterým lze tato stanoviska aplikovat v praxi a dosáhnout tak splnění cílů základního vzdělávání v RVP ZV. Hudba nabízí rovnocenný přístup a možnosti, kde se každý může rozvíjet po sociální i umělecké stránce podle svých možností. Toto prostředí je mi také velmi blízké, jelikož jsem sama byla součástí pěveckých sborů, zúčastnila se několika hudebních kurzů a absolvovala státní závěrečné zkoušky z hudební výchovy. Není tedy náhodou, že jsem jako prostředek k začlenění dětí vybrala právě aktivity s prvky muzikoterapie, jelikož sama mám k hudbě velmi blízko.

Hlavní cílovou skupinou výzkumu jsou tedy žáci s poruchami pozornosti a žáci s poruchami učení, konkrétně s dyslexií. Výzkum je zaměřen na jejich chování při muzikoterapeutických cvičeních napříč všemi předměty. Z pohledu učitele budu zkoumat, zda má zařazení těchto technik vliv na pozornost dětí. Dále se zaměřuji na osobnostní a sociální růst dítěte. Jelikož jde o typ her a typ podpůrných opatření, díky nimž dochází k odbourávání předsudků a bloků, nabízejí také rovnocenné podmínky pro všechny, nehlédě na vrozené dispozice. Moje hlavní **výzkumné otázky** tedy jsou:

Hlavní výzkumná otázka č. 1: *Jak lze využít prvků muzikoterapie jako podpůrného opatření pro žáky s individuálním vzdělávacím plánem nebo plánem pedagogické podpory?*

Hlavní výzkumná otázka č. 2: *Jakým způsobem napomáhá muzikoterapie u vybraných žáků ke zmírnění specifických projevů?*

Hlavní výzkumná otázka č. 3: *Jak využít hudebních technik a muzikoterapeutických prvků k rozvíjení sebepoznání a dalších osobnostních a sociálních dovedností?*

5.2 Hlavní cíle výzkumu, dílčí cíle výzkumu

Cíle ve výzkumné části vycházejí z cílů základního vzdělávání RVP ZV, a také z cílů vybraných vzdělávacích oblastí a klíčových kompetencí RVP ZV. Dále také vycházím z kazuistiky dětí. Účelem výzkumu je připravit řadu aktivit s prvky muzikoterapie a zařadit je do hodin hudební výchovy a do běžných vyučovacích hodin. Každou vyučovací jednotku pak zvlášť absolvovat, reflektovat a vytvořit nový alternativní postup pro další výuku. U každé aktivity se zaměřuji na individuální zvláštnosti vybraných dětí, u kterých je potřeba vzhledem k jejich potřebám úkol upravit. Pro výzkumnou část této práce jsem si stanovila následující **hlavní cíle**:

Hlavní cíl č. 1: *Vytvořit pro vybrané žáky řadu podpůrných opatření s prvky muzikoterapie a reflektovat jednotlivé postupy z hlediska funkčnosti podpůrných opatření.*

Hlavní cíl č. 2.: *Zmapovat aplikaci muzikoterapeutických cvičení jako nástroje k rozvoji klíčové kompetence komunikativní u vybraných žáků 2. třídy základní školy.*

Hlavní cíl č. 3: *Vyhodnotit přínos muzikoterapie z hlediska osobnostního a sociálního rozvoje u skupiny vybraných dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.*

6 Metodika výzkumu

Úvod

Vzhledem k problematice a stanoveným cílům je pro výzkum použita metoda akčního výzkumu, která probíhá analýzou jednotlivých hodin na základě Korthagenova modelu ALACT, neboli cyklu reflektivního učení. Modelu a celé metodě se věnuje právě tato podkapitola.

6.1 Model ALACT

Jak již bylo zmíněno, pro empirickou část práce byla použita metoda akčního výzkumu „*jejímž účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce. Uplatňuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn.*“ (PRŮCHA 2009, s. 15) Akční výzkum je tedy prováděn samotnými učiteli, kteří se díky experimentování a sebemonitorování mohou neustále zlepšovat. Stávají se tak sami aktivními účastníky svého sebezdokonalování, dalo by se říci, že jsou sami sobě mentory. Stenhouse uvádí jako argument pro používání akčního výzkumu to, že místo aby se z učitelů stali *realizátoři inovačních tendencí*, mají nad svou prací kontrolu a možnost okamžité reflexe (KORTHAGEN 2011, s. 77). Učitelé experimentují, bádají a shromažďují ve své třídě data. Tato data následně reflektují a vytvářejí na základě reflexí postup, jak dále jednat.

Ideálním procesem zkušenostního učení je takový proces, při kterém se střídá jednání a reflexe. Nizozemský profesor Fred Korthagen nabízí v rámci akčního výzkumu model nazývaný ALACT, který je rozdělen do pěti fází: jednání, zpětný pohled na jednání, uvědomění si podstatných aspektů, vytvoření alternativních postupů jednání, vyzkoušení. Koncepti modelu a akčního výzkumu detailněji rozpracoval v knize “Didaktika realistického vzdělávání učitelů”. Následující charakteristika jednotlivých fází pochází právě z ní. (KORTHAGEN 2011, s. 75).

1. Jednání (Action)

Cyklus začíná určitou a konkrétní zkušeností. Učitel si stanoví na základě jednání cíl (může jich být i více), na který se zaměří.

2. Zpětný pohled (Looking back)

Po fázi jednání nebo i během něj přichází zpětná reflexe. Učitel analyzuje myšlenky a postupy, pocity, úspěchy či nezdary. Snaží se na ně kriticky nahlížet. Právě to je důležitým základem pro následující bod.

3. Uvědomění si podstatných aspektů (Awareness of essential aspects)

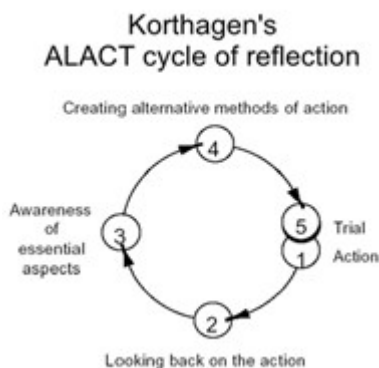
Učitel kromě sebemonitorování nahlíží na hlediska, která danou situaci ovlivňovala. Podrobně reflektuje každou část, snaží se přijít na důvod, proč některé cíle nebyly naplněny nebo v čem tkvěla příčina selhání.

4. Vytvoření alternativních postupů jednání (Creating alternative methods of action)

Podstatou této fáze je na základě zjištěných aspektů vytvořit další alternativy a postupy pro další jednání. Doporučuje se opřít se o literaturu nebo o radu zkušenějšího učitele. Můžou se také stanovit nové cíle pro následující cyklus.

5. Vyzkoušení (Trial)

Učitel zkusí nový způsob jednání. Realizace těchto alternativ se stává bodem 1, cyklus ALACT se opakuje.



Model ALACT popisující ideální průběh reflexe (KORTHAGEN 20011, s. 58)

7 Prostředí výzkumu a výzkumný vzorek

Úvod

Pro realizaci svého výzkumu jsem zvolila školu, ve které momentálně působím. Jelikož jde o školu, která nabízí určitá specifika, rozhodla jsem se její charakteristiku v následující kapitole blíže rozvést. Informace byly čerpány z dokumentů školy, které jsou volně přístupné na oficiálních stránkách školy, a také ze Školního vzdělávacího plánu.

7.1 Charakteristika školy

„Propojení rodiny a školy je skvělý systém, při němž je dítě vedeno školou i rodinou stejným směrem. Děti z toho nepochybně těží.“ rodič

Základní škola je relativně nová, byla založena před 8 lety. Celkový nápad se založením vznikl od sdružení rodičů, která se inspirovala systémem školství ve Španělsku. Právě odtud pochází celý koncept školy, který se rozšířil do více než 500 škol na celém světě, což představuje více než 80 zemí. Hodnocení je do druhé třídy pouze slovní, ve vyšších ročnících je uplatněná kombinace slovního hodnocení se systémem známek.

Škola je devítiletou soukromou základní školou, nabízí svým studentům rozvíjet se po akademické, osobnosti a duchovní rovině. Stanovila si tři pilíře, o které se opírá a vychází z nich. Jsou to – rodina, vzdělání, osobní vedení.

Rodina

„Na začátku stáli rodiče, kteří chtěli pro své děti zajistit kvalitní vzdělání a zároveň vedení k morálním hodnotám. Cítíme, že v dnešní době je potřeba děti rozvíjet nejen po stránce akademické, ale je potřeba soustředit se i na stránku osobnostní a duchovní. Naše škola stojí na spolupráci s rodinami ve vedení a rozvoji dětí“ ředitel školy

Rodiče vítáni

V roce 2013 dostala škola certifikát Rodiče vítáni. Ten lze získat splněním několika kritérií, které především obsahují otevřenou komunikaci ze strany školy k rodičům. Kritéria jsou rozdělena na základní a volitelné požadavky.

Do základních požadavků spadá sedm bodů, které škola musí nutně splňovat, aby takový certifikát obdržela. Patří mezi ně např.: rodiče se bez problémů dostanou do školy, včetně odpoledních hodin, rodičům jsou dostupné kontakty na všechny učitele a vedení školy, rodiče mají k dispozici informace o tom, co a kdy se ve škole děje atd. Kromě základních požadavků musí škola splňovat alespoň dva volitelné požadavky ze 17 nabízených. Např.: Naši pedagogové nabízejí konzultační hodiny pro žáky i rodiče, ŠVP a další školní dokumenty zpřístupňujeme na webu školy, rodiče mají možnost ovlivňovat způsob stravování svých dětí ve škole. Výše uvedená pravidla byla čerpaná z webových stránek “Rodiče vítáni” a jeho dokumentu “Základní a volitelné požadavky” (www.rodicevitani.cz).

Vzdělání

Bilingvní škola

Jazyky jsou jednou z hlavních vzdělávacích oblastí, do kterých škola investuje. Vidí v nich důležitost do budoucna zejména jako ukotvení druhého jazyka a také kvůli uplatnění na trhu práce. Zároveň tím otvírá znalost ostatních kultur, schopnost komunikace v zahraničí a podporuje tím růst člověka v sebevzdělávání. Škola nabízí dva jazyky – anglický a španělský. Právě komunikace je podpořena rodilými mluvčími, kteří předmět v daném jazyce vyučují a jsou i s dětmi během odpolední družiny. Dochází tak k přirozenému osvojení cizího jazyka. Anglický jazyk je vyučován od první třídy, škola také získala od Ministerstva školství zvýšenou dotaci hodin pro tento předmět.

Předměty rozvíjející osobnost žáka

Základní škola nabízí spojení tří přístupů ke vzdělávání – moderní, prestižní a tradiční škola. Předměty etika a náboženství rozvíjejí právě tu poslední z nich. V dnešní době je důležité děti připravit na vstup do dospělého života a předat jim nejen vědomosti, ale také morální hodnoty, kterých by se měly držet. V etice děti společně s učitelem poznávají každý měsíc jednu ctnost, která je důležitá pro každého člověka a utváří jeho osobnost a vztah k druhým lidem. Škola také v tomto směru velmi spolupracuje s rodinou, připravuje každý měsíc seznam knih a filmů, ve kterých se daná ctnost objevuje, a také návrhy aktivit, které ji upevňují. Na začátku každého měsíce je setkání celé školy, kde ředitel školy spolu s dětmi o ctnosti mluví a předá jim hlavní myšlenku, na kterou by se měly daný měsíc zaměřit.

Osobní vedení

Nedílnou součástí celého vzdělávacího systému školy je osobní vedení. Je na něj kladen velký důraz, pedagogové i asistenti pedagoga se snaží ke každému dítěti přistupovat jako k jednotlivci. Každé dítě se snaží vnímat jako jednotlivce, který má svá specifika a zároveň má právo na to se vzdělávat podle svých potřeb. Škola je tedy velmi otevřená inkluzivnímu vzdělávání a podporuje individualizaci ve výuce. Ta je rozvíjena díky malému počtu žáků ve třídách, což učiteli umožňuje věnovat se třídě nejen jako celku, ale také vnímat jednotlivé potřeby jedinců, všimnout si problémů, které v hodině vyvstanou a ihned na ně reagovat. Zároveň je každé třídě přidělen asistent pedagoga, který pomáhá učiteli s průběhem hodiny, věnuje se slabším nebo naopak silnějším jedincům a dává tak učiteli prostor být tu pro zbytek třídy. Škola se zamýšlí do budoucna zaměřit na partnerské učení, kdy se třída rozdělí buď podle kritérií nebo bez nich, a asistent pedagoga s učitelem se bude věnovat každý své skupině podle tempa, které daná skupina potřebuje.

Tutoriální systém

Tutoriální systém je nejdůležitější součástí osobního vedení na naší škole. Náplní setkání tutora s dítětem může být – jak se dítě cítí ve škole, jak mu jde učení, s čím má problém, co ho naopak baví, vztahy s kamarády, co dělá ve volném čase, rodinná situace. Zkrátka všechno, o čem dítě chce mluvit a je součástí jeho života. Tutor má tak možnost žáka co nejlépe poznat a vést ho podle jeho individuálních potřeb.

Koncepce tutoriálního systému pochází ze Španělska, kde se stává ve školách běžnou součástí vzdělávání. Vychází z principu podílení se na výchově a osobnostního růstu dítěte jak ze strany rodičů, tak ze strany školy. V rámci tutoriálního systému je každé rodině přidělen tutor, který se stává průvodcem dítěte během školní docházky. Jeho prvním úkolem je blíže se seznámit s rodinným zázemím dítěte a poznat prostředí, ve kterém vyrůstá. Měl by plně respektovat výchovný styl rodičů, nicméně součástí jeho práce je mimo jiné i vyjádřit se k aspektům výchovy, které nepovažuje za vhodné, a navrhnout optimálnější variantu. Stává se prostředníkem mezi akademickým vzděláváním dítěte ve škole a jeho osobnostním rozvojem uvnitř rodiny. Prostřednictvím pravidelných schůzek s dítětem (každé 2-3 týdny) i rodiči (3krát – 4krát za rok) se postupně stává jejich partnerem a rádcem, přičemž oběma stranám má jít především o zdravý a přirozený růst osobnosti dítěte. Základem úspěchu tutoriálního systému je vzájemná důvěra a podpora všech zúčastněných stran.

Potřeba tutoriálního systému vychází z toho, že hlavním úkolem školy jako instituce je vzdělávat žáky, zatímco rodina je primárním a nejdůležitějším vychovatelem dítěte. V ní by se mělo dítě přirozeně vyvíjet a osvojovat si hodnotový systém. Je proto zásadní, aby výchovný směr rodičů nebyl narušován nevhodnými zásahy školy (a naopak). Jestliže k tomu připočteme ještě velké množství času, které dítě ve škole tráví, jeví se jako nutná oboustranná komunikace rodičů a školy a vzájemná podpora ve výchovně – vzdělávací činnosti.

7.2 Charakteristika třídy

Třídu, kterou jsem si pro realizaci svého výzkumu zvolila, je ta, ve které jsem působila jako třídní učitelka. Jde o 2. třídu o počtu 12 dětí, z toho 6 chlapců a 6 děvčat. Děti jsem vedla od 1. ročníku. Z žáků má IVP chlapec, který trpí selektivním mutismem a chlapec s poruchou pozornosti a zvýšeným projevem agresivity (viz kapitola Kazuistika dětí). U dvou děvčat je pravděpodobnost projevu dyslexie a ADD, k potvrzení diagnózy nedošlo, je doporučený PLPP (plán pedagogické podpory). Tito žáci jsou bedlivě pozorováni školní psychologkou, která si vede záznamy o jejich pokrocích. U ostatních žáků se žádné větší obtíže nevyskytly.

Myslím si, že dle Lewinovy typologie učitelů bych se označila za “integračního učitele”. Tedy za takového, který zastává demokratický přístup, ale zároveň vyžaduje od dětí dodržení pravidel a zásad. Umožňuje jim samostatně se rozvíjet, podporuje jejich tvořivost a samostatnost. Právě tu se snažím v dětech rozvíjet nejvíce. Zavedli jsme společné pravidlo třetí osoby – učitel by měl být třetí, na koho se dítě obrátí. Nejprve požádá o pomoc spolusedícího kamaráda, poté spolužáka sedícího za ním. V případě, že by ani jeden z nich nevěděl, zeptá se žák učitele. Vztahy ve třídě také podporuje funkce zvaná Kontrolor. Jde o pomocníka pro děti s individuálními potřebami, nebo i pro ty, kteří si nevědí rady. Jeho úkolem není vyřešit za dotyčného úlohu, ale pomoci mu objasnit problém, navést ho správným směrem, nebo případně upozornit na chybu. Respektuje však, pokud kamarád pomoc nechce. Funkce kontrolora přispívá nejen k rozvíjení komunikačních dovedností, ale také ke vnímání a přijetí rozdílnosti druhých. Využívala jsem také různé formy výuky, jako je individualizovaná výuka, práce ve skupinách, projektová výuka nebo hromadná výuka. Žáci tedy poznávali rozličné způsoby práce, ve kterých se učí orientovat. Matematiku jsme se učili podle metody Hejného, kde je právě kritické myšlení nedílnou součástí celého konceptu. Pracuje s principy jako: podpora spolupráce, rozvoje osobnosti či práce s chybou. Také se zaměřuje na odbourání předsudků v matematice a myšlení vůbec.

Děti tato matematika nejen velmi baví, ale také je motivuje, aby se navzájem poznávaly a vnímaly více svět kolem sebe.

Ranní kruh

Každé ráno začínalo na koberci, kde jsme se zklidnili a uvítali se. Poté následoval samotný ranní kruh. Ke komunikaci nám slouží třídní předmět – plyšová hračka, kterého děti nazvaly “Slonomyš”. Pouze ten, kdo ho drží, může mluvit. Ostatní naslouchají bez jakýchkoliv reakcí a s doplňujícími otázkami vyčkávají na konec kroužku. Po svém sdílení předá dotyčný plyšáka kamarádovi vedle sebe. Každý má možnost se kroužku zúčastnit pouze pasivně – tzn. má právo mlčet. Zároveň ctíme důležité pravidlo diskretnosti – to, co si povíme v kroužku, zůstane v něm. Každý má také rovnoměrný prostor ke svému vyjádření – sdílíme pouze jednu věc. K rozvíjení citové a emoční nálady také používáme různé ukazatele nálady jako hrací kostku, semafor, smajlíky, teploměr, apod. Ten, kdo mluví, položí mluvící předmět na ukazatele nálady a pokud chce, má možnost také svou náladu rozvést.

Mluvící kartičky

Mluvící kartičky byly nedílnou součástí našeho dorozumívání se ve třídě. Primárně jsem se rozhodla pro jejich zavedení z důvodu lepší komunikace mezi mnou a chlapcem se selektivním mutismem. Jelikož jsem ale vnímala citlivost této situace, zavedla jsem tyto kartičky pro celou třídu. Celému systému zavedení předcházela diskuze s dětmi, kde jsme se společně snažili rozvést otázkou, co by nám mohlo pomoci ke zlepšení komunikace, aniž bychom se museli hlásit a navzájem přerušovat. Dohodli jsme se, že je třeba použít nějaká hesla/ symboly, která budou znázorňovat konkrétní problém. Následující den jsme společně s dětmi dali dohromady sedm symbolů. Každý z nich je zástupcem sedmi nejčastějších dotazů a problémů, které se během hodiny vyskytují. Kartičky si každý vyrobil sám a jejich zavedení se velmi osvědčilo. Pro učitele jsou velikou výhodou o okamžité přehlednosti práce ve třídě. Děti se zas učí reflektovat situaci a případně na ostatní kartičky zareagovat. Obrázky kartiček jsou vyfocené v příloze této práce

Myš a obr

S dětmi jsem opakovaně řešila problém, že je musím během hodiny několikrát upozornit na míru jejich hlasitosti. Proto jsem s nimi toto téma otevřela v kroužku, abychom se zkusili společně zamyslet nad dalším pomocníkem, který by mě v tomto zastoupil. Své nápady děti mohly do konce týdne házet do krabičky. Během jednoho dne proběhlo představení jednotlivých nápadů, které se poté anonymně odhlasovaly. Nakonec vyhrál “Myš a obr” – ukazatel hluku, jehož obrázky představují míru hlasitosti. Stupně jsou tři: myš, myš + obr, obr – ten nejvýše. Čím je míra hlasitosti větší, tím se i kolíček posouvá na příslušné políčko a naopak. Kolíček umístíuji já, udělám tak beze slov, děti samy musí sledovat aktuální pozici kolíčku.

7.3 KAZUISTIKA ŽÁKŮ

Úvod

Jak jsem již zmínila, pro realizaci svého výzkumu jsem si zvolila žáky ve třídě, ve které působím jako třídní učitelka. Se třídou jsem každý den, mohla jsem tak pozorovat a porovnávat rozdílnost chování dětí v závislosti na předmětu. Obě děvčata zmíněná v kazuistice jsem měla navíc na tutoring. Právě díky němu jsem měla možnost rozšířit si obzor vůči jejich poruchám a poznat jejich osobnost i z jiné perspektivy. Soustavně jsme společně pracovaly na jejich problému s jejich pozorností, dívky zde samy reflektovaly, jak se jim dařilo ve vyučovacích hodinách pracovat a co bylo případně příčinou jejich neklidu. Na konci tutoringů si samy stanovily cíl, na který se do příštího setkání zaměří. Právě sebereflexí tohoto cíle začínal následující tutoring. Chlapce měl na starost pan učitel David, s nímž jsem konzultovala jednotlivé kroky během mého výzkumu. David se také v naší škole specializuje na mentoring u dětí s rozličnými poruchami, proto jsem i využila jeho rad, které mi pro chlapce doporučil.

Informace na zpracování kazuistik dětí byly použity za vědomí rodičů, kteří byli s výzkumem obeznámeni. Souhlasili také s autentickými výpověďmi, které proběhly při individuálních schůzkách. Pro zachování soukromí jsou ve výzkumu i kazuistice pozměněna jména dětí a učitelů. Ostatní informace zůstaly zachovány.

7.3.1 KAZUISTIKA 1

Jméno: Vojta

Diagnóza: selektivní mutismus, porucha pozornosti

Stupeň podpůrného opatření: 3

Charakteristika dítěte

Celková charakteristika, projevy mutismu

Vojta je jedináček, mutismus se u něj začal projevovat ještě před nástupem do školky. K úzkostem měl však sklony již dříve, matka popisuje jeho chování jako „příliš opatrné“. Dle její výpovědi však byl hlavním spouštěčem striktní přístup učitelky v mateřské škole, která ho zkoušela před ostatními dětmi ze slov obsahující r (chlapec trpěl rotacismem neboli „ráčkováním“). Chlapec byl tak vystaven opakovanému neúspěchu a velkému psychickému nátlaku, který vyústil v psychický blok a následně v mutismus. Kromě svých rodičů nemluvil s nikým. Tuto úzkou skupinu lidí, se kterými mluví, si zachoval i během výzkumného šetření. Rodiče přeložili pak Vojtu do soukromé mateřské školy, která je specifická malým počtem dětí ve třídách a individuálním přístupem pro děti se specifickými potřebami. Díky tomuto skvělému prostředí se podařilo chlapci trochu navrátit sebedůvěru, avšak úzkosti přetrvaly. Po dvouletém odkladu nastoupil do naší základní školy. I zde měl možnost se rozvíjet v rodinném prostředí a malém počtu dětí ve třídě. Snažila jsem se vytvořit takové podmínky, aby se i Vojta mohl do aktivity s námi zapojit. Při ranním kruhu jsme využívali např. ukazatele nálady na smajlících, semaforu nebo hrací kostce. Bylo důležité, aby vnímal, že je jeden z nás. Děti Vojtu přijaly výborně, nikdy nenastaly žádné posměšky. Nicméně i přes tento přístup byl jeho psychický stav na začátku školní docházky velmi nevyrovnaný. Pravděpodobně to bylo způsobeno změnou ze školkového na školní prostředí a také tím, že byl více vystaven neúspěchu. Jeho emoční labilita se tedy projevovala pláčem, který ještě kontroloval tím, aby nebyl slyšet. Nepřestávala jsem ve svém snažení a snažila se ho povzbuzovat. Vytvořili jsme si s celou třídou „mluvící kartičky“, které jsou založené na principu piktogramů. Ve druhé třídě se úzkosti u Vojty srovnaly, avšak začínal být naopak apatický a uzavírat se do sebe.

Začala jsem ho tedy více vtahovat do děje hodiny, i když jsem se ze začátku potýkala spíše s odmítnutím. Čím dál více se u něho začal projevovat velký neklid a začal prokazovat známky poruch pozornosti – nesoustředěnost, neklid, roztěkanost. Více jsem zapojovala mluvící kartičky do hodin a snažila se ho podporovat. Zároveň dát na něj část jeho zodpovědnosti, aby zažil pocit opravdu z vlastního úspěchu. Jak stojí v knize od Renaty Vrbové: „*Pověřujeme žáka úkoly, které nevyžadují mluvenou řeč, ale zároveň umožňují aktivní účast ve skupině.*“ (VRBOVÁ 2012, s.35)

Závěr z pedagogicko – psychologické poradny

Vojta musí být vzděláván podle IVP. Je mu nápomocen asistent pedagoga, který mu dopomáhá umět se dorozumět jiným způsobem než řečí. Ke komunikaci využívá nejčastěji pantomimické vyjádření. Jelikož s mutismem je spojeno i ADHD, je mu doporučeno činnosti měnit a dělat časté přestávky. Po poradě s psycholožkou a speciálním pedagogem nastoupil Vojta během září 2017 do odborné péče na dětskou psychiatrii.

Vlastní zkušenost, cíl pozorování

Velkou roli v chování hraje Vojtův vnitřní neklid, který je pozorovatelný na první pohled. Chlapec má problém s očním kontaktem, pokud nastane situace, která je mu nepříjemná, nebo se při ní musí více soustředit, začne poklepávat nohou a vrtět se. Je pro něj také obtížné projevit samostatnost v jakékoliv formě, jelikož jde o situaci, kdy je „viditelný“. Velkou pomoc vnímám ve své asistentce, jelikož má s touto formou dopomoci velké zkušenosti.

Pro Vojtu je velmi důležité, dávat mu zažívat pocit úspěchu. Nicméně jeho úzkost z chyby je zjevná a na něm viditelná, i přes jeho komunikační bariéru. Je nutné na jednu stranu mu být oporou, ale zároveň je důležité předkládat mu výzvy, které je schopen splnit. Jako **cíle** jsem si pro Vojtu stanovila – **vést k větší samostatnosti, snažit se odbourat vnitřní neklid a více ho začleňovat mezi ostatní děti formou práce ve skupině.**

7.3.2 KAZUISTIKA 2

Jméno: Filip

Diagnóza: porucha pozornosti – ADHD, dyslexie, zvýšená agrese

Stupeň podpůrného opatření: 2

Charakteristika dítěte

ADHD, dětská agresivita

Filip přišel do naší třídy na začátku druhého pololetí 1. ročníku z alternativní školy. Nezvládal přečíst delší slova, fixace písmenek byla rovněž špatná. Školní prostředí bylo pro něj úplně nové, musel se naučit novým návykům, což hlavně zahrnovalo dodržování pravidel. Na ně nebyl vůbec zvyklý, stejně tak na dodržování hranic, ať už u dospělých nebo u dětí. Proto měl zpočátku problém začlenit se do kolektivu. Svou pozornost se snaží upoutat různými způsoby, nejbližší mu je role „třídního klauna“. Problém však nastane ve chvíli, kdy sám čelí jakékoliv formě nespravedlnosti. V tu chvíli jeho agrese prudce vzroste a řeší konflikt zásadně fyzicky – děti bije, kope, štípe. Po záchvatu dokáže přiznat, že jeho reakce je přehnaná. Ke vzrůstající agresi se také přidala zhoršující se koncentrace. V hodinách je neklidný, pobíhá po třídě, při komunitním kruhu pravidelně vyrušuje svými poznámkami – pravděpodobně ve snaze upoutat pozornost. Svůj neklid při hodině kompenzuje ve formě různých citoslovcí, či neklidného poklepávání nohou. Velmi často se mu stává, že zapomene instrukci učitele nebo odpověď na otázku. Když je vyvolaný, využije většinou prostoru, aby hodinu něčím narušil a upoutal tím na sebe pozornost. Je u něj častá i proměnlivá nálada, při neuspokojivém výsledku nebo náhlému zvratu v hodině se rozpláče a rezignuje cokoli řešit. Samotné čtení mu ztěžuje jeho zbrkllost, která vychází z poruchy pozornosti. Filip vyplní své cvičení úplně jinak, než je v zadání, ve velké míře ho ovlivňuje jeho ukvapenost.

Celková charakteristika

Filip má rád sporty a všechny činnosti, při kterých se může hýbat. Je také tvořivý, staví promyšlené autodráhy a různé stavby z Lega. K dětem se chová za klidové situace velmi přátelsky, rád si s nimi hraje a nedělá mu problém se o cokoli rozdělit.

Většinu času o přestávkách tráví s Vojtou (selektivní mutismus), se kterým se umí skvěle dorozumět. Kamarádké vztahy mu rozvrací jeho agresivita, kterou nejčastěji obrací proti děvčatům. Ta se projevuje ve formě fyzického násilí. Sám Filip v tomhle směru na sobě ale hodně pracuje nejen s dětským psychologem, ale také se svým tutorem na naší škole. Je třeba rovněž dodat, že během výzkumného šetření procházel Filip velmi náročnou rodinnou situací.

Závěr z pedagogicko – psychologické poradny

Doporučení do poradny dostal Filip především kvůli své zvýšené agresivitě. Prokázalo se, že je projevem poruchy pozornosti, konkrétně ADHD. Vychází se však také z rodinné situace chlapce, která je velmi závažná. Chlapec na otázku otce reaguje stále citlivě. Za předpokladu, že se rodinná situace ustálí, může dojít ke zmírnění příznaků specifické poruchy. Momentálně je však doporučeno k chlapci přistupovat podle zásad, které děti s poruchou pozornosti potřebují.

Vlastní zkušenost, cíl pozorování

Filipovi činí stále problém dodržování pravidel, které vychází z jeho rodinné situace. Sám dokáže situace reflektovat a říci, jaké pravidlo zrovna porušil, což je velmi důležité. Problém mu dělá ovládnout svůj momentální vztek, ačkoliv dělá v tomto směru velké pokroky. **Mým hlavním cílem, kromě podpory a zvýšení koncentrace při plnění úkolu bude rovněž ovládnutí svých emocí, respektování názorů druhých a práce na odbourání vnitřního neklidu.**

7.3.3 KAZUISTIKA 3

Jméno: Eliška

Diagnóza: zvýšená možnost projevení – poruchy pozornosti (ADHD), dyslexie

Stupeň podpůrného opatření: 1

Charakteristika dítěte

Porucha pozornosti, dyslexie

U Elišky se problém se čtením začal projevovat již během 1. třídy. Rozdíl mezi ní a ostatními dětmi byl opravdu značný, zpočátku jsem ho vnímala jen jako pozdní vývoj ve čtení, který se během prvního ročníku srovná.

Nicméně i přesto, že jsem Elišce individuálně upravovala úkoly, začala se diagnóza dyslexie čím dál více potvrzovat. Velký problém jí dělala hlásková i písemná podoba slova – jednotlivá písmena zaměňovala, sluchová diferenciacce byla pro ni velmi obtížná, podobná slova vnímala jako stejná (čepice x lavice, pes x vlez). Dalšími typickými znaky byly: plynulost při čtení (zadržávání, velmi pomalé tempo), dekodování slov a časté přesmyčky ve slovech (lokomotiva x kolomotiva). S rostoucími příznaky začínalo u Elišky docházet k prudkému poklesu koncentrace. Byla velmi nesoustředěná, zbrklá, neklidná, problém jí také dělalo kontrolovat své emoce – bila děti, plakala, vztekala se. Uvědomovala jsem si, že v jejím rušivém chování může jít o formu rezignace nebo usilování o pozornost. Také jsem vycházela z předpokladu vlastního pochybení a snažila jsem se tedy zaměřit na změně svého přístupu. Její projevy se ale nadále prohlubovaly, proto jsem neváhala a zavčas konzultovala její chování se školní psycholožkou. Porucha pozornosti nevyšla pozitivní v plné míře, nicméně v testech se prokázalo jako velmi pravděpodobné, že se v následujících letech ADHD projevit může a dívka má k němu velké předpoklady. Proto ji byl doporučen plán pedagogické podpory.

Celková charakteristika

Eliška je velmi veselá, živá a usměvavá děvče. Ráda se zapojuje do skupinové práce, baví ji tvořivé a hlavně pohybové činnosti. V tělesné výchově prokazuje výborné výkony, je hbitá a rychlá. Důležité je pro ni vítězství, velmi těžce přijímá prohru svoji nebo svého týmu.

V tomto momentě je schopná jít do konfliktu, někdy bývá agresivní. Porucha pozornosti se u ní projevuje během úkolů, kde musí projevovat větší míru soustředěnosti a naslouchání ostatním. Nejlépe její chování popisuje její označení „čertík v krabičce“. Co dále nepřispívá k většímu soustředění, je její nepořádek. Učebnice, školní pomůcky, oblečení, svačina – to vše nechává poházené kolem sebe i na lavici. I když společně na začátku hodiny vše uklidíme, na závěr výuky je její místo v původním stavu. Téma nepořádku jsem s ní otevřela na tutoring. Na otázku, proč si věci neuklízí, mi odpověděla: „*Já nevím (smích). Prostě já vím, že bych si je měla uklízet, a že je to důležitý, ale asi mi je v tom nějak dobře.*“

Elišky hlavním tématem je její emočně nestabilita. Nálada se jí během jedné hodiny dokáže vystřídat několikrát. Hlavní faktor, který její chování ovlivňuje, je tzv. bod zlomu. Dochází k němu ve chvíli, kdy se dívka musí konfrontovat s nějakou změnou, jiným přístupem nebo vlastní chybou. Výsledkem je ve většině případů hysterický pláč následovaný rezignací. Někdy svůj hněv obrátí proti někomu ze spolužáků. Rodiče potvrzují, že na její chování má značný vliv její bratr Kryštof, který má rovněž ADHD a rovněž má problém kontrolovat své emoce.

Závěr z pedagogicko – psychologické poradny

Elišce se doporučuje upravovat veškeré úkoly s ohledem na její problémy se čtením. Měla by dostávat kratší texty, v případě delších je třeba dopomoc. Stejně tak při čtení zadání, instrukcí či při čtení ve zpětné kontrole v psaném projevu. Doporučuje se také brát ohled na její emoční nestabilitu a předpoklady k ADHD. Činnosti by tedy měla střídat a dělat mezi nimi přestávky. Při svém záchvatu má mít prostor na projevení svých emocí, třída ani učitel nekomentuje její projevy.

Vlastní zkušenost, cíl pozorování

Jako tutor Elišky jsem měla možnost poznat ji mnohem blíže. Probíraly jsme na setkáních především její problém ovládnout se v dané situaci. S Eliškou jsme se domluvily, že trucování omezíme časově a může na tu dobu odejít na „trucovací místo“ ve třídě. Čas představovaly přesýpací hodiny, které si s sebou na místo vzala.

Pro Elišku je velmi důležité **odbourání a korigování neklidu a agresivity**, což bude **mým hlavním cílem**. Dále se budu snažit: **pracovat na ovládnání emocí, respektování názorů ostatních a spolupráci ve skupině.**

7.3.4 KAZUISTIKA 4

Jméno: Klárka

Diagnóza: zvýšená možnost projevení – poruchy pozornosti (ADD)

Stupeň podpůrného opatření: 1

Charakteristika dítěte

ADD

Jelikož jsem tutorem i pro Klárku, měla jsem možnost poznat, jak se její nepozornost projevovala v domácím prostředí, zvláště při psaní domácích úkolů. Maminka popisuje tuto část odpoledne jako naprostý horor. Klárka se velmi špatně soustředí, od úkolu ji vyruší sebemenší rušivý element – zvonící mobil, hluk z ulice aj. Od úkolů začne utíkat nebo u ní nastane fáze útlumu. Stejně projevy začala mít Klárka během výuky ve škole. Měla problém se soustředit na úkol, nechala se rozptýlit kdečím. Při psaní úkolů probíhala podobná situace jako doma – Klárka velmi rychle začala pozornost ztrácet a upadat do útlumu. Často do něj upadla už při vysvětlování instrukce, které bylo pro ni někdy zdlouhavé. Potřebuje tzv. dopomoc s prvním krokem – konkrétně jí říci, co potřebuje k úkolu za pomůcky a ústně ověřit správné pochopení úkolu. Pomáhají jí jasné, krátké instrukce typu: „*Klárko, než obejdu ostatní děti, zkus sama napsat první řádek.*“ Stává se však, že děvče se zasekne např. při hledání konkrétní tužky a veškerou pozornost pak soustředí na tento problém. S čímž souvisí následující fakt – potíže s udržením pořádku. Stejně jako Eliška, tak i Klárka je ve svém nepořádku ráda a svůj chaos vnímá jako místo, kde se cítí bezpečně. U Klárky hraje roli další faktor, a to je časté zapomínání. A to nejen pomůcek, ale také instrukcí nebo pokynů, které od učitele dostane. I na to jsme se snažily spolu o tutoring zaměřit, nicméně velmi často se u Klárky stalo, že na mou otázku vůbec neodpověděla a povídala o tom, co zrovna upoutalo její pozornost.

Celková charakteristika

Klárka je veselá, hravá a tvořivá děvče. Z předmětů má nejraději všechny výchovy, zejména hudební. Také se ráda věnuje pohybu, navštěvuje se svou kamarádkou kroužek gymnastiky. Hudba ji opravdu velmi baví, již v 1. třídě jsem pozorovala její odlišnost v chování na hodinách hudební výchovy vůči ostatním předmětům. Ráda také pomáhá spolužákům, je k ostatním velmi srdečná a dokáže být trpělivá. Maminka ji v domácím prostředí ovšem popisuje jako umíněnou a tvrdohlavou.

Závěr z pedagogicko – psychologické poradny

Rodiče se rozhodli po rozhovoru se školním psychologem dát na doporučení a s Klárkou zajít do poradny. Porucha pozornosti ji diagnostikována nebyla, nicméně výsledky vyšly velmi sporně. Proto Klárka bude testy za rok opakovat. Je jí doporučen plán pedagogické podpory. Také má mít během hodiny možnost změnit místo na svou práci a typy úkolů často střídat.

Vlastní zkušenost, cíl pozorování

Klárky chování není na první pohled ničím nežádoucí – nevrčí se, nehlučí, nepobíhá po třídě. Tím spíše ztrácím rychleji její pozornost, jelikož jako začínající učitel reaguji v první řadě na děti, které svým chováním ruší ostatní spolužáky, na čemž se snažím soustavně pracovat. Čím déle je ve fázi útlumu, tím déle jí trvá navrátit se zpět k úkolu. Při sebereflexi na tutoringu nebyla schopná si vzpomenout, jak v hodině pracovala a jestli se jí podařilo úkol splnit.

Mým **hlavním cílem** u Klárky bude **zaktivovat ji při hodinách, rozvíjet spolupráci ve skupinách a podporovat zvýšení koncentrace.**

8 Realizace výzkumu

Úvod

Zpočátku bych ráda přiblížila, jak nápad zařadit hudební techniky do vyučovacích hodin vůbec vznikl. V průběhu první třídy jsem velmi silně vnímala velkou diferenciaci jednotlivých žáků. Snažila jsem se tak přijít na způsob, jak třídu sjednotit do pevného celku a jak děti, které mají určitá specifika, začlenit co nejpřirozeněji do kolektivu. Nejvíce jsem si hlavu lámala s Vojtou (selektivní mutismus). Jelikož jeho problém s komunikací se spíše zvětšoval a začínal se uzavírat do své „bubliny“. Obával se neúspěchu, chyby, byl velmi nejistý a závislý na pomoci někoho jiného. Podobně se začal krystalizovat problém i s ostatními dětmi, které jsem popsala v kazuistice. Měly podobný problém jako Vojta: zařadit se do kolektivu. Avšak k začlenění používaly nevhodný způsob, který je od ostatních spíše selektoval. Jelikož jsem prošla několika hudebními kurzy od Jenčkové, a vždy mi přišly velmi inspirující, rozhodla jsem se pro využití hudebních technik jako podpůrných opatření formou reedukací. Napsala jsem si u vybraných dětí, co je dělí od začlenění do kolektivu. Tyto bariéry se tak staly hlavními cíli, na kterých jsem se v hodinách zaměřila.

Výzkum jsem hodnotila dle Korthagenova cyklu ALACT, který mi pomáhal vytvářet nové alternativní postupy pro následující tematické celky. Zároveň jsem brala v potaz zásadu muzikoterapie Gerlichové směřovat daný celek pouze na jeden dominantní cíl, ostatním se věnovat v pozadí (GERLICHOVÁ 2014, s. 16).

8.1 Tematický celek 1 – Máme rádi zvířata

Analýza tematického celku 1 dle modelu ALACT

1. fáze – Jednání

Následující cíle byly vybrány na základě toho, co jsem vnímala jako důležité u své třídy rozvíjet, především tedy u dětí se specifickými potřebami. Cíle jsou rozdělené na oborové a kompetenční, u oborových cílů dochází k rozvíjení vědomostní složky, u kompetenčních k formování osobnostní složky žáka právě skrze klíčové kompetence. Formulace cílů je přesně vyňata z knihy “Klíčové kompetence v základním vzdělávání” z kapitol *kompetence komunikativní* a *kompetence sociální a personální* (Klíčové kompetence v základním vzdělávání 2007, str. 36-46).

Hlavní téma tohoto celku byla komunikace, celý byl naplánovaný v rozmezí dvou měsíců září-říjen. Hlavním bodem tohoto se stal projekt, jehož začátek připadl symbolicky na 4. října, tedy na Mezinárodní den zvířat. V tento den měly děti přijít převlečené za své oblíbené zvíře. Vyvozovali jsme společně, čím se lidé od zvířat liší. Děti uváděly své příklady a zkušenosti, na základě kterých porozuměly v dané situaci tomu, co jim chtějí zvířata “říct”. Zda jsou radostní, smutní, naštvaní, nervózní. Společně jsme se zamýšleli nad tím, podle kterých znaků jsme mohli danou náladu zvířat poznat. Většina dětí uváděla popis toho, jak zvíře za dané situace vypadá, jaký je jeho postoj nebo případně jaký vydává zvuk. Snažila jsem se tak děti pomocí otázek navést na ústřední téma našeho projektu – neverbální komunikace.

Cíle tematického celku

Oborové cíle

- Žák dokáže rozdělit slova na slabiky a určit jejich počet.
- Žák pojmenuje jednotlivá zvířata a dokáže o nich říci základní informace.
- Žák zkusí využít alternativní způsoby komunikace, jako je řeč těla, řeč zvuků a řeč předmětů.

Kompetenční cíle

- Žák běžně využívá gest, zvuků a jiných komunikačních prostředků.
- Žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu na základě ohleduplnosti a naslouchání.

Na začátku dne jsme se s dětmi sešli v **kroužku** jako každé ráno. Ten probíhal za obvyklých podmínek, přečetli jsme si příběh, tentokrát o sv. Františkovi, díky kterému je tento den ustanoven právě na 4. října. Povídali jsme si, čím byl jedinečný a proč je tolik spojovaný právě se zvířaty. Následovala úvodní aktivita “Já jsem, ty jsi”, ve které se děti měly představit, za koho tu dnes jsou. Zůstali jsme sedět v kroužku, na začátku jsem jasně stanovila pravidla, kterými se aktivita řídí a co do ní nepatří, jako názornou ukázkou jsem představila sebe. Očekávala jsem tendence u dětí s poruchou pozornosti pravidla porušovat, pro tuto chvíli platilo pravidlo zvonku. Aktivita apelovala na rozvoj rytmického cítění a artikulace, pokud by byla ale pouze ve verzi verbální, nemohl by se do ní Vojta zapojit. Proto byla možnost vyjádření pomocí citoslovcí propojených se zvuky. Po této aktivitě následovaly Zvuky zvířat. Cílem této aktivity bylo neverbálně za pomoci hudebních nástrojů vyjádřit zvíře, mohlo být jakékoliv. Ostatní děti měly zavřené oči, opět byla provedena demonstrace úkolu. Pro nápovědu byly připraveny i kartičky se zvířaty, vybrané děti měly vymyslet zvuk. Aktivity mohl zúčastnit, kdo chtěl.

Poté následoval **český jazyk** a práce s písní Svátek zvířecí, ve kterém jsme pomocí hudebních aktivit trénovali počet slabik. Děti pracovaly ve skupinách s pracovními listy, skupiny byly vytvořeny nahodile – nechala jsem výběr na nich.

Hodina **prvouky** byla rozdělena na společnou část a práci ve dvojicích. Společná část zahrnovala čtení na koberci, šlo o pohádku Zlatovláska. Na základě ní jsme znovu vyvozovali, čím se lidé od zvířat liší. Následovali hudební aktivity Dialog zvířat, Pohybuj se jako zvíře. Obě tyto hry pracovaly s tématikou neverbální komunikace, komunikace tělem.

V hodině **čtení** jsme začali aktivitou Pohádkové postavy. Děti měly podle skladeb stát na obrázky postavy, o které si myslely, že ji zastupuje právě znějící hudba. Po ní se děti rozdělily do skupinek jako v hodině českého jazyka. Stejně jako Jiřík v pohádce, tak i děti plnily úkoly, aby získaly Zlatovlásku.

Na závěr dne proběhl **hodnotící kruh**, kde měl každý prostor říci, jak se mu pracovalo. Zaměřili jsme se zejména na práci ve skupinách, jelikož následující den v nich měly děti opět pracovat. Svou spokojenost děti ukazovaly na semaforu, aby se do diskuze mohl zapojit i Vojta.

Následující den začal **ranním kruhem** na koberci obvyklým způsobem. Do lavic se děti vrátily za znění skladby od *Edvarda Griega Morning Mood*. Dostaly instrukce, že se mají seskupit do týmů, ve kterých pracovaly předchozí den.

V hodině **českého jazyka** jsme si na začátku zopakovali písničku Svátek zvířecí a názvy zvířat, které jsou v ní. Zvířata jsme také zopakovali pomocí nástrojů. Následovala skupinová práce s pracovním listem, na kterou měli všichni vyměřeno 15 minut. Na závěr hodiny jsme si zahráli hru Kameny, díky níž si děti mohly zopakovat počet slabik.

Následovala **matematika** ve které jsme opakovali sčítání a odčítání do 30. Hra Datlovo ťukání byla na začátku této hodiny a byla pro děti nová, neznaly ji.

I v hodině **tělesné výchovy** jsme pracovali se stejným autorem, tentokrát však se skladbou Aquarium. Zde jsme se velmi soustředili na vnímání hudby pomocí šátků. Děti pracovaly nejdříve individuálně, na závěr skupinově.

Na závěr dne proběhl **hodnotící kruh**, ve kterém jsme se zaměřili na dvě kritéria: spolupráci a komunikaci. Každý měl zhodnotit sám sebe, i ostatní členy své skupiny. Snažili jsme se také zhodnotit, která forma práce (samostatná, ve dvojicích, skupinová) dětem vyhovovala nejvíce.

2. fáze – Zpětný pohled

Od této fáze se zaměřuji na předem stanovené cíle, které u dětí se specifickými potřebami během projektů rozvíjím (Komunikace, Spolupráce, Vztah k sobě samému a druhým).

Komunikace

V komunikaci jsem se v tomto projektu zaměřila zejména na Vojtu (selektivní mutismus), abych mu aktivitami nabídla i jiné formy komunikace než jenom verbální. Cílem bylo také ostatním ukázat, jak lze komunikovat svým tělem, aniž bychom museli použít slova.

Mým hlavním cílem tedy bylo zkusit využít alternativní způsoby komunikace (jako je řeč těla, řeč zvuků a řeč předmětů) a použít je ve vyjádření svých citů.

Neverbální komunikace měly možnost děti aplikovat zejména ve hře – Pohybuji se jako a Dialog zvířat. Aktivita Pohybuji se jako probíhala individuálně, každý se projevoval sám za sebe.

Velkou část času zabraly instrukce, které byly pro děti zpočátku velmi komplikované. Zadání úkolu jsem nevedla přesně, pro děti bylo nesrozumitelné. Neměla jsem postup sepsaný, což vnímám jako zásadní chybu. To totiž způsobilo poměrně velký zmatek, bylo třeba aktivitu přerušit a znovu ujasnit pravidla. Pro příště bych zvolila variabilitu nástrojů, aby byly pohyby zvířat jasnější a především instrukce k úkolu si pro sebe jasně v bodech sepsat. Aktivita Dialog zvířat proběhla ve dvojicích, dle zadání a instrukcí, děti na sebe vhodně reagovaly. Při prezentaci jednotlivých scének dokázaly ostatní děti pojmenovat, jaký konflikt se mezi danou dvojicí odehrával. Pro větší efektivitu by bylo lepší si před zahájením uvést ukázkou, aby byla aktivita více názornější.

Alternativní způsoby komunikace si děti zkusily prostřednictvím Orffových nástrojů, a to u aktivit – Jak mluví nástroje, Aquarium a Svátek zvířecí. Všechny proběhly bez problémů a dle zadaných instrukcí. U aktivity Jak mluví nástroje děti samy vymyslely další možnou obměnu – samy zkusily pomocí nástrojů zahrát některé ze zvířat, za které se někdo ze třídy převlékl. U hry Svátek zvířecí opět efektivita hry vážla kvůli nepřesně zadaným instrukcím. Zadání k úkolu jsem neměla nikde napsané, říkala jsem ho z paměti. Zadání bylo zdlouhavé, kvůli tomu zapadly podstatné instrukce k úkolům a pro děti znělo dost nesrozumitelně. Nicméně i tak zůstaly v klidu, snažily se úkolu porozumět.

Spolupráce

Rozvoj spolupráce jsem směřovala zejména na Elišku s Filipem, jelikož většinou právě v jejich skupinách vzniká spor nebo problém s nedořešením úkolu. Domnívám se, že to vyplývá z dominantních povah obou dětí, Rozvíjeli jsme tedy spolupráci na cíli – podílet se na utváření příjemné atmosféry v týmu na základě ohleduplnosti a naslouchání. Cíl se objevoval v úkolech na pracovním listu během hry Zlatovláska a Svátek zvířecí. Vše probíhalo v rámci skupiny, všichni členové se měli dohodnout, jak efektivně úkoly splnit a rozdělit si, co kdo udělá. Nechala jsem děti, ať skupiny utvoří samy podle sebe. Neohlídala jsem však, že Eliška s Filipem skončili ve společné skupině. Předem jsem se obávala možného konfliktu, jelikož oba jsou velmi dominantní a mají problém v toleranci odlišného názoru. Do rozložení skupin jsem ale nezasahovala a brala jsem možný konflikt jako další výzvu a krok pro zlepšení komunikace mezi nimi. Konflikt mezi nimi nakonec vznikl, nedokázali se shodnout, kdo bude list vyplňovat. Oba chtěli být hlavními vůdci skupiny a úkoly přerozdělovat. Začali se tedy dohadovat, kdo z nich má na roli větší právo. Eliška zvyšovala hlas a snažila se zapojit do konfliktu i ostatní členy skupiny tím, že je požádala o podporu.

Filip tedy nakonec ustoupil, nicméně odmítal pracovat na úkolech. Kreslil po papírech, když mu Eliška zadala nějakou práci, odpovídal jí s posměškem a strhl k tomuto přístupu i svého kamaráda, který byl s nimi ve skupině. Jejich skupina jako jediná úkoly vyplnit nestihla.

Ve hře Kameny si děti mohly vyzkoušet přijetí výzvy a překonávání možných chyb. Aktivita se zpočátku nedařila, děti se specifickými potřebami byly zmatené. Filip nedodržoval pravidla, Vojta neporozuměl zadání, byl zmatený a nechtěl pokračovat. Po přerušení hry a opětovném stanovení pravidel aktivita proběhla bez problémů. Počet obrázků jsem snížila a dala místo nich slova se zvířaty napsaná na papírku.

Vztah k sobě samému a druhým

V rámci poznání sebe a druhých jsme pracovali s dětmi na cílech: poznává své já z hlediska toho, jak se jeho osobnost promítá v jeho chování, pracuje na svém sebeovládání. Tyto cíle byly rozvíjeny v rámci her: Dialog zvířat a Pohybuj se jako.

U obou her bylo velmi důležité jasně stanovit pravidla pro plnění aktivity. Ukázali jsme si také, jak na nástroje hrát a naopak, jakým způsobem bychom je mohli zničit.

Právě díky osobitému projevu a možnosti vyjádřit se dle sebe sama, improvizovat a reagovat na danou situaci, byly rozvíjeny výše zmíněné cíle. Dětem se specifickými potřebami byla poskytnuta pomoc, zejména ve hře Dialog zvířat. Poradila jsem dané dvojici, s jakými emocemi mají pracovat.

3. fáze – Uvědomění si podstatných aspektů

Komunikace

Jak již bylo zmíněno v předchozí fázi, cíl na rozvoj komunikace byl zaměřen především na Vojtu, aby mu byly nabídnuty další možnosti komunikace.

Přínosné vnímám to, že se Vojta snažil do těchto aktivit zapojit, a dokonce i s radostí. Většina z nich byla koncipována skupinově, nebyla tedy na něj směřovaná pozornost. Rád používal hudební nástroje a vyjadřoval jimi zvuky zvířat. Což bylo pro mě překvapením a zajímavou zkušeností.

Domnívám se, že při těchto aktivitách zažíval pocit úspěchu a cítil se v nich bezpečně. Nejvíce se mu líbila hra Zvuky jako zvířata.

Negativně reagoval na ty situace, kdy po něm byla požadovaná reakce, odpověď a on si tím nebyl jistý. Vnímám, že se velmi úzkostně bojí chyby a celkového neúspěchu, nezvládá být vystaven v dané situaci pozornosti dětí i mě jako učitelky. Zpravidla se v takových chvílích rozpláče. Uvědomuji si, že v těchto hrách, kdy je vidět jeho individuální projev, bude potřeba poskytnutí pomoci s prvním krokem. Ráda bych se také zaměřila na to, při jakých činnostech je pomoc nezbytná a kdy se musí snažit sám.

Spolupráce

Skupinky byly tvořené podle toho, jak děti samy chtěly. Zadáání úkolů bylo napsané na pracovních listech, rozdělení rolí ve skupině však specifikované nebylo, stejně tak ani kritéria, podle kterých bude práce hodnocená. Z těchto důvodů vyplývaly následující problémy a konflikty ve skupinách.

Klárka se snažila ve své skupině spolupracovat, ptala se, jak se může zapojit a pečlivě svůj úkol plnila. Soustředila se, její pozornost neutíkala pryč.

Oproti tomu Vojta se skupinou spíše splynul, nezapojoval se. Uzavřel se do své bubliny a čekal, jestli mu někdo zadá práci. Což se nestalo, musela jsem trochu do skupiny zasáhnout, aby ho zapojili. Myslím, že právě jemu by pomohla kartička s přesnými kroky, které je třeba k úkolům splnit.

Eliška a Filip díky volnému výběru skončili ve skupince spolu. Během prvouky došlo mezi nimi k ostré konfrontaci, Filip odmítal dělat to, co chtěla Eliška, smál se jí. Eliška toto neustála, naštvála se a začala na Filipa křičet. Uvědomuji si, že tomuto konfliktu se dalo předejít, pokud bych ohlížela rozložení členů ve skupině. Vzhledem k tomu, že vím, jak na sebe oba reagují, mělo být pro mě jako učitele zásadní kritérium, aby v jedné skupině neskončily takto výrazné osobnostní typy. Rozložení skupin nebylo celkově dobré, skupiny byly velmi nevyvážené, i co se do pracovního tempa týče. Proto bych se ráda v rámci následujícího celku na rozložení skupin více zaměřila.

Vztah k sobě samému a druhým

Ačkoliv spolupráce Elišky s Filipem nešla, ocenila jsem, že tuto skutečnost dokázali oba zhodnotit v závěrečném kroužku. Názorová tolerance se neprojevovala právě u nich ve skupině – ani jeden nebyl schopný ustoupit a vnímat toho druhého. Uváděli jen své argumenty, nereagovali na argument toho druhého. Příčinu vidím v tom, že jsou oba velmi dominantní, tudíž došlo ke střetu výbušnějších povah. Z toho důvodů nezvládli dokončit pracovní list ani v češtině, ani v prvouce.

4. fáze – Vytvoření alternativních postupů jednání

Na vytvoření alternativních postupů při dalším projektu mi pomáhal kolega David, který je speciálním pedagogem na naší škole, a především tutorem obou kluků. David byl obeznámen s cíli i záměrem práce.

Komunikace

Ohledně komunikace jsme se s kolegou zamýšleli zejména nad Vojtou. Řešili jsme, jaké hranice pro něj nastavit, aby se v nich cítil bezpečně, ale zároveň se neuzavíral do své bubliny. Vyprávěla jsem mu své zkušenosti z předchozí práce s dětmi, kdy se zvládl neverbálně projevovat, ale jen v případě, že ho nikdo neviděl. Kolega David mi poradil, ať se s ním snažím takto postupovat i v aktivitách v následujícím celku, kde bude mít prostor se vyjádřit, nebude však na něj směřovaná pozornost.

Ptala jsem se ho také na radu, co dělat, když se Vojta rozpláče a odmítá dál spolupracovat. Shodli jsme se, že ho do úkolů nebudu nutit, ale zároveň mu dám najevo, kdy je třeba, aby se zapojoval a komunikoval. Shodli jsme se tedy, že ho zkusíme více s problémy konfrontovat a snažit se mu ukázat, že dělat chybu není špatně. Kolega David slíbil, že s ním o všech výše zmiňovaných krocích pohovoří na tutoringu a upozorní jej tak na ně.

Spolupráce

S Davidem jsme také přemýšleli, jak zlepšit spolupráci, jelikož tu jsem vnímala jako kritickou. Doporučil mi, abych každé skupině stanovila předem daná kritéria, podle kterých budou postupovat. Zvláště děti se specifickými potřebami pak vědí, čeho se mají držet a podle čeho postupovat. To platí i u dětí, které jsou méně průbojně a bojí/nechtějí se do práce zapojit (Vojta).

Vzhledem ke konfrontaci u Elišky a Filipa nebudu v následujícím celku dětem dávat volnost výběru, pokud jde do skupiny. Předem stanovím rozložení skupiny, abych tak zamezila tomu, že se v jedné skupině sejde více dominantních typů.

Vztah k sobě samému a druhým

Každý z nás jsme promluvili se svými svěřenci. Já zejména s Eliškou, kolega David s Filipem.

S Eliškou jsem celou záležitost probrala, byla si vědoma přehnané reakce. Ale, jak sama okomentovala “Nevím, co se sebou v té chvíli jiného dělat. Hrozně mě naštvál.” Snažily jsme se společně přijít na to, co by jí v takové situaci pomohlo. Dohodly jsme se, že potřebuje v takovém případě odejít pryč, ideálně ze třídy. S asistentkou pedagoga bude mít tak možnost problém řešit v ústraní, mimo kolektiv.

Filip si nemohl na konflikt vzpomenout, vnímal svoje chování jen jako legraci. Zkusili s kolegou Davidem sehrát tedy situaci znovu. Filip měl říci, co bylo špatně. Modelové situace “dobré a špatné reakce” zkusím zařadit do dalšího tematického celku.

5. fáze – Vyzkoušení

Stěžejním cílem pro tento celek byla komunikace, a to z důvodu představení různých forem komunikace Vojtovi i celé třídě. Na základě předchozí fáze jsem mohla zrevidovat své připravené aktivity a uvědomit si, zda byly naplněny cíle, které jsem si na začátku cyklu stanovila. Byly jimi podílění se na utváření příjemné atmosféry a využívání zvuků a gest jako prostředku komunikace. Také jsem se snažila zpětně ohlédnout, co by se dalo udělat lépe nebo jinak. První změna, na kterou se v následujícím celku zaměřím, bude skupinová práce. V rámci ní se budu soustředit na dva aspekty: možnost výběru a stanovení rolí ve skupině. Na základě vzniklého konfliktu bych ráda zkusila výběr určit za pomoci hry, možnost výběru do skupin bude tak částečně řízená. Důležité také bude, aby děti měly svou roli a úkol k ní napsaný ve skupině, ráda bych tak předešla rozepřím. Další oblast, na kterou se chci zaměřit, je zadání instrukcí během muzikoterapeutických aktivit. Některé z her se nepovedly tak, jak jsem předpokládala, z důvodu nepřesných informací z mé strany – instrukce byly zdlouhavé a zmatečné. Což je obtížné zejména pro děti s poruchou pozornosti.

V následujícím celku si napíšu v bodech, co je u aktivity cílem a co je důležité zmínit. Z hlediska komunikace budu více apelovat na samostatnost, a především Vojtu stavět více do rolí, ve kterých se projevit musí. Po konzultaci s Davidem ho budu zkoušet více do úkolů zvat a vybízet ho k aktivitě. U Klárky bude hrát velkou roli samostatnost a soustředění se na daný úkol – dovést úkol do konce.

8.2 Tematický celek 2 – Jaro dělá pokusy

Analýza tematického celku 2 dle modelu ALACT

1. fáze – Jednání

Na základě výsledků z předchozího celku jsem se v této části zaměřila zejména na spolupráci, která byla opět rozvíjena formou skupinové práce. Složení skupin bylo řízené, na rolích ve skupince se děti musí dohodnout. U Klárky bylo třeba dát pozor na to, aby skutečně své roli porozuměla a soustředila se na ni. Komunikační kompetence byla směřovaná na Vojtu, pro kterého bylo velkou výzvou si umět s danou rolí poradit. Chtěla jsem ho stavět do takových situací, kde se bude mít možnost projevit a zároveň půjde o takové činnosti, ve kterých si bude věřit. Z předchozího celku také vzešla řada nejasností, které vyplývaly z mých špatných formulací. Proto jsem měla napsané přesné znění instrukce v rámci přípravy.

Tematický celek se uskutečnil v rozmezí března a dubna. Konkrétní činnosti, o kterých hovoří následující část výzkumu, se odehrávaly během prvních jarních dní tedy 20.-20.března. Nutno také podotknout, že od nového pololetí, ve kterém tento celek proběhl, byla naší třídě přidělena asistentka pedagoga. Ta napomáhala především Vojtovi, ale byla k dispozici i ostatním dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak již bylo zmíněno, dominantním cílem tohoto celku je spolupráce. S dětmi jsme proto na ní soustavně pracovali již před zahájením těchto reedukačních činností. Ujasnění rolí ve skupinách probíhalo formou diskuze v komunitním kruhu při hodinách etiky. Společně jsme každou skupinovou práci za daný týden reflektovali a postupně dávali dohromady, co je pro správné vyřešení úkolu důležité. Shodli jsme se, že je důležité, aby každý měl ve skupině určitou funkci. Z diskuzí vplynuly následující role, jejich jména si děti určily. Šéf: řídí skupinu, má poslední slovo, Zapisovatel: píše, doplňuje, přiřazuje, Spojka: hlídá čas, pokládá otázky učiteli, Kontrolor: dohlíží na správné plnění úkolů, zkontroluje správnost řešení. Spojka také hlídá to, aby se daný problém pokusili vyřešit v rámci skupiny. Pokud se to nepodaří, až tehdy jdou za učitelem.

Cíle tematického celku

Oborové cíle

- Žák poznává vztahy čísel vzhledem k násobkům dvou, tří, čtyř.
- Žák pozná a pojmenuje jarní rostliny.
- Žák dokáže roztrždit hudební nástroje do základních skupin.

Kompetenční cíle

- Žák se dokáže zodpovědně ujmout své role, kterou ve skupině má, přijímá i respektuje ostatní členy ve skupině.
- Žák při potížích se svou částí práce hledá pomoc nejprve u spolužáků, nakonec u učitele.

Na začátku dne jsme se s dětmi sešli v **kroužku** jako každé ráno, ten probíhal za obvyklých podmínek. Na konci něho jsem dětem představila stručnou strukturu toho, co nás ten den čeká, mimo jiné i skupinová práce. Jelikož úkoly jsou vázané na znalost hudebních nástrojů, zopakovali jsme si pomocí obrázků, do jakých tří základních skupin nástroje řadíme (dechové, strunné, bicí) a jak se jmenují. Po této krátké úvodní části měly děti zavřít oči a já jsem jim na záda nalepila obrázky, podle kterých se pak rozřadily do skupinek.

Během lepení jsem s dětmi zopakovala názvy a funkce rolí ve skupinách. Na obrázcích byly hudební nástroje z opakování, úkolem dětí bylo se beze slov podle základních tří nástrojových skupin seskupit. Skupiny tedy byly tři, každá měla čtyři členy.

Po seskupení následovala skupinová práce, a to v **hodinách hudební výchovy a čtení**. Prvním úkolem dětí bylo rozdělení rolí, v obálce dostala každá skupina znovu názvy rolí a jejich stručnou charakteristiku. Výjimkou byla role šéfa, jelikož tu jsem prostřednictvím napsaného písmena “Š” na „rozřazovací“ obrázek určila. Děti se tedy ve skupině rozdělovaly roli: zapisovatele, spojky a kontrolora, měly na to 5 minut. Po rozřazení rolí dostaly další obálku, ve které byly obrázky nástrojů a různých motivů (včely, jabloně, kozla..). Úkolem dětí bylo přiřadit k nástroji motiv, který by mohl zahrát (např. Housle + včela). Poté následoval poslech pohádky “Rozkvetlá jabloň”, v rámci níž došlo k odtajnění správného výsledku (přepis pohádky nalezneme v příloze). Po poslechu dostala každá skupina pracovním papír, na kterém byly napsané úkoly a také to, kdo má daný úkol na starost (pracovní papír v příloze).

Zapisovatel: doplňoval háčky a čárky do vět, Spojka: kontrolovala čas, klade otázky, Kontrolor: kontroluje správnost, lze ověřit na chodbě, šéf: řídí skupinu. Děti dostaly také za úkol společně vymyslet, jak by jabloň pomocí hudby vymalovaly ony. Dávali dohromady všichni, poslední slovo měl šéf. Na závěr hodiny každá skupina představila své “vymalování” jara, ostatní skupiny hádaly.

Následovala **prvouka**, ve které jsme si na začátku hodiny na koberci povídali o jaru a jarních květinách. Obrázky květin byly vytisknuté, řekli jsme si jejich názvy. Následovala hudební aktivita Sbíráání květin, která probíhala skupinově i individuálně.

Na závěr dne **hodnotící kruh**, ve kterém jsme hlavně reflektovali práci v jednotlivých skupinách. Diskuze probíhala podle předem stanovených kritérií, děti hodnotily jen svou skupinu. A to z hlediska jak fungovali jednotlivci, já sám, my jako skupina.

Následující den jsme začali obvyklým způsobem, a to na koberci v **kroužku**. Následovala hodina etiky, ve které jsme se bavili o trpělivosti. Dětem jsem uvedla příklad s přírodou, konkrétně se stromy. Jak dlouho trvá, než se z nich stanou veliké a silné dominanty. Proces ale uspěchat nemohou, musí počkat. Do lavic se děti vrátily po hudební aktivitě Rosteme jako stromy.

V **prvouce** jsme pokračovali tematikou jara, kterou jsme otevřeli poslechem skladby od Nikolaje Korsakova „Čmelák”. Aktivita směřovala především na improvizaci pohybem. Zopakovali jsme si také názvy jednotlivých rostlin, poté následovala písnička Jaro dělá pokusy a hudební aktivity s ní spojené.

Ve výtvarné výchově jsme znovu pracovali se skladbou Čmelák, tentokrát s prvky arteterapie. Výkresy dětí jsou k nahlédnutí v obrázkové příloze práce.

Na závěr dne proběhl opět **hodnotící kruh**, tentokrát jsme se zaměřili na vztah k dětem samotným – jak by svou práci během dne ohodnotily ony samy.

2. fáze – Zpětný pohled

Od této fáze se zaměřuji na předem stanovené cíle, které u dětí se specifickými potřebami během projektů rozvíjím: komunikace, spolupráce, vztah k sobě samému a druhým. Tento celek směřuje především na rozvoj spolupráce, proto reflexe této části věnuji větší pozornost.

Komunikace

Komunikace byla opět směřovaná na Vojtu, na kterého jsem kladla trochu větší nároky. Prostřednictvím hudebních aktivity jsem mu chtěla dát prostor, aby měl možnost se vyjádřit.

A to skrze jiné formy komunikace, jako je pohyb nebo kresba, které se objevovaly v aktivitách: Let čmeláka, Jak rostou stromy a Rozkvetlá jabloň Hra Let čmeláka měla úspěch nejen u Vojty, ale i u ostatních dětí. Dokázaly pohybem názorně vyjádřit náladu a rychlost čmeláka. Respektovaly pravidla, aktivitu zvládly ustát i z hlediska rušivého chování. Vojta se dokonce při pohybovém ztvárnění zapomněl a nahlas zasmál, což se u něj nestává často. Odmítal se však zapojit při společné prezentaci jarního motivu, rozplakal se. Filip měl problém s respektováním pravidel u “Jak rostou stromy”, rychle “rostl” nahoru, dolů, běhal po třídě a dělal u toho posměšné zvuky. K tomu strhl i Klárku, která ho začala napodobovat. Komunikační kompetence byla také rozvíjena v rámci skupinové práce, kde bylo důležité domluvit se na rozdělení rolí a umět vhodně na argumenty reagovat. Rovněž tato činnost cílila na rozvoj formulací svých vlastních myšlenek a názorů a na snahu přijetí názoru druhého. Všechny tyto cíle byly také rozvíjené v rámci hodnotícího kruhu, kde děti vyjadřovaly svou spokojenost se svým výkonem i výkonem své skupiny. Podle charakteristik rolí jsme došli společně k závěru, že se všichni snažili ji maximálně naplňovat. Pro mě bylo důležité vhodně dětem úkoly vysvětlit, a to jasnými instrukcemi, které byly rozdělené do jednotlivých kroků. Z kapitoly třetí víme, že pro děti s poruchou pozornosti je jasnost a konkrétnost v instrukcích velmi klíčová. Proto jsem na ni kladla velký důraz.

Spolupráce

Spolupráce se stala pro tento celek dominantním cílem, a to především skupinové práce “Rozkvetlá jabloň”. Vzhledem k předešlému konfliktu v předchozím celku, jsem se rozhodla více zaměřit na stanovení rolí ve skupinách a částečně rozdělení do skupin řídit. Na těchto aspektech jsme s dětmi před zahájením této aktivity dlouho pracovali. Prvním důležitým krokem ve spolupráci bylo úspěšné rozdělení jednotlivých rolí. Všem se toto bez větších konfliktů podařilo zvládnout. Vojta byl kontrolor, Filip zapisovatel, kluci byli spolu ve skupině. V další skupině byla Klárka jako šéf a ve třetí skupině Eliška v roli spojky. Z dětí měl s přijetím role potíže Vojta, kterého zodpovědnost velmi stresovala. Ve chvíli, kdy měl zkontrolovat správnost řešení, začal být hodně neklidný – kousal se do rtu, ošival se, poklepával nohou. I za podpory asistentky a celé skupiny se mu nepodařilo se přes svůj nepokoj překlenout. Jeho nervozita vyvrcholila v okamžiku, kdy měl spolu se svou skupinou předvést rozkvetlou jabloň. V tu chvíli se rozplakal a asistentka s ním musela odejít ze třídy. Po chvíli se vrátil bez pláče, ale napjatost na něm byla stále vidět. Klárka byla v roli šéfky, dokázala ostatním úkoly efektivně rozdělit, povzbuzovat a motivovat skupinu.

Její skupina byla jako poslední, ale i tak v hodnotícím kroužku dokázala svoje členy pochválit. Eliška dokázala ustát to, že role šéfky jí nepříslušela, sama ale v kroužku přiznala, že to bylo pro ni velmi těžké.

Vztah k sobě samému a druhým

Tento cíl byl rozvíjený především hrou “Sbírání květin”. Kluci aktivitu zvládli, jak v rámci respektování pravidel, tak z hlediska prohry i udělání chyby. Filip Vojtu povzbuzoval a fandil mu, aby vyhrál. Vojta sice nevyhrál ani jednou, ale hra ho bavila, a dokonce se nebál mě v bubnování zastoupit. Eliška v aktivitě nevyhrála, a to v žádném kole. Při posledním pokusu, ve kterém udělala chybu hned na začátku, se rozbředla, naštvála a odešla ze třídy. Asistentka s ní byla do konce hodiny na chodbě a problém s ní řešila. Klárka se snažila do hry zapojit, “sbírání květin” ji moc nebavilo, do hry na nástroj se ale zapojila s radostí. Bylo třeba jí ale připomínat pravidla při hře na nástroje – bouchala se paličkou.

3. fáze – Uvědomění si podstatných aspektů

Komunikace

Z činností podporující komunikaci vyšla jako nejúspěšnější hra Čmelák. Chtěla jsem tím dětem opět zprostředkovat, že komunikovat lze i jak než slovy, zde konkrétně pohybem a kresbou. Čmelák děti zaujal svou melodií i náplní úkolu. Se skladbou pracovaly dvakrát, bavily je obě varianty. Myslím, že je to z důvodu neobvyklosti činnosti, prvky arteterapie zkoušely úplně poprvé. Pohybové ztvárnění mělo také velký úspěch, především u Vojty, kterého jeho improvizace a improvizace ostatních dětí nahlas rozesmála. Vnímám tento úspěch z důvodu, že se Vojta cítil v této aktivitě jistě a bezpečně. Nedalo se jí pokazit, nemohl narazit na pocit neúspěchu. Znovu se tedy osvědčilo to, že aktivity, ve kterých “není vidět”, jsou pro něj úspěšné. Pozitivně vidím také správné pochopení úkolů, myslím, že tomu velmi přispěly napsané přesné formulace, které jsem dětem poskytla.

Uvědomila jsem si, že pro děti v tomto věku, a pro děti s poruchou pozornosti obzvláště, je stručnost a jednoznačnost v zadání velmi důležitá. Pro větší efektivitu by bylo dobré u složitějších činností jednotlivé kroky napsat na tabuli, abychom se pak zpětně mohli podívat, zda jsme úkol splnili.

Pohybovou aktivitu “Jak rostou stromy” nehodnotím jako úspěšnou, a to z toho důvodu, že jsem nezdůraznila pravidla, podle kterých budeme “růst”.

Mohla jsem předvídat, že tento druh aktivit dětí s poruchou pozornosti svádí k tomu, aby pravidla porušily tím, že budou zapojovat nevhodné pohyby a zvuky, které do aktivity nepatří. Což se stalo u Klárky s Filipem. Činnost jsem pozastavila, zopakovala příslušná pravidla, a zkusila ji znovu. Dopadla lépe, ale ne úplně s efektivním výsledkem. Myslím, že je také dobré promyslet, kam tento druh klidové hudební činnosti zařadit. Jelikož ranní komunitní kruh byl delší než obvykle, tak děti byly, co se týče pozornosti, už vyčerpané.

Spolupráce

Spolupráce byla stěžejní pro tento tematický celek. Hodnotím ji velice úspěšně, děti se snažily pracovat na maximum ve všech skupinkách. Také zvládly zodpovědně přijmout své role a podle jejich charakteristik se do úkolů zapojit. Myslím, že úspěšnost tkvěla především v dlouhé přípravné fázi – jak jsem již zmiňovala v 1. fázi. Před tímto tematickým celkem jsme si s dětmi o spolupráci hodně povídali, na základě těchto diskuzí pak vznikly role i jejich jména. Nebyla to také první zkušenost, kdy děti s funkcí rolí pracovaly. V rámci kratších úkolů měly možnost si jednotlivé role vyzkoušet.

Proto vnímám, že úspěšnost byla tak veliká a k větším problémům ani konfliktům nedošlo. I u Elišky a Filipa, kteří měli s respektováním druhého v předchozím celku problém.

I Vojta měl možnost si vyzkoušet různé role. V jejich plnění mu stěžovala komunikaci jeho nemluvnost. Nicméně za skvělé a laskavé podpory asistentky dokázal danou situaci ustát, a i tak roli plnit. Teď byl ale úkol rozsáhlejší, trval přes dvě vyučovací hodiny. Myslím, že Vojta za svou roli cítil velikou zodpovědnost a obával se toho, co se stane, když udělá chybu. Přemoci strach z neúspěchu je pro děti s mutismem velice obtížné, jak víme ze třetí kapitoly, která poruchu popisuje.

Vztah k sobě samému a druhým

Tento cíl byl především rozvíjený ve skupinové práci a také v aktivitě “Sbírání květin”. Ta Vojtu velmi bavila, dokázal přejít i to, když neuspěl, což je zajímavé a myslím, že je to z toho důvodu, že na jeho neúspěchu nezávisí i někdo jiný, jako se to prokázalo ve skupinové práci. Určitě mu velmi pomohla i slovní podpora od Filipa, jelikož se začali od druhého pololetí společně více bavit. Vnímám, že Filip má na Vojtu pozitivní vliv. Zřejmě i tím, že Filip je víc nebojácný a nebojí se do úkolů pustit i za předpokladu, že neuspěje.

U Elišky tato aktivita neskončila dobře, neustála pocit prohry – začala křičet, slovně napadat ty, o kterých si myslela, že se jí posmívají (děti se smály něčemu jinému) a následně našťavaně odešla ze třídy s prásknutím dveří. Asistentka za Eliškou šla a snažila se s ní problém vyřešit. Ve chvíli, kdy se ale do třídy vrátila, někdo se jí zeptal, proč se našťovala a ona se znovu rozzlobila. Vnímám proto jako důležité pro následující celek, abychom si vysvětlili význam emocí, které v sobě máme a jak s nimi pracovat. To, že Eliška s agresí pracuje vím vlastně jen já. Ale co by jí pomohlo od dětí, když tato situace nastane, jsme v rámci třídy neřešili. Tomuto konfliktu by šlo určitě lépe předejít, pokud by děti věděly, co Elišce pomáhá a co jí naopak vadí.

4. fáze – Vytvoření alternativních postupů jednání

S vytvořením alternativních postupů jednání jsem se tentokrát obrátila na speciální pedagožku z pedagogické poradny, která má děti na starost. Při navštívení naší školy viděla část hodiny (ne z tematického celku), na základě níž jsme pak vedly dlouho diskuzi. Z ní i vplynuly následující postupy a cíle.

Komunikace

V rámci tohoto cíle jsme se především zaměřily na Vojtu. I když se ho samozřejmě dotýkají i ostatní cíle, téma komunikace je pro něj stěžejní. Popsala jsem speciální pedagožce průběh tematického celku, zejména tu část, kdy byl Vojta šťastný a aktivně se do her zapojoval. A pak také tu část, kdy cítil velkou zodpovědnost z dané role, přemohl ho strach a “zasekl se”. Zeptala se mě, jak postupuji dál. Přiznala jsem, že bych ho ráda naučila větší samostatnosti a zodpovědnosti k úkolům s tím, že chybovat nevádí, ale zároveň se bojím, abych v něm neutvrzovala jeho úzkost k neúspěchu. Speciální pedagožka mi poradila, ať se rozhodně nebojím a více Vojtu do úkolů a výzev vtahuji. Samozřejmě ho nenutit, neznámkovat špatnou známkou, když neuspěje. Ale zároveň mu dát najevo, že “ve své bublině” ho nechci nechat. Doporučila mi, ať v rámci dopolední výuky Vojtu zkusím třeba dvakrát vyzvat – napsání slov na tabuli, doplnění výsledku apod. A to je počet, kdy těmto výzvám čelit musí a budu po něm vyžadovat jeho aktivitu. Pokud dvakrát za dopoledne “z bubliny” vystoupí, má pak možnost u ostatních úkolů se už rozhodnout, jestli se do nich chce zapojit. Poradila mi, ať se v tomto spojím také s jeho tutorem Davidem, který mu tuto koncepci představí, aby věděl, co ho čeká. A taky z toho důvodu, aby ji vnímal jako pomoc a nabídku, ne jako útok.

Spolupráce

Ve spolupráci jsme řešily celý koncept, ve kterém s dětmi pracujeme. Shodly jsme se, že je dobré dětem roli charakterizovat a vymezit hranice, ve kterých se mají pohybovat, což je dobré především pro děti s poruchou pozornosti. Doporučila mi však i tak do skupinových prací radit takové aktivity a úkoly, ve kterých rozložení skupin nebude předem známé. Děti si tedy zvolí samy, s kým budou ve skupince. Projevila jsem pochybnost z hlediska možných vzniklých konfliktů. Speciální pedagožka mi řekla, ať se pokusím zamyslet, u kterých aktivit “nevádí”, že tomu tak bude. Přišla jsem na to, že jde o aktivity, které jsou tvůrčí a nejde v nich o vědomostní záměr (doplnit slova, slabiky, čísla apod.). Dohodly jsme se tedy, že v rámci spolupráce příště vyzkouším volbu do skupin, která nebude řízená, ale zároveň v rámci aktivit, jejichž hlavním cílem je kreativita a improvizace.

Vztah k sobě samému a druhým

V tomto cíli jsme se zaměřily na Filipa a Klárku z hlediska dodržení pravidel během hudebních her. Zkusím je v příštím celku do hry na nástroj více zapojit, je důležité, aby měli svou roli. Zároveň je třeba s nimi před každou takovou aktivitou zopakovat, co je u hry na nástroj důležité.

Pro Elišku bylo v tomto celku stále aktuální zvládnání jejích emocí. V rámci tutoringu jsme znovu situaci otevřely, kdy jsem po Elišce chtěla, aby zkusila uvést hlavní důvod, proč se tak rozzlobila. Uvedla především to, jak se jí děti znovu zeptaly, co se stalo. „Já nemám ráda, když se mě někdo na to ptá. Nevím, co mám říct. Vadí mi prostě, že se mě někdo na to dokola ptá.“ Přiznala ale, že nikomu nedokázala říct, že jí přesně tohle vadí. Dohodly jsme se na následujícím postupu: společně ve třídě otevřeme toto téma, kde bude mít možnost svoje potřeby v takové situaci dětem sdělit. Budeme pracovat i s omluvou, jelikož k té po tomto konfliktu nedošlo. Na konci předchozího celku jsme se s Eliškou domluvily, že v takové chvíli má možnost odejít s asistentkou na chodbu, což ale trvalo celou hodinu, a když se toto několikrát opakovalo, chyběly jí pak úkoly z hodin. Proto jsme stanovily nové pravidlo – na chodbě má možnost zpracovat svůj největší vztek během deseti minut. Čas bude moci sledovat na přesýpacích hodinách. Po limitu se zkusí vrátit do třídy.

5. fáze – Vyzkoušení

V rámci následujícího tematického celku se budu zabývat především cílem Vztah k sobě samému a k ostatním, a to z hlediska rozvíjení empatie a porozumění svým emocím a emocím ostatních. Toto téma se už objevilo v prvním celku, nicméně nyní se mu budu věnovat z jiné perspektivy. Vojtu budu dle doporučení více zvat, počet aktivního zapojení musí být předem daný, aby Vojta věděl, s čím počítat.

8.3 Tematický celek 3 – Cesta kolem světa

Analýza tematického celku 3 dle modelu ALACT

1. fáze – Jednání

V předchozím celku jsem se zaměřila prostřednictvím hudebních her především na rozvoj spolupráce. Na té jsme s dětmi dlouho pracovali již před zahájením těchto činností, a to diskuzemi o rolích ve skupině a také o tom, jaký význam role ve skupinách mají. Díky tomu vyšlo najevo, že svůj přesný úkol ve skupině děti potřebují vědět, zejména děti s poruchou pozornosti. Právě to označily při zpětné reflexi, že se jim na skupinové práci líbilo a mohly efektivněji úkol plnit.

Otevírala se zde otázka respektování a přijetí své role, která byla rovněž předmětem diskuzí. Funkci rolí jsme zopakovali i v “mezičase” mezi jednotlivými celky. Některým dětem dělalo stále potíže zvládnout to, že nemají roli, kterou by si přály – například Eliška. Nicméně počet konfliktů při částečně řízené volbě bylo rozhodně menší než při volném výběru. Také u Klárky jsem tímto měla možnost zjistit, že svoji konkrétní roli ve skupině potřebuje. Tím, že je její funkce jasně definovaná. Speciální pedagožka mi doporučila, abych i tak dětem zprostředkovala takové skupinové práce, ve kterých se samy rozhodnou, s kým ve skupině budou. Uváděla jako důležité děti stavět do takových situací. V následujícím tematickém celku tedy byla volba na dětech, šlo však o tvořivý typ skupinových prací.

Z činností také vyplynulo, že je třeba ve třídě otevřít téma empatie a porozumění svým emocím i emocím ostatních. Proto “Vztah k sobě samému a ostatním” byla dominantním cílem tohoto tematického celku. S dětmi jsme toto téma otevřeli opět prostřednictvím diskuzí v rámci hodin etiky. Dětem jsem pustila část animované pohádky “V hlavě”, jehož hlavním tématem jsou právě emoce. Je založený na tom, že každý člověk má ve své hlavě pět základních emocí: radost, smutek, vztek, strach a nechuť. Emoce sídlí v mysli a snaží se správně vyhodnocovat dané situace. Každý člověk má také jednu z emocí, která u něj převládá a je šéfkou ostatních emocí.

Děti se rozdělily do skupinek podle toho, která emoce dominuje u nich a měly dát společně dohromady, jak se projevuje, proč tomu tak je a co jim v dané situaci pomáhá. V kroužku jsme pak jednotlivé pocity vysvětlili, Eliška v rámci své skupinky “vztek” dokázala ostatním povědět, že jí ostatní mají nechat být a na nic se neptat. Také jsme otevřeli motiv omluvy, který bude také předmětem popisovaných činností.

Celek proběhl v rozmezí květen-červen, následující popsání aktivity konkrétně 5.-6.června. Jelikož se blížily prázdniny, tématem se stala “Cesta kolem světa”, v rámci níž jsme poznávali různé národy a kultury, jejich zvyklosti a způsoby komunikace, porovnávali jsme odlišnosti a shody s naší kulturou. Jelikož jde o téma velmi specifické, neprobíhala v tomto celku implementace hudebních činností v jiných hodinách. Muzikoterapeutické činnosti byly koncipovány v hodinách etiky, hudební výchovy, výtvarné výchovy a prvouky s propojením průřezového tématu osobnostní a sociální výchova.

Cíle tematického celku

Oborové cíle

- Žák projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků i jiných lidí, jejich přednostem i nedostatkům.
- Žák poznává rozdíly mezi lidmi vzhledem k jiné kultuře a zvyklostem.

Kompetenční cíle

- Žák vyjadřuje různými způsoby své názory, pocity a myšlenky.
- Pokud žák jedná impulzivně a nezvládne své jednání, omluví se za to, že nezvládl své emoce.

Na začátku dne jsme se s dětmi sešli v **kroužku** jako každé ráno, ten probíhal za obvyklých podmínek. Na konci něho jsem dětem pustila písničku od Petra Skoumala s názvem **Tygr** (přepis písničky v příloze). Obsahem písničky je, že s tygrem se nikdo nechce bavit, jelikož se ho každý bojí. Písnička končí *“naopak se mu každý vzdáli, ubohý tygr, chudák malý”*. Po poslechu jsem se děti zeptala, jakou měl asi tygr náladu a podle čeho tak usuzují. Povídali jsme si také, z čeho ostatní vydedukovali, že se ho mají bát. Součástí aktivit k této písničce byla její deklamace a také dramatické ztvárnění písničky, kdy se děti měly vymyslet pro tygra omluvu, aby už nebyl smutný. Pracovaly ve skupinách, výběr jsem nechala na nich.

Následovala činnost s názvem **Tance**, která probíhala v rámci menších skupinek. Aktivita směřovala především na improvizaci hudby pohybem a vnímání tématu, které se v ní odehrává. Aktivita Ruky cílila na rozvoj spolupráce skrze vnímání pohyb a gesta. Výběr skupinek opět nebyl řízený. Obměna této činnosti proběhla za využití rytmických nástrojů, které jsem nejprve použila jen já, poté mě vystřídal děti.

Na závěr dne jsem zařadila písničku od Petra Skoumala **Přilákejte gorilu**, jejíž součástí byla opět deklamace a použití nástrojů. Nejprve jsme zkusili rytmus se slovy z písničky vytleskat, pak přidali melodii a nakonec nástroje. Byla také vyzkoušena obměna, kdy hrály pouze nástroje. Aktivita probíhala individuálně. V rámci této hodiny proběhl také **hodnotící kruh**, ve kterém jsme především reflektovali efektivnost skupinových prací.

Následující den jsme ráno začali obvyklým způsobem, a to na koberci v **kroužku**, celé dopoledne mělo tematický rámeček indiáni.

Na koberci ležely obrázky s typickými atributy pro indiány: dýmka míru, čelenka, týpí, tanec, lov a samotný indián. Každý atribut jsme vysvětlili a navodili tím téma celého dne. První hudební aktivitou bylo **Ramsese**, která probíhala v rámci kroužku. Děti měly trochu problém s dodržáním pravidel.

Poté následovala hra **Bubnování na pusu**, která rozvíjí především hlasovou improvizaci a hlasovou odvahu. Na tuto aktivitu navazovalo **Plížíme se savanou**, která cílila na pohybovou improvizaci a rozvoj představivosti. Obě činnosti probíhaly individuálně, děti u druhé měly opět problém s dodržáním pravidel.

Hra **Co to slyším v dáli?** Byla po velké přestávce, která dětem velmi pomohla. Rozvíjeli jsme v ní pocit důvěry a bezpečí.

V rámci výtvarné výchovy si děti vytvořily indiánské čelenky, na závěr této hodiny pak s nimi proběhl **Tanec v kruhu** s použitím nástrojů. Celý den jsme uzavřeli hodnotícím kruhem, ve kterém jsme řešili především dodržování pravidel a spolupráci při daných aktivitách.

2. fáze – Zpětný pohled

Od této fáze se zaměřuji na předem stanovené cíle, které u dětí se specifickými potřebami během projektů rozvíjím: komunikace, spolupráce, vztah k sobě samému a druhým. Tento celek směřuje především na rozvoj vztahu k sobě samému a druhým, proto reflexe této části věnuji větší pozornost.

Komunikace

Hry rozvíjející komunikační kompetence opět směřovaly na Vojtu. Na základě doporučení speciální pedagožky jsem se snažila ho více do hodin vtahovat a vyzývat k aktivitě. Prostřednictvím pohybové aktivity Tance měl tak možnost projevit své zapojení. Nejprve se ostýchal, ale hra ho nakonec velmi bavila, smál se u ní. Oproti tomu v hodinách matematiky a českého jazyka, kdy měl něco doplnit nebo napsat na tabuli, se zapojit ze začátku vyloženě odmítal, chodil jen v doprovodu asistentky. Proto jsem zpočátku výzvy cílila jenom v rámci hudebních aktivit a do výukových činností jsem ho přizvala jen občas. Bylo vidět, že skrze hudební činnosti nabýval postupně sebevědomí a postupně měl odvahu zapojit se i do vědomostních úkolů. Do aktivity Bubnování na pusu se ve třídním kolektivu styděl, vyzkoušel ji potom v rámci tutoringu s panem učitelem Davidem, a to s velkým úspěchem.

Ve hře **Plížíme se savanou** měly děti vyjádřit pohybem dramatickosti dané situace (honí nás tygr), anebo svůj pohyb přizpůsobit zvířeti (plazíme se jako hadi).

Filip měl problém s respektováním pravidel a do hry zapojil pohyby i zvuky, které do aktivity nepatřily (rozzlobený dinosaur, našťvaná godzilla). K tomuto strhl i většinu třídy, proto jsem aktivitu přerušila. Zkusila jsem stejnou činnost provést jiný den, a to po velké přestávce na začátku hodiny. Aktivita dopadla mnohem úspěšněji.

Spolupráce

Problém s dodržením pravidel nastal i při hře Ramsese, která následovala hned po komunitním ranním kruhu a evokační části k indiánům. Činnost má zrychlující charakter (tempo pohybu a říkaných slov se zrychluje), děti nedodržovaly dané tempo, ale zrychlovaly hned od začátku. Musela jsem také korigovat sílu pohybů, aby si neublížily. První kolo se příliš nepovedlo, ale po zopakování pravidel a kladení důrazu na to, aby respektovaly tempo zadané od náčelníka (učitel nebo ten, kdo byl určený), se dětem hra velmi zalíbila. Vojta měl potíže s koordinací pohybů, pletl si pravou a levou stranu, stejně tak i Eliška. Nicméně oba situaci ustáli a žádný větší problém nenastal.

Spolupráci rozvíjela také hra Ruky, kterou některé děti znaly. Nejprve jsme ji hráli bez nástrojů. Díky tomu jsem zjistila, že mé instrukce byly sice přesné, ale děti pravidlům moc nerozuměly. Pro lepší pochopení by dětem pomohla vizuální opora, nakreslené schéma na tabuli. Klárku tato hra nudila – přesně tuto větu i použila. Upadala do útlumu, její soustředění klesalo, což se projevovalo tím, že přestala sledovat dění hry a zadívala se “zasněně” z okna. Její skupina tak díky tomu pak prohrála, zlobila se na ni. V následujícím kole jsem si vedle ní sedla a hrála s její skupinou.

Vzhledem k volnému výběru v rámci skupinových prací nedošlo k žádnému většímu konfliktu, děti se dokázaly bez hádek dohodnout.

Vztah k sobě samému a druhým

Dominantním cílem tohoto celku byl rozvoj empatie a práce s omluvou. Propojila jsem také hudební aktivity s osobnostní a sociální výchovou (RVP s.128). Což docházelo v rámci her: Tygr, Gorila, Tančení v kruhu a Co to slyším v dále. Úvodní aktivitou byl Tygr, kde jsem chtěla, aby se prostřednictvím ní děti vcítily do pocitů tygra. Na základě toho v rámci skupinek sehrály scénku, která vycházela z textu písničky. Také skupiny dostaly za úkol vymyslet závěr, jak by se tygroví omluvily, aby nebyl smutný. Výběr do skupin byl volný a všichni pracovali s pečlivostí.

Právě závěry scének jsme pak hodnotili v kroužku, kde jsme více rozpracovali i téma omluvy – jak je důležité omluvu přijmout i ji umět vyslovit. Děti také vyslovily spokojenost, že si mohly samy vybrat, s kým ve skupině budou.

Tančení v kruhu bylo doprovázeno drobným konfliktem, a to mezi Filipem a Eliškou. Stáli vedle sebe v kruhu a Filip Elišce její čelenku sebral, zřejmě z legrace. To ještě Eliška zvládla ustát, Filip se jí omluvil. Nicméně součástí této hry je i zapojení nástrojů, kdy oba chtěli hrát na triangl. Filip byl ale u něho dříve, Elišku to rozplakalo a odešla za dveře. Nicméně s podporou asistentky zvládla dodržet desetiminutové pravidlo a po limitu se do třídy vrátila. Děti také respektovaly to, že se jí na nic neptaly. Filip se Elišce při hodnotícím kruhu znovu omluvil, sám řekl, že mu to bylo líto. Při hře Co to slyším v dále měly mít děti zavázané oči a na základě zvuku bubínku za mnou dojít. Vojta se zavázání očí bál, začal povzlykávat. Proto jsem zkusila na místě vymyslet další verzi ve dvojicích. Filip se sám nabídl, že s Vojtou bude a byl mu velkou podporou, několikrát ho povzbuzoval.

3. fáze – Uvědomění si podstatných aspektů

Komunikace

Z činností podporující komunikaci hodnotím jako úspěšnou hru Tanec. Děti měly za úkol prostřednictvím pohybu a poslechu hudby vyjádřit náladu dané skladby. Do hry jsem zapojila také Vojtu, u kterého bylo v tomto celku klíčové, aby byl s výzvami více konfrontován. Nijak neprotestoval, aktivita ho bavila, smál se u ní nahlas. Naopak ve srovnání s hodinami v českém jazyce nebo matematice, kdy měl prokázat vědomosti, byl velmi neklidný a prokazoval známky nervozity – kousání do rtu, poklepávání nohou. Proto jsem na čas „vtahování“ v rámci vědomostních úkolů pozastavila a praktikovala ho jen při hudebních aktivitách. Vojta začal nabývat sebevědomí, sám se dokonce v závěru školního roku hlásil, že chce být do aktivity vybraný. Myslím, že se tím jen potvrdila nutnost zařazování takových úkolů, ve kterých necítí strach z potencionálního neúspěchu. Jelikož při hudebních úkolech nemůže prakticky chybovat, resp. Jeho chyba nijak není vidět. Je třeba mu výzvy předkládat, aby ve „své bublině“ nezůstával, ale zároveň není dobré na něj tlačit a dát poskytnout mu dostatek času. To samé platí u Bubnování na pusu, kdy pro něj bylo v dané chvíli obtížné hlasově se před ostatními projevit. Na závěr roku jsme aktivitu zopakovali, jelikož nabyl sebevědomí v rámci jiných hudebních aktivit, snažil se do hry zapojit.

Díky hře Plížíme se savanou jsem si uvědomila, jak je velmi důležité načasování dané aktivity. Pro učitele hudby nebo muzikoterapeuta je opravdu nutné, aby vzal v potaz, zda děti aktivitu vzhledem ke své pozornosti a soustředění zvládnou. Já jsem ji zařadila před velkou přestávkou, což vnímám jako chybu. Mohla jsem předvídat, že děti už budou přetažené, zvláště děti s poruchou pozornosti. Doporučuji takový typ aktivit (pohybová improvizace) zařazovat spíše na úvod nebo vložit mezi klidové aktivity. Rozhodně ne na závěr.

Spolupráce

Aktivita Ramsese měla podobný průběh jako Plížíme se savanou. Její počáteční neúspěšnost připisuji tomu, že evokační část společně s komunitním kruhem, byla velmi dlouhá. Nezdařilý průběh tkvěl tedy v únavě a špatné koncentraci dětí, zejména u Filipa, pro kterého je v takovém případě dodržování pravidel náročné. Načasování je při hudebních aktivitách naprosto klíčové. Hra Ruky byla únavná zejména pro Klárku, sama ji označila jako “nudnou”. Myslím, že Klárka potřebuje při skupinových pracích jasně znát svou roli, potřebuje nabýt dojmu a pocitu ujištění, co je jejím úkolem v této činnosti.

V této části celku měly děti možnost volného výběru v rámci rozdělení do skupinek. Přiznám se, že jsem k tomu přistupovala s jistou obavou, jelikož většina mých zkušeností s takovou formou volby nebyla dobrá. Nicméně převzala jsem apel speciální pedagožky i takové aktivity zařazovat, aby se děti s takovými situacemi naučily pracovat. Byla jsem překvapena, že k žádnému většímu konfliktu nedošlo. Také v hodnotícím kruhu označily právě volný výběr jako za to, co se jim na úkolu líbilo. Zpětně vnímám, že je velmi důležité, co je náplní v úkolu pro skupinu. Zdali jde o vědomostní úkol (doplnit háčky, čárky atd.), nebo úkol založený na kreativitě. Pokud bychom hovořili o prvním případě, je třeba brát v potaz všechny aspekty pro úspěšné splnění úkolu – počet skupin, počet dětí ve skupině, jaké děti ve skupince budou a funkce rolí. Tento typ úkolu je více hnaný výkonem, proto děti budou pod větším tlakem. Ale u tvořivých činností, při kterých je atmosféra uvolněná a jde o nesoutěživé prostředí, očekávám, že děti tolik k pocitu úspěchu tíhnout nebudou.

Vztah k sobě samému a druhým

Tento aspekt byl pro tematický celek zásadní. Rozvíjela jsem ho aktivitami podporující empatii a porozumění emocím. Také jsme pracovali s tématem omluvy. Děti se dokázaly nad tím vážně zamyslet, a to především po zhlédnutí filmu “V hlavě”, kdy uměly výstižně pojmenovat projevy jednotlivých emocí. To samé platilo u omluvy.

Během tematického celku se odehrála situace, která omluvu vyžadovala, a to mezi Eliškou a Filipem. Ten, zřejmě v rámci legrace, ji nejprve indiánskou čelenku z hlavy shodil, a poté Elišku předběhl ve výběru nástroje. Což bylo pro ni těžké přijmout a s brekem utekla ze třídy. Během hodnotícího kroužku se jí pak Filip sám od sebe omluvil. Nicméně vnímám, že takto hladký průběh celá situace měla, jelikož jsme s tématem omluvy zrovna pracovali. Protože šlo o aktuální “úkol na den”, myslím, že v něm Filip spatřoval velikou váhu. Jsem proto ráda, že máme na naší škole hodiny etiky a mohla jsem tak tyto témata znovu dětem připomínat. V aktivitě Gorila zazářila především Klárka, která má k hudbě velmi blízko a zaujala ji proto nástrojová činnost, která byla obměnou pro tuto hru. Myslím, že hraní na nástroje ji baví, protože přesně ví, co má dělat a také se tím lépe soustředí na aktuální dění ve třídě.

4. fáze – Vytvoření alternativních postupů jednání

Následující školní rok si třídu přebírala kolegyně, proto vytvoření alternativních aspektů proběhlo za její kooperace. V rámci nich jsem jí mohla také předat své zkušenosti, které jsem během tematických celků díky hudebním aktivitám načerpala.

Komunikace

Téma komunikace bylo úzce spjato s Vojtou, jelikož mu elektivní mutismus velmi znesnadňoval začlenění do kolektivu. Je pro něj velmi důležité zažívat pocit bezpečí a nesoutěživého prostředí. Prostřednictvím hudebních aktivit dokázal vyjádřit pocit i náladu. Velmi ho bavily zejména pohybové aktivity, které jsou pro něj vzhledem k vnitřnímu neklidu důležité. S kolegyní jsme se shodly, že je třeba postupovat pomalu a zároveň ho z „bubliny“ více do úkolů vtahovat, a to také mimoškolními úkoly, ve kterých bude muset projevit svou samostatnost. Řešily jsme, co dělat v případě, když se rozpláče a odmítá jakýmkoliv způsobem dát najevo proč. Pracovaly jsme s reedukační zásadou „šeptání do ucha“, kterou uvádí i literatura. Kolegyně projevila nadšení s tím, že šeptání bude chtít zkusit.

Spolupráce

Z hlediska spolupráce jsme řešily především stanovení rolí ve skupinách. Kolegyně plánovala s dětmi v následujícím školním roce vytvořit dlouhodobější projekty, na kterých skupiny budou pracovat několik měsíců. Výsledkem bude pak prezentace těchto prací před ostatními spolužáky v tělocvičně. Plánovala také rozložení skupinek nechat na dětech s tím, že bude klást důraz na stanovení rolí ve skupině. Myslím, že tato nová forma práce by mohla děti zaujmout. Vznese jsem akorát obavu ohledně

Klárky, pro kterou jsou dlouhodobější práce velmi náročné. Jelikož si sama nedokáže představit horizont času a stanovené práce (což zmínila na tutoringu). Proto jsme s kolegyní vymyslely, že by jí pomohlo práci zakreslit v rámci jednotlivých krátkých úseků. Do nich napsat, co v rámci něho musí splnit a co k němu potřebuje. Myslím, že bude dobré, aby tuto vizuální oporu neměla jen Klárka, ale i ostatní děti. Zejména ty se specifickými potřebami, pro které je jasnost a konkrétnost nesmírně důležitá.

Vztah k sobě samému a druhým

V tomto bodě jsme řešily především Elišku a Filipa, jejich vztah k sobě a také jejich vzniklé konflikty. Předala jsem kolegyni způsob odchodu Elišky ze třídy se stanoveným limitem, který se osvědčil. Udělala veliký pokrok, dohodly jsme se, že by bylo dobré, zkusit jí čas z deseti minut snížit na pět. Dobré by také bylo zaměřit se četnost těchto odchodů. Zkusila jsem se s Eliškou dohodnout, že v rámci jednoho dne může ze třídy odejít maximálně třikrát. Uvidíme, zda to pro ni bude prospěšné, nebo naopak stresující

5. fáze – Vyzkoušení

Praktické vyzkoušení alternativních postupů nedošlo, jelikož, jak jsem zmínila, třídu po mně převzala kolegyně.

8.4 Shrnutí realizace výzkumu

Na základě kazuistik dětí a jejich specifických potřeb jsem si pro každý tematický celek stanovila dané cíle. Ty byly rozdělené na dva druhy: oborové a kompetenční. V rámci oborových cílů docházelo k upevnění vědomostí v předmětu prostřednictvím muzikoterapeutických her, šlo tedy o muzikoterapii pedagoigckou. U kompetenčních cílů jsem se zaměřila na takové aspekty, které bylo třeba u dětí rozvíjet z hlediska jejich specifických potřeb a také z hlediska výstupů z předchozího celku. Cíle, které jsou uvedené na každém začátku cyklu, jsem se snažila zprostředkovat skrze muzikoterapeutické hry a činnosti. Ty měly rovněž napomáhat ke zmírnění a porozumění projevům vybraných dětí (muzikoterapie terapeutická). Každý celek byl reflektován pomocí modelu ALACT a jeho fázemi: jednání, zpětný pohled, uvědomění si podstatných aspektů, vytvoření alternativních postupů jednání a vyzkoušení. Muzikoterapeutické hry byly koncipovány tak, aby rozvíjely tři hlavní složky: komunikaci, spolupráci, vztah k sobě samému a druhým. Nyní si shrňme, co na základě výzkumu v rámci těchto indikátorů bylo zjištěno.

Komunikace

Komunikační část výzkumu byla předně zaměřena na Vojtu, jehož bariéra v komunikaci byla zapříčiněná poruchou řeči – elektivním mutismem. Začlenění do kolektivu mu také stěžoval úzkostný strach z chyby a potencionálního neúspěchu. V prvním tematickém celku byla pro mě komunikace dominantním cílem, a to skrze využití alternativních způsobů komunikace, jako je řeč těla, mimika a gesta. Tyto zprostředkované formy komunikace napomohly dětem lépe porozumět otázce neverbální komunikace a také tomu, jak ji lze prakticky využít jako prostředek k dorozumívání. Díky těmto aktivitám jsem také zjistila, že se Vojta do těchto typů her a činností rád zapojí. Zádrhel ale nastal v okamžiku, kdy chybu udělal a „byl na očích“ ostatním. V tu chvíli toto bral (předpokládám) jako své osobní selhání a odmítal spolupracovat. Svůj neklid projevoval kousáním do rtů, poklepáváním nohou a ošíváním. Proto jsem se v následujících celcích zaměřila, jak mu pomoci překonat svůj strach z chyby. Na základě doporučení speciální pedagožky jsem více Vojtu do úkolů zapojovala. Počet výzev byl daný, musel jim čelit. Na základě muzikoterapeutických her jsem odhalila, že je pro něj naprosto klíčové zvát ho do takových aktivit, ve kterých nevádí, když udělá chybu. Proto v rámci hudebních her neměl se zapojením problém, smál se, chtěl být součástí hry. Důvod vnímám právě v nesoutěživém a bezpečném prostředí, které je pro něj důležité. Myslím, že právě díky hrám nabyl potřebného sebevědomí a na konci roku se zúčastnil společného koncertu, což ještě v pololetí nezvládl.

Spolupráce

Spolupráce byla cílena na všechny děti, především na Elišku s Filipem. Měli problém s respektováním názorů druhého a přijetím jiného nápadu. V rámci prvního celku mezi nimi došlo k ostré konfrontaci, jelikož oba byli ve stejné skupině. Z důvodu jejich dominantních povah se nedokázali dohodnout, kdo bude skupinu řídit. Jejich skupina pak úkol dokončit nestihla. Proto jsem se na skupinovou práci zaměřila v následujícím celku. Tomu předcházela dlouhá přípravná fáze, ve které jsme se s dětmi prostřednictvím diskuzí zaměřili na rozložení skupinek a nutnost funkcí, tzn. aby každý měl jasný úkol toho, co má ve skupině na starost. V druhém celku pak proběhla skupinová práce, rozložení skupinek bylo mnou řízené, výběr rolí zůstal na dětech. Spolupráce ve všech skupinách proběhla v klidu a bez větších problémů. Stanovení rolí bylo důležité zejména pro Klárku, pro kterou (z charakteristiky její poruchy) bylo uklidňujícím, že měla jasně určený svou náplň ve skupině. Přesně takové aktivity se u ní jevily jako úspěšné.

Z hlediska posledního celku jsem na základě doporučení speciální pedagožky soustředila na volný výběr do skupinek, rozložení si děti dohodly samy. Tento způsob byl aplikován v rámci hudebních činností, kdy měly děti projevit svou kreativitu, nešlo tedy o vědomostní úkoly. K mému překvapení vyšel tento typ spolupráce s výbornými výsledky. Došla jsem tedy ke zjištění, že u spolupráce, jejichž náplní jsou vědomostní úkoly, je dobré předem stanovit rozložení skupin a rozdělení rolí. Oproti tomu v aktivitách s tvořivým podtextem je dobré dětem dávat volnost výběru.

Vztah k sobě samému a druhým

Aktivity směřující k tomu cíli komplexně rozvíjely osobnostní stránku dětí. Pracovali jsme s tématy jako: omluva, emoce, empatie, respektování sebe i ostatních. Právě prostřednictvím těchto okruhů jsme se s dětmi dostali k aktuálním problémům a tématům v naší třídě. Díky vyjádření svých pocitů skrze pohyb nebo hudební nástroj bylo dětem umožněno těmto tématům lépe porozumět, jak pocit vnímat u sebe i ostatních. K čemuž docházelo skrze prožitkové hudební činnosti, jejichž hlavním úkolem je rozvoj osobnostní a sociální složky člověka. Odhalila jsem také, že tematikou a obsahem cílů se tyto úkoly shodují s předmětem etická výchova a průřezovým tématem osobnostní a sociální výchova. Došla jsem ale ke zjištění, že je velmi důležité v rámci aktivit mít na paměti dvě věci: jasnost a konkrétnost ve formulacích, načasovanost dané aktivity. Oba body jsou důležité z hlediska reedukačních zásad poruch pozornosti, a také z hlediska efektivity muzikoterapeutické aktivity.

9 ZÁVĚR

Na počátku tohoto příběhu stál úkol mě jako učitelky poskytnout potřebnou podporu žákovi s elektivním mutismem. A to prostřednictvím obecných reedukačních náprav založených na individuálním přístupu. Jelikož mám k hudbě blízko a načerpala jsem řadu zkušeností na hudebních kurzech, rozhodla jsem se pro aplikaci aktivit podporující komunikaci v rámci hudební výchovy. Postupem času ale čím dál více vyplývalo na povrch, že poskytovaná podpora je nedostačující, jelikož časová dotace hodin hudební výchovy je jen jednou týdně. Navíc jsem začínala pozorovat, že i ostatní děti by tuto formu přístupu potřebovaly. Hudební aktivity a činnosti jsem spatřovala jako skvělý prostředek na podporu jejich specifických potřeb, a proto jsem se rozhodla je zařadit v rámci ostatních předmětů. Před zahájením aplikace muzikoterapeutických aktivit mi však vyvstaly otázky: Jak lze využít prvků muzikoterapie jako podpůrného opatření pro žáky s individuálním vzdělávacím plánem nebo plánem pedagogické podpory? Jakým způsobem napomáhá muzikoterapie u vybraných žáků ke zmírnění specifických projevů? Jak využít hudebních technik a muzikoterapeutických prvků k rozvíjení sebepoznání a dalších osobnostních a sociálních dovedností?

Bylo mi tedy jasné, že pro efektivnost aktivit bude třeba zvolit vhodný nástroj, který mi pomůže dané celky lépe reflektovat. Z toho důvodu jsem zvolila pro svůj výzkum metodu akčního výzkumu jako prostředku ke zjištění funkčnosti podpůrných opatření. Cílem mé práce především bylo vytvořit pro vybrané žáky řadu podpůrných opatření formou reedukací s prvky muzikoterapie a reflektovat jednotlivé postupy z hlediska funkčnosti podpůrných opatření. Dále také – zmapovat aplikaci muzikoterapeutických cvičení jako nástroje k rozvoji klíčové kompetence komunikativní u vybraných žáků 2.třídy základní školy a vyhodnotit přínos muzikoterapie z hlediska osobnostního a sociálního rozvoje u skupiny vybraných dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na základě výzkumného šetření se potvrdila nutnost zařazování klíčových kompetencí do hodin. Učitel by měl vybrat takový prostředek, ve kterém bude docházet k naplňování kompetencí a zároveň splňování potřebné kvality podpůrného opatření. Právě hudební činnosti a aktivity s prvky muzikoterapie se prokázaly jako takové. Aktivity směřovaly na komplexní rozvoj dítěte a vycházely z principů hudebního pedagoga Carla Orffa. Ten kladl důraz na komplexní hudební výchovu, tedy na takovou, kde platí jednota mluvy, zpěvu, poslechu hudby, instrumentální hry a tělesného pohybu. Kromě toho neopomíjel osobnostní stránku dítěte a vnímal jako důležité, aby ji učitel prostřednictvím vhodných her rozvíjel.

Vnímám, že tuto složku zprostředkovaly poslechové aktivity doprovázené improvizovaným tancem nebo dramatickým zpracováním. Otevírají citlivá témata jako: omluva, emoce a empatie, které spatřuji jako klíčové k osobnostnímu rozvoji žáka. Díky aktuálnímu prožitku se mohly děti lépe do situace vžít a své pocity popsat v hodnotícím kruhu. Právě reflexe dětí se ukázala jako důležitou součástí těchto aktivit. Formou diskuze mohly samy vyslovit, co jim hudební činnost přinesla. Výzkum také ukázal, že pro žáka s elektivním mutismem se hudební aktivity staly místem, kde se cítil bezpečně a bez úzkostného strachu z chyby. Domnívám se, že je to především díky atmosféře, kterou hudební činnosti navozují. Nekladou si za cíl získání vědomostí nebo určení toho nejrychlejšího. Pro všechny jsou nastaveny hranice stejně a chybovat zde není prakticky možné. Výzkum také prokázal úzké propojení s estetickou výchovou a průřezovým tématem osobnostní a sociální výchovy.

Výzkumné šetření prokázalo, že velmi efektivní byly takové předměty, ve kterých byly zařazeny pohybové aktivity. Domnívám se, že to vyplývá z individuální potřeby vybraných dětí (porucha pozornosti), pro které je pohyb důležitý. U zařazování takových hudebních činností je velmi důležité správné načasování, ne vždy pohybové aktivity napomohou dětem ke kvalitnější koncentraci. Pokud jsou unavené nebo vyčerpané „podaným výkonem“ (psaním, počítáním, doplňováním), nejsou schopni dodržovat příslušná pravidla hry. Myslím, že je to pro ně již mnoho úkolů najednou – jít dělat danou činnost podle instrukcí a navíc podle pravidel. V případě, že jsem u dětí pozorovala známky únavy osvědčilo se mi zařadit klidové muzikoterapeutické aktivity s poslechem. Kromě rozměru hudebnosti a estetického cítění mají tyto činnosti také rozměr terapeutický. Jak již bylo zmíněno, muzikoterapie cílí na zapojení vlastních pocitů a rozvíjení komplexnosti osoby s ohledem na jeho specifické potřeby. Díky hudebním nástrojům, vyjádření pocitů prostřednictvím pohybu a hudby byla dětem zprostředkována neverbální komunikace jako běžná součást našeho života. Mohly si vyzkoušet, jak lze „mluvit“ jinak než slovy. A že i tělem můžeme dát druhému najevo, co si o něm myslíme. První tematický celek cílil právě na tyto aspekty, které měly napomoci především žákovi s elektivním mutismem. Domnívám se, že prostřednictvím těchto aktivit měl možnost zažít bezpečné prostředí a díky tomu nabyt na závěru roku potřebného sebevědomí.

Závěrem bych ráda uvedla to, co si odnáším jako nejdůležitější: učitel by měl hledat takové nástroje, které napomáhají dětem se specifickými potřebami, ostatním dětem a především učiteli samému, aby mohl efektivně učit nejen žáky s vyšší potřebou individuálního přístupu, ale i třídu jako celek. A právě takovým nástrojem je pro mě muzikoterapie.

10 SEZNAM LITERATURY

Seznam odborné literatury

BARKLEY, Russell A. a Han PETERS. *The earliest reference to ADHD in the medical literature? Melchior Adam Weikard's description in 1775 of „Attention deficit“*. Mangel der Aufmerksamkeit, AttentioVolubilis. Journalist od Attention Disorders [online]. 2012, 16 (8), 623-630.

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3520-7.

BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

BLAHOTA, Jiří. *Přemožitelé času: [encyklopedie životních příběhů významných osobností literatury, výtvarného umění, hudby, divadla a filmu, geografických objevů, vědy a techniky]*. Praha: X-Egem, 1999. ISBN 80-7199-032-9.

BORIS HARTMANN, Michael Lange. *Mutismus v dětství, mládí a dospělosti: rádce pro rodinné příslušníky, postižené, terapeuty a pedagogy*, 2008. ISBN 978-80-7387-021-8.

CARTER, Cheryl R. *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0621-7.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 186 s. ISBN 978-80-247-4639-5.

DRÁBEK, V. *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Studia pedagogica 23. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998, s.5.

FRANIOK, Petr. Rozvoj osobnosti žáků s mentálním postižením v současné škole. DYMOKURSKÝ, Oto a Tomáš KASPER. *Výbrané praktické aspekty kurikulární reformy v českém vzdělávání*. 1. Brno: Česká pedagogická společnost, 2014, s. 221-229. ISBN 978-80-905245-2-1.

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

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

- HAVEL, Jiří a Hana FILOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole: Inclusive education in primary school*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-202-4.
- HALLOWELL, Edward M. a John J. RATEY. *Poruchy pozornosti: v dětství i dospělosti*. Praha: Návrat domů, 2007. ISBN 978-80-7255-154-5.
- HERGENHAN, Anton. *Agresivní dítě?: systematické řešení problémového chování*. Přeložil Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1279-9.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace speciálních poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978 -80-7367- 474 -8.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě: ve škole a v rodině*. České Budějovice: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2697-7.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máte neklidné a nesoustředěné dítě?: Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. 2. vyd. Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903869-1-4.
- KAUFMAN, Alan S. A Nadeen L. KAUFMAN. *Specific Learning Disabilities and Difficulties in Children and Adolescents: psychological assessment and evaluation*. Cambridge child and adolescent psychiatry, 2013. ISBN 978 - 0521658409
- KORTHAGEN, F. A. J. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Mutismus: Metodika reedukace*. Praha: Septima, 2007. ISBN 978-80-7216-241-3.
- JENETT, Wolfdieter. *ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou: rádce pro rodiče a učitele*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0158-6.
- ONDRÁČEK, Petr. *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce: podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce nápadně rušivě*. 2. dopl. rozš. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2001, 116 s. ISBN 80-7194-378-9.
- POKORNÁ, Věra. KUCHARSKÁ, Anna. ŠAFROVÁ, Alena. ŠTURMA, Jaroslav. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80 – 7178 - 570 – 9.
- POTMĚŠIL, Miloň. *Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání*. HAVEL, Jiří a Hana FILOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. 1. Brno: Paido, 2010, s. 25-39. ISBN 978-80-7315-202-4.

- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- RIEFOVÁ, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4.
- ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9.
- SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-716-9773-7.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
- SPENCE, Keith. *Velká encyklopedie hudby*. Havlíčkův Brod: Fragment, 2000. ISBN 80-7200-322-4.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-928-6.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Alena TICHÁ. *Lidové písně a hry s nimi*. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-927-9.
- TRACHTOVÁ, Hana. *ADHD v proměnách času*. Praha, 2016. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Monika Mužáková, Ph.D.
- TRAIN, Alan. *Specifické poruchy chování a pozornosti: Jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. 1. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.
- TOMLINSON, Jo, Philippa DERRINGTON a Amelia OLDFIELD. *Music therapy in schools: working with children of all ages in mainstream and special education*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2012. ISBN 978-1-84905-000-5.
- WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80 – 7178 - 800 – 7.

Seznam odborných on-line článků

DRÁBEK, Václav. Hudební výchova v rámci nové školské reformy. *Hudební výchova* [online]. 2006, 14(2), 23-25 [cit. 2019-07-12]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2016/05/HV2_2006.pdf

CHARALAMBIDIS, Alexandros. Hudební výchova a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Hudební výchova* [online]. 2006, 14(2), 25-26 cit. 2019-07-12]. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/hudebnivychova/files/2016/05/HV2_2006.pdf

JEŽIL, Petr. Hudební výchova z pohledu rámcového vzdělávacího programu. *Hudební výchova* [online]. 2007, 15(2), 19-21 [cit. 2019-07-12]. Dostupné z: http://hudebnivychova.pedf.cuni.cz/Archiv/pdf.%202007/HV2_2007.pdf

Elektronické zdroje

BARANOVÁ, Eleónora. Hudba – významný fenomén při rozvoji osobnosti člověka. *Muzikoterapie*. [online]. 2016, (3), 6-9 [cit. 2019-07-12]. Dostupné z: <https://view.joomag.com/muzikoterapie-clone/0666351001480156721>

MAREČKOVÁ, Lucie. *Inkluze ve vzdělávání* [online]. Brno, 2018 [cit. 2019-07-12]. Dostupné z: <file:///C:/Users/UNISYX/Desktop/Dokumenty/diplomka/diplomka/inkluzivni%20vzdělávání%20-%20práce.pdf> Bakalářská. Masarykova univerzita.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní, [2015]. ISBN 978-80-87456-57-6. Dostupné z: http://inkluzie.upol.cz/ebooks/po-ve-vyuce/po-ve-vyuce.pdf?fbclid=IwAR2X7HFKg1XkpzPgWzy634Tq3y__4MOj0nqoJ1Bm-LmZleUSB18-2diAgQA

ODEHNAL, Martin. Otevřený dopis Asociace speciálních pedagogů ČR: To, co je u nás označováno jako „společné vzdělávání“, vychází ze souboru čistě ideologických tezí. *Česká škola* [online]. 2017 [cit. 2019-07-12]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2017/08/otevreny-dopis-asociace-specialnich.html>

PASTOROVÁ, M. *Podkladová studie: hudební výchova*. Praha : NUV, 2019. <file:///C:/Users/UNISYX/Desktop/hudebn%C3%AD%20v%C3%BDchova-1.pdf>

PILAŘ, Jiří. Nemyslím si, že všechny děti patří do běžných škol, říká speciální pedagog. *Český rozhlas* [online]. 2017 [cit. 2019-07-12]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/nemyslím-si-ze-vsechny-deti-patri-do-beznych-skol-rika-specialni-pedagog-6519246>

POLANSKÁ, Jitka. *Co je to vlastně ta inkluze? Tady se dozvíte základní fakta v kostce* [online]. 2018 [cit. 2019-07-12]. Dostupné z: <https://www.rodicevitani.cz/skolstvi/specialni-vzdelavaci-potreby/vlastne-ta-inkluze-tady-se-dozvite-zakladni-fakta-kostce/?fbclid=IwAR1YRR5Bd5SJeIoWB1ovsM5a4qOc1JvU11lfH1yUkr7MEiPieypx1-n9ghw>

ŠTEFL, Ondřej. K Revizi RVP. EduIn. [online]. [cit. 2019-07-12] Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/ondrej-steffl-k-revizi-rvp-1-cast/>

VÍTEK, Arnošt. Světlé zítřky z inkluzí. *Učitel'ské noviny* [online]. 2015,19 [cit. 2019-07-12]. Dostupné z: <http://www.aspcr.cz/asociace-specialnich-pedagogu-cr/2015-05-13-svetle-zitrky-s-inkluzi-ucitelske-noviny-192015.html>

VRBOVÁ, Renáta. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3. Dostupné z: http://inkluze.upol.cz/ebooks/po-ve-vyuce/po-ve-vyuce.pdf?fbclid=IwAR2X7HFKglXkpzPgWzy634Tq3y_4MOj0nqoJ1Bm-LmZIEUSB18-2diAgQA

Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>

Lewinova teorie: Osobnost učitele. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2019-07-12]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Osobnost_u%C4%8Ditele

Kurikulární reforma: www.kof.zcu.cz

Národní ústav pro vzdělávání : www.nuv.cz/t/rrvp.

Novela vyhlášky č.27/2016 Sb.: <http://www.nuv.cz/kipr/novela-vyhlasky-c-27-2016>

Česká Orffova společnost: www.orff.cz

Rodiče vítáni: https://www.rodicevitani.cz/wp-content/uploads/2015/02/RV_plakat_A3_2015_skoly.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

Školský zákon č. 561/2004 Sb. : <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Školský zákon Školský zákon č.561/2004 Sb. s.10 :<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>

Vyhláška č. 27/ 2016 Sb: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

11 OBRÁZKOVÉ PŘÍLOHY – ÚKOLY, AKTIVITY

TEMATICKÝ CELEK 1 – MÁME RÁDI ZVÍŘATA

Úkol 1: pracovní list ve skupině (Autoři písň: Jaroslav Uhlíř, Zdeněk Svěrák)

1. Doplňte podle písničky názvy zvířat.

2. Pamatujte na to, že zapisuje jen jeden (můžete se střídat) a na zapisování je se třeba dohodnout. ☺

_____ dělají psí kusy, _____ se zase kočoujou.

_____ v akváriu navájem se očkujou. Všechno je dnes dovoleno, když maj svátek zvířata.

Všude voní trus a seno, doupata jsou vyhřátá.

Nikdo nemá hrůzu ze _____, nikdo strachy nespěchá.

V běhu zvítězila _____ a je šťastná jak _____.

_____ dělaj voloviny, _____ zas koniny.

Kdo nenajde svoji noru, ať si vleze do jiný.

Úkol 2: pracovní list ve skupině

Druhý den ráno povídá mu král: „Má Zlatovláska měla tkanici **drahých** perel; tkanice se přetrhla a perly vysypaly se do vysoké trávy na zelené louce. Ty perly všechny musíš sebrat, aby ani jedna nechyběla.“ Jiřík šel na tu louku, byla daleká široká, klekl do trávy a začal hledat. Hledal, hledal od rána do poledne, ale ani perličky neviděl.

„Och, kdyby tu byli moji mravenci, ti by mi mohli pomoci!“

„Však tu jsme, abychom ti pomohli,“ řekli mravenci, kde se vzali, tu se vzali, ale kolem něho se jen hemžili. „Co potřebuješ?“

„Mám perly sebrat na té louce, a nevidím ani jednu.“

„Maličko jen počkej, my je za tebe seberem.“

A netrvalo dlouho, snesli mu z trávy hromádku perel, nepotřeboval než na tkanici navlíkat. A potom, když už chtěl tkanici zavázat, přikulhal ještě jeden mraveneček, byl chromý, noha mu tehda uhořela, když u nich hořelo, a křičel: „Počkej, Jiříku, nezavazuj, nesu ještě jednu perličku!“

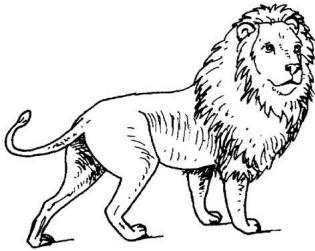
Mravenečkové Jiříkovi poradili, jak má perly za sebou poskládat. Zkuste to také. 😊

1. Perla uprostřed je zelená.
1. Poslední perla je červená.
2. První perla je žlutá.
3. Třetí perla zleva je oranžová s modrými pruhy.
4. Druhá perla od konce je bílá s červenými puntíky.
5. Vlevo od žluté perly je fialová perla.
6. Mezi žlutou a oranžovou perlou s modrými pruhy je perla bílá.
7. Vpravo od zelené perly je růžová perla.
8. Zbývající perlu si mohl Jiřík namalovat, jak chtěl. 😊

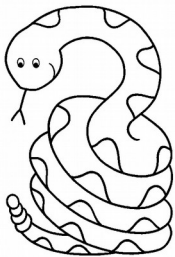
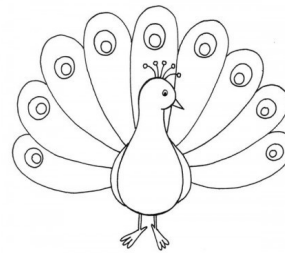
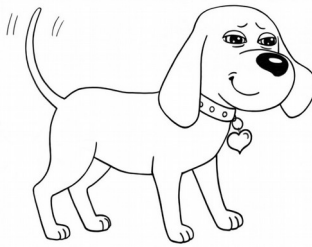


Úkol 3: Hra Kameny

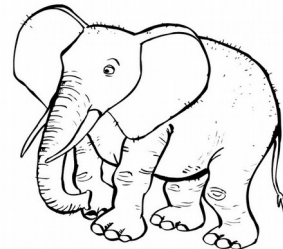
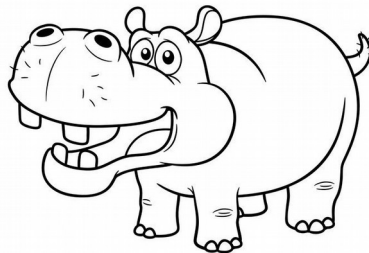
Pozn.: Obrázky byly při aktivitě rozstříhané, v příloze slouží k ilustraci. Zdroj: i-creative.com



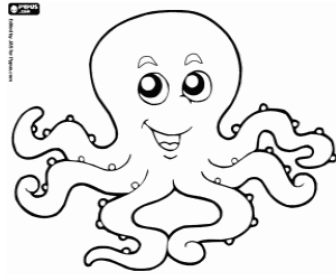
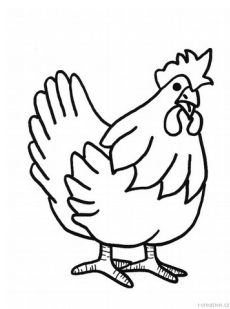
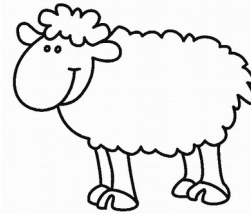
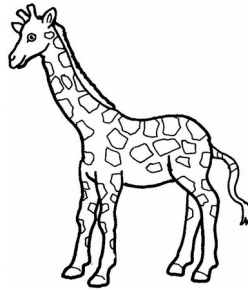
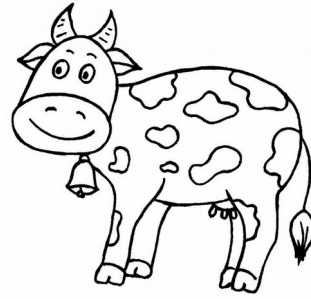
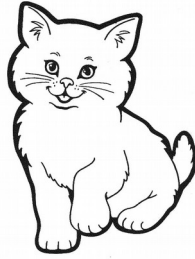
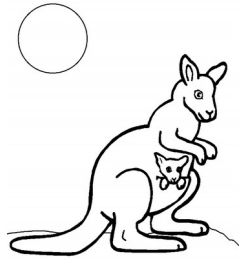
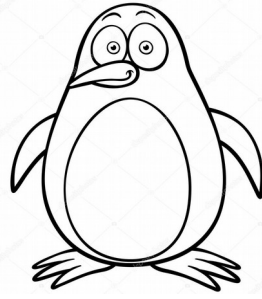
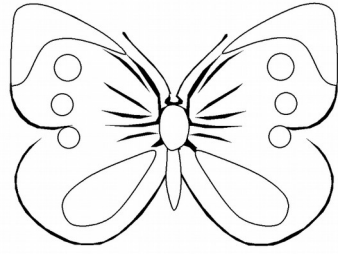
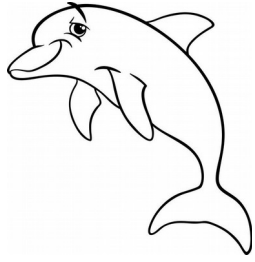
i-creative.cz



i-creative.cz



i-creative.cz



TEMATICKÝ CELEK 2 – JARO DĚLÁ POKUSY

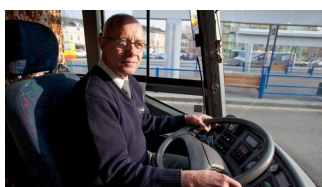
Ilja Hurník: Umění poslouchat hudbu, 1972 (Disk 1), přepis pohádky

Rozkvetlá jabloň

Bylo po zkoušce, však už celou kapelu bolely klapky, někdo otevřel okno a harfa zvolala: „Ta krása!” venku byl jarní den a před oknem stála jabloň. „Těch květů! Té vůně!” Když se na ni dost vynadávali, řekla harfa: „Měli bychom ji oslavit, třeba vymalovat! Ale ne barvičkami jako malíř ale jako muzikant. Ať každý vymaluje hudbou její obrázek, ale aby ji v tom bylo poznat.” Všichni začali přemýšlet a pak řekly housle: „Už to mám vymyšleno!” (následuje zvuk houslí) „Zvláštní,” řekl kontrabas rozpačitě. „Jen jestli je v tom ta jabloň poznat.” „Ale to jsou přece včely. Ty, co jí bzučí v koruně!” „A to jó!” řekl honem kontrabas a styděl se, že to hned nepoznal. „A teď já,” řekla flétna (následuje zvuk příčné flétny). „Jak si přišla na tohle?” divili se všichni. „No, já jsem si říkala pořád dokola: jab-lí-čka slad-ká, jab-lí-čka slad-ká, slad-ká” (opět zazní zvuk flétny) „tak dlouho, až se mi slova změnila v melodii.” „No, prosím, beze všeho,” řekl klavír. „Já ovšem tady s harfou dohromady chápu jabloň jinak,” a harfa s klavírem začly (zvuk klavíru a harfy). „Aha, zase včely,” řekl kontrabas. „Ne! To jsou kapky, dešťové kapky!” vykřikl klavír. „Ale vždyť neprší!” protestovali všichni. „Ale mohlo by!” nedal se klavír. „A kdyby pršelo, vypadala by jabloň tak, jak vypadala.” „Dost, dost, dost. Další,” řekl kontrabas a trubka začala (zvuk trubky). „Hm, vy jste asi nepochopili, co jsem tím chtěla vymalovat,” řekla trubka. „Nuže, takhle stoupá míza ze země do kořenů, z kořenů do kmene a výš a výš až k větvím a květům.” „Náhodou, mně to bylo jasné hned,” durdil se kontrabas a pokynul fagotu (zvuk fagotu). „Hotovo? A co s tím?” „To je kozel.” „Kozel?” žasli všichni. „Jo, ten, co tu byl jednou uvázaný u té jabloně. Něco tak legračního jsem dlouho neviděl.” „Heh,” kontrabas si jenom vzdychl a ukázal na klarinet. Ten se nadechl a spustil (zvuk klarinetu). „To je temnota! A to že má představovat jabloň?” „Vlastně ne,” řekl klarinet, „to představuje poušť.” „Ale my chceme jabloň!” sténal kontrabas. „A totiž,” vysvětloval klarinet, „já jsem si představil, jak musí být smutno na poušti, když na ní nekvete jabloně.” (zvuk pozounu) „No! Kdo to troubí?” zvolal přísně kontrabas. „Já,haha,” smál se pozoun. „To byla moje skladba” „A co zas má znamenat tohle?” zlobil se kontrabas. „Já jsem si představil, že tu jabloň jednou porazí, udělají z ní prkna, z prken kolébku, do ní vloží dítě, z dítěte vyroste šofér a ten bude troubit v autobuse.” (zvuk pozounu) „No, to je ovšem krásné,” řekl kontrabas, „ale obrázek jabloně nám chybí pořád.” „A nechybí!” volal jeden přes druhého. „Já jsem ji vymaloval” „Já taky!” „Já rovněž!” „Víte co?” řekla harfa. „My ty svoje skladby dáme dohromady a pak to bude celá jabloň. Děti, hrajeme na počest toho starého stromu. (ukázka všech nástrojů)

Úkol 1: Přiřazování obrázků.

Pozn.: obrázky byly rozstříhané, v příloze jsou jen pro ilustraci. Zdroj obrázků: google.com.



Úkol 2: Pracovní list ve skupině.

1. Doplňte do vět háčky a čárky (např.: „Venku je krásně.” opravte na: Venku je kr^ásně.) Zapisuje především Zapisovatel, ostatní radí.

2. Jedna z vět je úplně bez chyby, označte ji.

3. Věty můžete zkontrolovat na chodbě, kde je správné znění. Ale až po uplynutí času, který hlídá Spojka ☺.

4. Pokud máte úkol zkontrolovaný (hlídá Kontrolor), napište, který nástroj danou větu hrál.

5. Zkuste samy vymyslet, jak byste jabloň hudbou vymalovali. Respektujte rozhodnutí Šéfa, ten má poslední slovo.

6. Pokud si s úkolem nevíte rady, vysíláte pouze Spojku.

7. Hodně štěstí. ☺

„No, já jsem si říkala pořád dokola: jab-li-čka slad-ka, jab-li-cka slad-ká, slad-ka.”

„Ja jsem si představil, že tu jabloň jednou porazí, udělají z ní prkna, z prken kolebku, do ní vloží dítě, z dítěte vyroste šofer a ten bude troubit v autobuse.”

„Ale to jsou přece vcely. Ty, co jí bzučí v korune!”

„To jsou kapky, dešťove kapky!” „Ale vždyť neprší.” „Ale mohlo by! A kdyby pršelo, vypadala by jabloň tak, jak vypadala.”

„Nuže, takhle stoupá míza ze země do kořenů, z kořenů do kmene a výš a výš až k větvím a květům.”

„To je kozel.” „Kozel?” žasli všichni. „Jo, ten, co tu byl jednou uvázaný u té jabloně. Něco tak legračního jsem dlouho neviděl.”

„A totiž,” vysvětloval klarinet, „já jsem si představil, jak musí být smutno na poušti, když na ní nekvete jabloně.”

Aktivita Jaro dělá pokusy – přepis písně (autoři: Jaroslav Uhlíř, Zdeněk Svěrák)

1. Jaro dělá pokusy, vystrkuje krokusy, dříve než se vlády chopí, vystrkuje periskopy.

Než se jaro osmělí, vystrkuje podběly, ty mu totiž dolů hlásí čerstvé zprávy o počasí.

Ref.: Jaro. Jaro! Je to v suchu, zima už nemůže (zima už nemůže),

Stoupá (stoupá) teplota vzduchu a míza do růže.

Jaro. Jaro! Je to v suchu, vichry už nedujou (vichry už nedujoo).

Nahlas! (Nahlas!) Nebo v duchu lidi se radujou (lidi se radujou).

2. U dopravní cedule, vyrostly dvě bledule, blízko telegrafní tyče, vyrostly dva petrklíče.

Mravenci už pracujou, holky sukně zkracujou, slunce svítí, led je tenký.

Jaro, vem si podkolenky.

Ref.:

Ref 2.: Stromy se radujou (stromy se radujou), keře se radujou (keře se radujou), ryby se radujou (ryby se radujou), mouchy se radujou (mouchy se radujou), kočky se radujou (kočky se radujou)....

TEMATICKÝ CELEK 3 – CESTA KOLEM SVĚTA

Aktivita Tygr – přepis písně (autor: Petr Skoumal)

Když tygr jede do Paříže



Petr Skoumal
You Tube

G Ami
Když tygr jede do Paříže
D G
nebo i třeba někam blíž,
Ami
vždycky si s sebou veze mříže,
D G
protože totiž dobře ví, že
D A7 D
jakmile bude bez mříží,
A7 D7
tak se s ním nikdo nesblíží.

Když tygr jede do Paříže
nebo i třeba někam blíž,
vždycky si s sebou veze mříže,
protože totiž dobře ví, že
jakmile bude bez mříží,
tak se s ním nikdo nesblíží.

G Ami
Naopak každý se mu vzdálí –
D7 G
ubohý tygr, chudák malý.



Když tygr jede do Paříže
nebo i třeba někam blíž,
vždycky si s sebou veze mříže,
protože totiž dobře ví, že
jakmile bude bez mříží,
tak se s ním nikdo nesblíží.

Naopak se mu každý vzdálí,
ubohý tygr, chudák malý.

Dostupné z: https://issuu.com/casopiskrajaneK/docs/krajaneK-2018-07_08/26

12 OBRÁZKOVÉ PŘÍLOHY – FOTOGRAFIE



pomůcka: Mluvící kartičky



pomůcka: Myš a obr

TEMATICKÝ CELEK 1 – Máme rádi zvířata



Fotografie 1: aktivita *Zvuk zvířete*



Fotografie 2: aktivita *Já jsem, ty jsi*



Fotografie 3: aktivita *Kameny* (vysvětlení instrukcí)



Fotografie 4: aktivita *Kameny* (vysvětlení instrukcí)



Fotografie 4: aktivita *Svátek zvířecí, Zlatovláška*
(skupinová práce)



Fotografie 5: čtení pohádky *Zlatovláška*



Fotografie 6: aktivita *Pohybuj se jako*



Fotografie 7: aktivita *Dialog zvířat*

TEMATICKÝ CELEK 2 – Jaro dělá pokusy



Fotografie 8: aktivita *Rozkvetlá jabloň*
(skupinová práce)



Fotografie 9: aktivita *Rozkvetlá jabloň*
(skupinová práce)



Fotografie 10: aktivita *Let čmeláka*, kresba (Vojta)



Fotografie 11: aktivita *Let čmeláka*, kresba (Eliška)



Fotografie 12: aktivita *Let čmeláka*, kresba (Klárka)



Fotografie 13: aktivita *Let čmeláka*, kresba (Filip)