

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Hra na tělo v základní hudební výchově dětí s lehkým mentálním
postížením**

**Body percussion in basic music education of children with mild mental
disabilities**

Eliška Kubálková

Vedoucí práce: PhDr. Jiřina Jiříčková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1.stupeň ZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Hra na tělo v základní hudební výchově dětí s lehkým mentálním postižením potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Ve Čkyni dne 13. 4. 2025

Ráda bych poděkovala vedoucí své závěrečné práce, PhDr. Jiřině Jiříčkové, Ph.D., za její cenné rady, připomínky a metodické vedení, které mi byly velkou oporou při vypracování této práce. Její odborné vedení, trpělivost a ochota věnovat se mým návrhům a otázkám byly pro mě velkým přínosem a pomohly mi dosáhnout kvalitní úrovně práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá hrou na tělo u dětí mladšího školního věku s lehkým mentálním postižením. V teoretické části se práce věnuje charakteristice základní hudební výchovy, hudebním činnostem v hudební výchově a hudebnímu vývoji mladšího školního věku. Dále se zabývá oborem speciální pedagogiky, konkrétně mentálním postižením. Práce se zabývá vzděláváním dětí s lehkým mentálním postižením a zaměřuje se na specifika hudební výchovy. Předkládá náměty aktivit s hrou na tělo pro děti mladšího školního věku s lehkým mentálním postižením. V souvislosti s hrou na tělo představuje další možnosti jejího využití.

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na ověření souboru aktivit s hrou na tělo na základní škole zřízené podle § 16 odstavce 9 školského zákona s žáky s lehkým mentálním postižením. Během ověřování pedagog zkoumá, jaký vliv může mít hra na tělo na rozvoj hudebních dovedností žáků, zda pozitivně ovlivňuje sociální interakci žáků ve třídě v rámci vyučovacích hodin hudební výchovy a jakým způsobem rozvíjí pohybovou koordinaci žáků s lehkým mentálním postižením. Tyto otázky tvoří klíčový rámec výzkumného šetření, které se zaměřují na ověření efektivity metod a aktivit v praxi. Praktická část zahrnuje podrobný popis závěrů, které mají přímý dopad na pedagogickou praxi, a poskytují konkrétní doporučení pro efektivní zařazení aktivit zaměřených na rozvoj žáků s lehkým mentálním postižením. Tyto závěry pomáhají pedagogům lépe porozumět specifickým potřebám těchto žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA

základní hudební výchova, mladší školní věk, děti s lehkým mentálním postižením, hudba, pohyb, hra na tělo

ABSTRACT

The thesis focuses on body percussion activities for children of younger school age with mild intellectual disabilities. The theoretical part of the thesis deals with the characteristics of basic music education, musical activities in music classes, and the musical development of children in the younger school age group. Furthermore, it addresses the field of special education, specifically intellectual disabilities. The thesis discusses the education of children with mild intellectual disabilities and focuses on the specifics of music education for this group. It also presents suggestions for body percussion activities designed for younger school-aged children with mild intellectual disabilities and introduces additional possibilities for the use of body percussion in this context.

The practical part of the thesis focuses on verifying a set of body percussion activities at an elementary school established under §16, paragraph 9 of the Education Act, with students with mild intellectual disabilities. During the implementation, the teacher examines the potential impact of body percussion on the development of students' musical skills, whether it positively influences social interaction among students during music classes, and how it contributes to improving the motor coordination of students with mild intellectual disabilities. These questions form the key framework of the research, which aims to assess the effectiveness of the methods and activities in practice. The practical part includes a detailed description of the findings, which have a direct impact on educational practice, and offers concrete recommendations for the effective inclusion of activities focused on the development of students with mild intellectual disabilities. These conclusions help teachers to better understand the specific needs of these students.

KEYWORDS

basic music education, younger school age, children with mild intellectual disabilities, music, movement, body percussion

Obsah

Úvod	6
1 Základní hudební výchova.....	8
1.1 Hudební činnosti.....	9
2 Hudební vývoj dětí mladšího školního věku	13
3 Speciální pedagogika	15
3.1 Mentální postižení jako dílčí oblast zájmu speciální pedagogiky	16
3.1.1 Lehké mentální postižení.....	19
3.2 Vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením.....	21
3.2.1 Vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením v základní škole zřízené podle §16 odstavce 9 školského zákona	22
3.2.2 Specifika hudební výchovy dětí s lehkým mentálním postižením	23
4 Hra na tělo	27
4.1 Základní prvky hry na tělo.....	27
4.2 Další možnosti hry na tělo	30
4.3 Soubor aktivit s hrou na tělo pro děti s lehkým mentálním postižením	32
5 Ověřování souboru aktivit v základní škole zřízené podle §16 odstavce 9 školského zákona s žáky s lehkým mentálním postižením	48
5.1 Organizace ověření	48
5.2 Očekávané výsledky akčního výzkumu	49
5.3 Výsledky ověřování souboru aktivit s hrou na tělo	50
5.4 Naplnění výzkumných očekávání.....	59
5.5 Závěry pro pedagogickou praxi	60
6 Závěr.....	64
Seznam použitých informačních zdrojů	66

Úvod

Tématem diplomové práce je *Hra na tělo v základní hudební výchově dětí s lehkým mentálním postižením*. Inspirací k jejímu napsání byla vlastní zkušenost autorky s vedením vyučovacích hodin hudební výchovy na základní škole zřízené podle §16 odstavce 9 školského zákona s dětmi s lehkým mentálním postižením. Tato zkušenost směřovala k hlubšímu zkoumání možností využití hry na tělo jako efektivního nástroje ve výuce hudební výchovy pro tuto skupinu žáků.

Hra na tělo je přirozenou hudební aktivitou, kterou zvládne každé dítě. Pomocí našeho vlastního těla můžeme vytvářet různé zvuky, to nám otevírá široké možnosti v rozvoji hudební osobnosti. Hra na tělo je metoda, která je skvělým nástrojem k procvičování a rozvíjení rytmických dovedností. Dále děti rozvíjejí rytmické cítění, vnímání metra a pulzace a zároveň si zdokonalují pohybovou koordinaci. Navíc podporuje spolupráci a sociální interakci ve třídě. U dětí s lehkým mentálním postižením bývá jemná a hrubá motorika v opožděném vývoji, tudíž se objevují problémy v pohybové koordinaci. Nabízí se tedy otázky, jaký má vliv hra na tělo v základní hudební výchově na rozvoj pohybové koordinace a hudebních dovedností u dětí s lehkým mentálním postižením.

V teoretické části se diplomová práce zaměřuje na charakteristiku základní hudební výchovy a hudebních činností, které žáci rozvíjejí v rámci předmětu hudební výchovy. V návaznosti na tyto oblasti se věnuje také hudebnímu vývoji dětí mladšího školního věku. Další významnou kapitolou je speciální pedagogika, která je velmi širokým oborem. Práce se však podrobněji zaměřuje na oblast mentálního postižení, především na lehké mentální postižení. V této souvislosti se věnuje specifickým vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením. Součástí teoretické části je rovněž popis základních prvků hry na tělo, které jsou doplněny o různé alternativní varianty využitelné ve výuce.

Součástí diplomové práce je soubor aktivit s hrou na tělo, určený pro děti s lehkým mentálním postižením. Tento soubor je rozdělen do tří tematických okruhů, kdy každý z nich se zaměřuje na specifické aktivity rozvíjející určitou oblast hudebních či pohybových dovedností. Cílem tohoto souboru je nabídnout čtenářům – pedagogům praktický nástroj, který mohou využít při výuce hudební výchovy, a tím podpořit hudební, pohybový i sociální rozvoj dětí s lehkým mentálním postižením.

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na ověření souboru aktivit s hrou na tělo pro děti s lehkým mentálním postižením na základní škole zřízené podle §16 odstavce 9 školského zákona. Cílem této části bylo zjistit, jak žáci reagují na jednotlivé aktivity, zda je pro jejich využití nutné provést úpravy, a případně jaké změny by mohly přispět k jejich lepšímu využití ve výuce. Během ověřování aktivit byl současně sledován jejich vliv na několik klíčových oblastí vývoje žáka: hudební dovednosti, sociální interakce v rámci hudební výchovy a pohybová koordinace. Zkoumalo se, zda a jak hra na tělo podporuje tyto aspekty u žáků s lehkým mentálním postižením.

V závěrečné části diplomové práce jsou shrnuty klíčové poznatky a doporučení pro práci s dětmi s lehkým mentálním postižením v hodinách hudební výchovy. Tyto závěry vycházejí z výsledků ověřovaných aktivit a ukazují, jak mohou pedagogové efektivně využívat hru na tělo ve výuce. Jsou zde uvedeny faktory, které je vhodné při výuce hudební výchovy dodržovat, aby byli žáci aktivně zapojeni, rozvíjeli své hudební dovednosti, zlepšovali sociální interakci a posilovali pohybovou koordinaci. Cílem těchto doporučení je zajistit, aby pedagogický přístup byl co nejefektivnější a měl přínos pro celkový rozvoj žáků.

1 Základní hudební výchova

Hudební výchova je předmět, se kterým se žáci setkávají po celou dobu základního vzdělávání. Tento předmět nalezneme v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání pod vzdělávací oblastí Umění a kultura. Do této vzdělávací oblasti spadá také výtvarná výchova, se kterou uchovávají kulturní hodnotu a tradici.¹

V podkladové studii Národního ústavního vzdělání je předmět Hudební výchova charakterizován jako společensky organizovaný proces hudebního rozvoje člověka, jehož obsahem je umění – hudební umění v celé své žánrové rozmanitosti (Pastorová, 2019). Hudební výchova ve svém procesu působí na citovou sféru rozvíjející osobnost žáka.

Základní hudební výchova je systematické vzdělávání v oblasti hudby, jehož cílem je rozvíjet hudební schopnosti, dovednosti a vnímání. Zaměřuje se na zpěv, rytmus, hru na hudební nástroje, hudební teorii a poslech. Cílem je podpora hudební kreativity, estetického cítění a celkového vztahu k hudbě. Současně hudební výchova napomáhá rozvoji dalších kompetencí pro život, tzv. klíčových kompetencí (RVP ZV, 2023). Realizace hudební výchovy, která se dotýká velkého počtu dětí, probíhá v mateřských školách, základních uměleckých školách nebo volnočasových kurzech. Poslední ročník v mateřské škole je pro všechny děti povinný, stejně jako povinná devítiletá docházka. Právě o hudební výchově na základní škole, která se dotýká veškeré populace dětí, můžeme hovořit jako o základní hudební výchově.

Hudební výchova se vyznačuje činnostním charakterem. Je tomu tak od roku 1976, kdy vznikla tzv. Nová koncepce hudební výchovy pro všechny typy škol. Podstatné je, aby všechny činnosti byly provázané a vedly k rozvoji vlastní tvořivosti (Sedlák a Váňová, 2013). Praktická práce s hudbou, ať už formou zpěvu, hry na nástroje nebo rytmických aktivit, přispívá k rozvoji sluchového vnímání, motorických dovednostech i emoční inteligence. Hudební výchova se díky aktivní účasti žáků proměňuje v prostředek nejen k estetickému vnímání, ale i k celkovému rozvoji osobnosti.

¹ Dle nově schváleného dokumentu ze dne 14. 1. 2025 budou s účinností pro všechny ročníky nejpozději od školního roku 2031/32 oblast Umění a kultura tvořit obory Výtvarná a filmová výchova a Hudební, taneční a dramatická výchova Hudební výchova, pokud dojde k naplnění očekávané implementace nového kurikulárního dokumentu, navíc přestane být samostatným vzdělávacím oborem.

1.1 Hudební činnosti

Obsah hudebního vzdělávání je zakotven v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Obdobně jako v tzv. Nové koncepci hudební výchovy z roku 1976, RVP ZV zahrnuje činnosti vokální, instrumentální, hudebně pohybové a poslechové. Jednotlivé činnosti se vzájemně propojují, ovlivňují a doplňují. Rozvíjí osobnost žáka v celém komplexu, ale především vedou k rozvoji jeho hudebnosti a buduje vztah k hudbě (RVP ZV, 2023). Hudební schopnosti se odrážejí v individuálních dovednostech jednotlivce, jako jsou sluchové, rytmické, pěvecké, intonační, instrumentální, pohybově-hudební, tvořivé i poslechové činnosti. Potenciál týkající se jednotlivých oblastí (zpěv, instrumentální doprovod, tanec aj.) můžeme zjistit pomocí aktivit, které rozvíjí danou oblast. Jedná se např. své pohybové dovednosti může žák ukázat při tanci a pohybovém doprovodu hudby (RVP ZV, 2023).

V činnostech pěveckých, instrumentálních a hudebně pohybových můžeme vysledovat ve vztahu dítěte k hudebnímu dílu trojí přístup – percepční, reprodukční a produkční (Sedlák a Váňová, 2013). Při percepčním přístupu dítě pozoruje jinou osobu při hudební činnosti a prostřednictvím tohoto sledování získává první zkušenosti. V rámci reprodukčního přístupu pak dítě zvukově nebo pohybově ztvárňuje již osvojené poznatky. Produkční přístup představuje fázi, kdy dítě samo vytváří vlastní hudební modely i pohybové vyjádření (Sedlák a Váňová, 2013).

Vokální činnosti

Význam slova „vokál“ se vztahuje k lingvistice, kde označuje samohlásku. Tento význam je úzce spjat s řečí a stavbou slova. Nicméně při dalším zkoumání odhalíme, že pojem vokál má také hudební kontext, v němž označuje zpěv či hlasový projev. Vokální činnosti byly odvozené z latinského slova „vox“, což v překladu znamená hlas (Herden et al., 1992).

Vokální činnosti jsou hudební aktivity zaměřené na práci s lidským hlasem jako hudebním nástrojem, který dokáže tlumočit lidskou náladu, postoj a city (Herden et al., 1992). Jsou nedílnou součástí hudební výchovy a vedou žáky k vytvoření pěveckých i sborových dovedností a návyků. Uplatňují se ve zvláštních cvičeních hlasových, sluchových, intonačních a rytmických (Sedlák, 1985). Podle Sedláka (1985) vykazuje řečový i pěvecký projev společné rysy a zvukové charakteristiky, mezi které patří intonace, rytmus, dynamika,

tempo, barva, artikulace a rezonance. Při pěveckém projevu bývají tyto vlastnosti obvykle zesíleny a výrazněji uplatněny.

Nedílnou součástí vokálních činností je pěvecká výchova, jejímž cílem je systematický rozvoj hlasových schopností. Ve školním prostředí se zaměřuje na kultivaci pěveckých dovedností a osvojení správných pěveckých návyků (Motl, 2019). Klíčovou roli v tomto procesu hraje hlasová hygiena, která napomáhá k šetrnému a zdravému využívání hlasového aparátu (Motl, 2019).

Pomocí vokálních činností rozvíjíme hlasové schopnosti, hudební sluch a intonaci, zlepšujeme verbální a komunikační dovednosti, posiluje se dechová kapacita a zlepšuje se práce s hlasem. Dále podporujeme spolupráci a kolektivní muzicírování. Estetická a emoční výchova se rozvíjí prostřednictvím zpěvu a hudební interpretace.

Instrumentální činnosti

Instrumentální činnosti představují soubor hudebních aktivit zaměřených na hru na rytmický nebo melodický nástroj (Pánková et al., 2016). Jsou klíčovým prvkem hudební výchovy a přispívají k rozvoji hudebního sluchu, motorických dovedností, rytmického cítění a celkové hudební kreativity (Jenčková, 2017). Tyto činnosti zahrnují nejen interpretaci hudebních skladeb, ale také improvizaci, doprovod vokálních či pohybových aktivit a kolektivní muzicírování.

Tyto aktivity zahrnují několik zásadních složek, které se navzájem doplňují a podporují rozvoj hudebnosti žáků. Patří mezi ně například hra na melodické i rytmické hudební nástroje. Instrumentální improvizace je významnou složkou, která podporuje kreativitu a hudební vyjadřování žáků (Jenčková, 2017). Všechny složky se vzájemně propojují a vytvářejí komplexní rámec pro rozvoj hudebních dovedností žáků.

Instrumentální činnosti posilují rytmické, melodické a harmonické cítění (Pánková et al., 2016). Pomocí hudebních nástrojů rozvíjí nejen jemnou a hrubou motoriku, ale i hudební cítění, kreativitu a estetické vnímání hudby. Jsou také důležitým nástrojem pro komplexní rozvoj hudebních i osobnostních dovedností (Jenčková, 2017).

Hra na hudební nástroje může být využita jako předehra, mezihra i dohra v rámci hudebních aktivit. Při práci s melodickými nástroji je v některých případech vhodné zapojit žáky, kteří navštěvují základní uměleckou školu, neboť jsou schopni zvládnout i náročnější

doprovody k písňím (Pánková et al., 2016). Použití dětského instrumentáře vede žáky k upevnování správných návyků při manipulaci s hudebními nástroji. Rytmičké nástroje nabízejí široké možnosti využití. Žáci skrze ně objevují nejen zvukové možnosti, ale také materiálové a kontrakční vlastnosti jednotlivých nástrojů. Tyto nástroje lze zároveň efektivně zapojit do hudebních her, jako je například rytmická ozvěna, rytmický dialog a další aktivity (Jenčková, 2017).

Hudebně pohybové činnosti

Tato oblast je pro nás i žáky velmi blízká. Jedná se o činnost, která propojuje hudbu a pohyb s cílem rozvíjet hudební a motorické dovednosti (Jenčková, 2005). Již od raného věku dítě spontánně reaguje pohybem na hudbu, zejména pokud je charakteristická výraznou rytmičností. Vnímání rytmu a bezprostřední pohybová odezva na hudbu představují přirozenou součást motorického a hudebního vývoje dítěte (Jiříčková et al., 2023).

Mnohdy hudebně pohybové činnosti žáci rozvíjí i mimo školu, aniž by si toho byli vědomi. Tyto činnosti jsou součástí hudební výchovy a zaměřují se na aktivní zapojení těla do hudebních prožitků. Pohyb je využíván jako nástroj k vyjádření rytmu, melodie a dynamiky hudby (Sedlák, 1985), což napomáhá rozvoji koordinace, prostorového vnímání. Žáci se zde naučí ztvárňovat a reagovat na hudbu pomocí pohybu, tance.

Hudebně pohybové činnosti rozvíjí motorické dovednosti – zlepšují jemnou a hrubou motoriku, koordinaci pohybů a rovnováhy. Také mají vliv na emocionalitu a sociální rozvoj. Propojením hudby a pohybu se rozvíjí u žáků kreativní schopnosti a estetické cítění (Jenčková, 2014). Podporují také rytmické, melodické a harmonické cítění prostřednictvím pohybu. Jsou nejen nástrojem pro rozvoj hudebních dovedností, ale také pro celkový rozvoj dítěte, protože propojují tělesný a duševní aspekt učení (Motl, 2019).

Pro děti mladšího školního věku je pohyb jednou z nejdůležitějších aktivit k navázání bezprostředního kontaktu s hudebním dílem (Jenčková, 2005). Dle Jenčkové (2005) toto tvrzení má několik odůvodnění. Jedním důvodem je přizpůsobení pohybu a hudby, které vyplývá ze společenských vlastností. Dále to je pohyb, který je přirozenou potřebou všech dětí. „Tyto jednotlivé ontogenetické zákonitosti se logicky dotýkají také hudebního vývoje dětí, v němž se formativní vliv pohybu významně uplatňuje.“ (Jenčková, 2005, s. 9)

Dle Evy Jenčkové (2005) můžeme hudebně pohybovou výchovu vymezit do šestibodové stupnice pohybových prostředků: správné držení těla, chůze a její proměny, pohybová specifikace řeči, rytmická řeč těla, pantomimické prostředky, taneční prostředky. Jenčková (2005) zdůrazňuje estetický rozměr pohybových aktivit, čímž se u žáků cíleně podporuje rozvoj hudební kultury. Zároveň doporučené pohybové prostředky jsou prezentovány v kontextu teoretických poznatků a pravidel správného držení těla.

Poslechové činnosti

Poslech hudby představuje základní formu kontaktu člověka s hudbou. Již od nejútlejšího věku je dítě vystaveno různým hudebním podnětům. Zpočátku hudbu pouze pasivně vnímá, později na ni začíná spontánně reagovat (Pecháček et al., 2006). V rámci poslechových činností je pak dítě postupně vedeno k aktivnímu naslouchání, čímž si rozvíjí schopnost vnímat a interpretovat hudbu vědomě (Pánková et al., 2016).

Poslechové činnosti jsou klíčovým prvkem hudební výchovy, které se zaměřují na rozvoj schopnosti aktivně vnímat, prožívat a interpretovat hudbu prostřednictvím sluchu (Jenčková, 2021). Tento typ činností se soustředí na aktivní poslech, analýzu a reflexi hudebních děl, což podporuje kognitivní, emocionální a estetické schopnosti žáků. Poslechové činnosti nejsou pouze pasivním procesem, ale i aktivním zapojením do vnímání a pochopení hudby, jejich struktur, výrazových prostředků a kontextu (Jenčková, 2021).

Pomocí poslechových činností je žák veden k poznání hudební řeči. Jenčková (2021) hudební řeč rozdělila do několika oblastí. Mezi prvotní seznámení patří analýza hudebního díla, kdy žák analyzuje hudebně výrazové prostředky. Vnímá různé prvky jako je melodie, harmonie, rytmus, dynamika a tempo (Pánková et al., 2016). Dále se žák naučí rozpoznávat formu a strukturu hudby, která ho povede k hlubšímu porozumění hudebního díla. Jednotlivá hudební díla mají v lidském životě konkrétní funkci, pomocí poslechových činností se žák naučí rozlišovat jednotlivé funkční a emocionální typy, druhy hudby (Motl, 2019). Emocionální vnímání je jedním z klíčových prvků poslechových činností. V neposlední řadě žák pozná a rozliší stylotvorné prostředky na základě elementárních zkušeností.

Celkově poslechové činnosti napomáhají rozvoji hudebního sluchu, kognitivních schopností, emocionálního vnímání i estetického citění žáků a poskytují jim hlubší porozumění hudebnímu umění (Pánková et al., 2016).

2 Hudební vývoj dětí mladšího školního věku

Mladší školní věk je období lidského vývoje, které podle teorií německo-amerického psychologa Erika Eriksona spadá do konkrétní vývojové etapy. Tato fáze zahrnuje období od nástupu do základní školy až přibližně do 11 let (Zacharová, 2012). Vstup do školy představuje pro žáka významný mezník v jeho biologickém, psychickém i sociálním vývoji (Pugnerová, 2019).

V tomto vývojovém období je dítě obvykle osobnostně i emocionálně stabilnější. Tato stabilita je do značné míry výsledkem předchozích zkušeností, jako je období dětského vzdoru či adaptace na prostředí mateřské školy, které přispívají k rozvoji jeho sociálních a emočních dovedností (Pugnerová, 2019). U dětí na prvním stupni základní školy dochází k poměrně rychlým změnám v oblasti tělesného, kognitivního a sociálního vývoje, včetně rozvoje hudebních schopností. Tyto změny by měl vyučující respektovat a přizpůsobit jim své pedagogické přístupy. Tělesný vývoj je rovnoměrný, pomalejší, zlepšuje se hrubá motorika a koordinace pohybu, celého těla. Přípravenost a uvolněnost ruky, kterou bude žák potřebovat při psaní ve škole, je jedním z nejdůležitějších faktorů v tomto období. S tímto také souvisí uvolňování velkých kloubů – rameno, loket, zápěstí, které ovlivňují správné držení tužky (Kopecká, 2011).

Poznávací procesy u dětí v tomto období významně ovlivňuje školní činnost a osobnost učitele. Dítě se při učení opírá o konkrétní předměty a jevy, přičemž jeho přístup k realitě je převážně konkrétní a pragmatický. Motivace hraje klíčovou roli, protože ovlivňuje školní výkon a celkový přístup k učení (Pugnerová, 2019). Postupně se prodlužuje schopnost soustředění, což vede ke kvalitnějšímu zapamatování informací. Přesto v této fázi stále převládá mechanické zapamatování nad logickým myšlením a hlubším porozuměním. Oblast myšlení v tomto období získává nový rozměr, protože dítě dokáže udržet v paměti více faktů najednou. Nové informace získává nejen prostřednictvím čtení, ale také s využitím digitálních pomůcek (Kopecká, 2011). Zvyšuje se jeho zájem o reálný svět a prohlubuje se schopnost porozumění souvislostem. Současně dochází k rozvoji slovní zásoby, což dítěti umožňuje tvořit složitější větné konstrukce a lépe formulovat své myšlenky (Fontana, 2014). Učení probíhá nejen metodou pokus a omyl, ale také nápodobou a využíváním předchozích zkušeností.

Pro dítě v mladším školním věku hraje sociální skupina klíčovou roli, protože ho rozvíjí v mnoha oblastech. Prostřednictvím sociálních interakcí si osvojuje různé role, buduje si

postavení ve třídním kolektivu a postupně si upevňuje systém hodnot (Zacharová, 2012). Významně se rozvíjí jeho morální vědomí a schopnost etického jednání. Učitel má v tomto procesu důležitou úlohu – nejenže dítěti předává hodnoty, ale také mu slouží jako vzor chování.

První sociální skupinou dítěte je rodina, kde si formuje svou identitu a získává základní vzorce chování. Chování žáka ve škole často odráží modely, které přejímá od rodičů či jiných pečujících osob (Fontana, 2014). Toto období je zároveň velmi citlivé na změny v rodinném prostředí, jako je rozvod rodičů nebo příchod nového partnera do neúplné rodiny, což může výrazně ovlivnit jeho emoční prožívání a sociální vývoj (Kopecká, 2011).

Kvalitní hudební výchova na základní škole přispívá k všestrannému hudebnímu rozvoji žáků. Tohoto cíle dosahujeme prostřednictvím rozvoje různých hudebních činností (vokální činnosti, instrumentální činnosti, hudebně pohybové činnosti, poslechové činnosti). Pomocí jednotlivých činností přispíváme k rozvoji tělesného, kognitivního a sociálního vývoje u dítěte (RVP ZV, 2023). Poslechové činnosti mají pozitivní vliv na pozornost dítěte. Bezděčná pozornost postupně přechází v úmyslnou a dovoluje dítěti aktivní poslech (Sedlák a Váňová, 2013). Hudební vnímání má pozitivní vliv na sluchovou percepci, jelikož dítě díky hudebním podnětům rozvíjí analytické schopnosti. S tím úzce souvisí i poslechové činnosti, které mu postupně umožňují hlubší prožitek hudby a lepší orientaci v její struktuře (Jenčková, 2021). Hudebně pohybové činnosti pozitivně ovlivňují hrubou motoriku, koordinaci pohybů a celkovou pohybovou obratnost dítěte. Zároveň mu poskytují prostor pro emocionální sebevyjádření, podporují jeho kreativitu a rozvíjejí estetické vnímání (Jenčková, 2005). Všechny hudební činnosti lze rozvíjet jak individuálně, tak skupinově. Skupinová či kolektivní práce navíc podporuje nejen hudební dovednosti, ale také proces socializace, kdy se děti učí spolupráci, vzájemnému naslouchání a respektu k ostatním.

V souladu s hudebními charakteristikami by měla být u dítěte podporována nejen hudební a pohybová tvořivost, ale i schopnost improvizace a osobitého hudebního projevu. Výuka by měla nabízet dostatek prostoru pro seberealizaci a rozvoj představivosti. Z tohoto důvodu je vhodné zařazovat činnosti, které podporují emocionální vyjádření, objevování a ověřování hudebních principů, rozvoj tvůrčího myšlení a estetického vnímání (Jenčková, 2005). Je tedy důležité vytvářet inspirativní a podnětné prostředí pro rozvoj hudebního citění.

3 Speciální pedagogika

„Speciální pedagogiku můžeme definovat jako vědní obor, který se zabývá zákonitostmi výchovy a vzdělávání a rozvojem jedinců, kteří jsou znevýhodněni vůči většinové populaci v oblasti fyzické, psychické nebo sociální, a mají speciální výchovně vzdělávací potřeby.“ (Fischer et al., 2024 s. 18)

Speciální pedagogika je důležitou a mnohostranně rozvinutou oblastí pedagogických věd, která se soustředí na výchovu, vzdělávání a celkový rozvoj osob se speciálními vzdělávacími potřebami (Slowík, 2016). Historický vývoj speciální pedagogiky reflektuje dobové společenské postoje k jedincům s odlišnostmi. Počáteční fáze byla charakterizována represivním přístupem, kdy odlišnost jedince byla označována za neschopnost plnohodnotného zapojení do společnosti. Následně převládl segregativní model, vedoucí k jejich izolaci. Později se začal prosazovat charitativní přístup, který poukazyval na odlišné jedince nálepkou ubožáka a vnímal je jako závislé na pomoci okolí. Současná speciální pedagogika vychází z humanistického paradigmatu, který klade důraz na zachování lidské důstojnosti (Fischer et al., 2024). Speciální pedagogika se prostřednictvím inovativních přístupů a metod zaměřuje na optimalizaci rozvoje osobnosti jedince s postižením. Zároveň usiluje o dosažení co nejvyšší míry jeho socializace, a to důrazem na individuální potřeby, inkluzivní vzdělávání a podporu aktivního zapojení do společnosti (Pipeková, 2006).

Speciální pedagogika se člení na jednotlivé subdisciplíny, jejichž systematizaci provedl Miloš Sovák (Slowík, 2016). Jednotlivé subdisciplíny, souhrnně označované jako *pedi*, se zaměřují na různé typy postižení a poruch, přičemž každá z nich zohledňuje specifické potřeby osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

Somatopedie – disciplína zaměřena na výchovu a vzdělávání osob s tělesným postižením, chronickým onemocněním, zdravotním oslabením nebo omezenou pohyblivostí.

Tyflopédie (ofaltomopedie) – disciplína, která se zabývá výchovou a vzděláváním osob se zrakovým postižením

Surdopedie (akupédie) – disciplína, která se zabývá výchovou a vzděláváním osob, kteří mají handicap v oblasti vnímání sluchem.

Psychopedie – disciplína zaměřená na výchovu a vzdělávání osob s mentálním postižením či znevýhodněním.

Logopedie – disciplína, která se zaměřuje na výchovu a vzdělávání osob s poruchami komunikačních schopností.

Etopedie – disciplína, která se zabývá výchovou, vzděláváním a korekcí vzorců chování jedinců s poruchami chování a souvisejícími problémy v sociálních vztazích. Jsou zde taky zařazeny specifické poruchy učení (Fischer et al., 2024)².

Speciální pedagogika úzce souvisí s dalšími humanitními a přírodovědnými obory, zejména s medicínou, biologií člověka, psychologii, sociologií a filozofií (Slowík, 2016). Významnou provázanost vykazuje také s pedagogikou, se kterou sdílí řadu teoretických východisek a metodologických přístupů, avšak každý z nich se opírá o vlastní specifické principy a zaměřuje se na odlišné cílové skupiny a edukační přístupy (Fischer et al., 2024).

Pro potřeby práce bude dále podrobněji zkoumáno pouze mentální postižení u žáků mladšího školního věku.

3.1 Mentální postižení jako dílčí oblast zájmu speciální pedagogiky

Psychopedie je disciplína speciální pedagogiky, která se zabývá výchovou a vzděláváním osob, které mají snížené intelektuální schopnosti. „*Postižení je definováno jako neschopnost jedince dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje, přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován.*“ (Fischer et al., 2024 s. 107)

Mentální retardace vychází z latinského slova *mens*, tedy mysl nebo duše. Slovo retardace můžeme přeložit jako opozdit nebo zpomalit. Když zmíněná dvě slova spojíme, vznikne slovní spojení „*opožděná mysl*“ (Slowík, 2016). Mentální postižení neovlivňuje pouze kognitivní schopnosti jedince, ale zasahuje celou jeho osobnost ve všech oblastech. Projevuje se nejen omezením intelektových funkcí, ale také nabežením emocionální stability, komunikačních dovedností, sociální interakce a adaptability na běžný život. Tento stav může mít významný dopad na vzdělávání, profesní uplatnění, samostatnost v životě a celkovou kvalitu života jedince (Bazalová, 2014) . Závažnost projevů se liší v závislosti na stupni postižení.

² Autor ve své publikace představuje tyto definice, které se mohou lišit od definic jiných autorů.

Vnímání jedinců s mentálním postižením ve společnosti se liší, avšak plně porozumět jejich životní situaci je pro nás obtížné (Slowík, 2016). Jejich každodenní fungování může být náročné nejen kvůli omezeným kognitivním schopnostem, ale také v důsledku bariér v komunikaci, vzdělávání či pracovním uplatnění. Osoby s mentálním postižením se v určitých aspektech liší od běžné populace, což může ovlivnit jejich začlenění do společnosti (Fischer et al., 2024).

Zatímco některé formy postižení, jako je zraková či sluchová vada, si lze do jisté míry simulovat – například zavázáním očí či zacpáním uší – mentální postižení nelze jednoduše napodobit. Jedná se o stav, který ovlivňuje myšlení, chování, emocionální prožívání a sociální interakci (Slowík, 2016). Proto je důležité k těmto jedincům přistupovat s respektem, empatií a snahou o vytvoření příjemného prostředí.

Etiologie mentálního postižení

Mentální postižení je důsledkem funkčního poškození mozku, které může vzniknout z různých příčin. Nejčastěji se jedná o kombinaci biologických a psychosociálních faktorů (Slowík, 2016).

Psychosociální faktory hrají významnou roli zejména u jedinců s hraničním nebo lehkým mentálním postižením. Patologické sociální prostředí, jako je dysfunkční rodina, nedostatečná výchovná stimulace či absence sociokulturních podnětů, může negativně ovlivnit kognitivní a emocionální vývoj dítěte. Rodiče s nižšími intelektovými schopnostmi mohou nepřímo přispět k rozvoji mentálního postižení svého potomka jak s genetickou dědičností, tak omezenými možnostmi poskytnutí adekvátní výchovy a vzdělávacích podnětů (Fischer et al., 2024).

Mezi nejznámější genetické příčiny patří Downův syndrom, který bývá označován jako trizomie 21.páru³. Jde o podmíněnou chromozomální aberaci. Na základě podobného principu lze definovat i jiné syndromy – Turnerův syndrom, Klinefelterův syndrom (Slowík, 2016). V mnoha případech však není možné příčinu jednoznačně a přesně určit, protože současné metody její identifikace dosud neumožňují.

³ Trizomie 21.páru – trojice chromozomů na místě 21.páru.

V prenatálním období může být vývoj plodu ovlivněn různými environmentálními faktory, které mohou narušit jeho přirozený a zdravý vývoj (Fischer et al., 2024). Tyto faktory působí prostřednictvím organismu matky a zahrnují například infekční onemocnění, virové a bakteriální infekce včetně HIV/AIDS, užívání nevhodných látek, konzumace alkoholu (Valenta et al., 2014). Vystavení těmto rizikovým faktorům může způsobit strukturální a funkční poškozené CNS, což může vést k mentálnímu postižení různého stupně.

Klasifikace mentálního postižení

Mentální postižení se rozděluje do jednotlivých stupňů podle mezinárodní klasifikace ICDH-10⁴. Tyto úrovně jsou určeny na základě hodnot inteligenčního kvocientu (IQ). Míra rozumových schopností by měla být stanovena pomocí standardizovaných, individuálně aplikovaných testů. Výběr testu by měl odpovídat úrovni kognitivních funkcí jedince a zohledňovat jeho specifickou poruchu či problém vybraného jedince (Fischer et al., 2024).

KÓD PODLE MKN-10	SLOVNÍ OZNAČENÍ	PÁSMO IQ
F70	Lehké mentální postižení	50-69
F71	Středně těžké mentální postižení	35-49
F72	Těžké mentální postižení	20-34
F73	Hluboká mentální retardace	0-19
F78	Jiná mentální retardace	
F79	Nespecifikovaná mentální retardace	

Tab. 1 Klasifikace mentálního postižení podle ICDH-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, postižení a handicapů, MKN-10, WHO,2006). Zdroj: (Fischer et al., 2024)

⁴ Mezinárodní klasifikace nemocí, postižení a handicapů podle WHO, MKN-10, kategorie F70-F79.

V minulosti se v psychologické a lékařské terminologii stupně mentálního postižení označovaly pojmy debilita, imbecilita a idiotie (Slowík, 2016). Tyto termíny se dnes již nepoužívají, jelikož získaly pejorativní význam (hanlivá nadávka ve společnosti). Zdůrazňuje se, že klasifikace jednotlivých stupňů je pouze orientační, jelikož přesné změření míry mentálního postižení není možné (Slowík, 2016). Ve skutečnosti tedy nelze tuto míru stanovit s absolutní přesností.

3.1.1 Lehké mentální postižení

Lehké mentální postižení je v klasifikaci mentálního postižení podle ICDH-10 zařazeno na první úroveň, což znamená, že představuje nejmírnější stupeň této škály. Jedinci s tímto typem postižení mají inteligenční kvocient (IQ) v rozmezí 50-69 (Slowík, 2016). Přestože jejich kognitivní schopnosti jsou omezené, většinou si dokážou osvojit základní dovednosti potřebné pro každodenní život – hygienické návyky, praktické domácí dovednosti, osobní péče. Pomocí speciální péče, podpory a individuálnímu přístupu mohou jedinci dosáhnout značného stupně samostatnosti (Fischer et al., 2024). Lehké mentální postižení je zároveň nejčastěji zastoupeným stupněm mentálního postižení ve společnosti.

Vývojové zvláštnosti dětí s lehkým mentálním postižením

Řeč patří mezi klíčové schopnosti, kterou jedinci s lehkým mentálním postižením ovládají a využívají k běžné komunikaci (Zikl et al., 2011). Obvykle jsou schopni vést jednoduché rozhovory, vyjadřovat své potřeby, myšlenky a reagovat na podněty z okolí. Jejich slovní zásoba a schopnost porozumění mohou být oproti běžné populaci omezené, ale i tak si dokážou osvojit základní komunikační dovednosti potřebné pro každodenní život (Fischer et al., 2024). Díky tomu se mohou jedinci zapojit do sociálního prostředí.

Jedinci s lehkým mentálním postižením vykazují v kognitivní oblasti schopnosti srovnatelné s dětmi mladšího školního věku. Nejvýraznější potíže se u nich objevují především při plnění školních povinností a zvládnání učiva. „*Hlavní potíže ve škole se projevují při teoretické práci. Často mají specifické problémy se čtením a psaním.*“ (Fischer et al., 2024 p. 114) Vzdělávání těchto jedinců může být ovlivněno jejich emoční a sociální nezralostí, což se může projevat v chování jedinců – obtíže v sebeovládání nebo omezené sociální dovednosti. Žákům s lehkým mentálním postižením vyhovuje výuka zaměřená na rozvoj

praktických dovedností, individuální přístup a strukturované prostředí podporující jejich kognitivní a sociální oblasti. Tito žáci nejčastěji absolvují vzdělávání v rámci základních škol zřízených podle §16 odst.9 školského zákona (Valenta et al., 2018). Zde je kladen důraz na názorové vyučovací metody, opakování učiva a posilování sebedůvěry v procesu učení.

Opožděné či omezené vnímání může významně ovlivnit psychický vývoj jedince s lehkým mentálním postižením. V souvislosti s procesem vnímání vystupují do popředí čtyři zásadní problémy – zpomalené tempo vnímání, nerozlišování počitků a vjemů, obtíže v orientaci v čase a prostoru a celková pasivita ve vnímání. Nejzávažnější problém bývá inaktivní vnímání, kdy jedinec není schopen podrobně analyzovat předložený materiál (vnímat všechny detaily), což ovlivňuje jeho schopnost chápat složitější informace a učit se z nových podnětů (Valenta et al., 2018).

U jedinců s lehkým mentálním postižením bývá často patrné opoždění jak v oblasti hrubé, tak jemné motoriky. To se může projevat potížemi s koordinací pohybů, manipulací s předměty či omezenými grafomotorickými dovednostmi (Bazalová, 2014). Tyto problémy mohou mít nepříznivý dopad na průběh školní docházky, zejména při osvojování psaní, kreslení a dalších činností vyžadujících přesnou motorickou kontrolu. Jemnou motoriku je však možné pomocí vhodných cviků a individuálně přizpůsobeného vedení zlepšovat, rozvíjet (Valenta et al., 2018). Pravidelné opakování jednotlivých cviků vede ke zlepšení dovedností a usnadní jedinci adaptaci na školní i každodenní aktivity.

„Myšlení mentálně retardovaných jedinců je zjednodušené, omezené a vázané na konkrétní skutečnost.“ (Fischer et al., 2024 p. 117) Jedinci s lehkým mentálním postižením mají myšlení zaměřené převážně na konkrétní situace a praktické zkušenosti. Mechanické myšlení převládá nad logickým. Abstraktní úvahy dělají jedincům obtíže (Fischer et al., 2024). Kognitivní funkce jedinců se opírají o logické operace, které jsou spojené s názorným podnětem. Složitější teoretické koncepty vnímají s obtížností.

Žáci s lehkým mentálním postižením vykazují sníženou schopnost pozornosti. Nedokážou udržet pozornost po delší dobu. Zároveň také mají omezenou schopnost eliminovat rušivé podněty ze svého okolí. To může negativně ovlivnit jejich výkon při vzdělávacích aktivitách. Pro efektivní práci je vhodné zadávat úkoly postupně, s jasnými a srozumitelnými instrukcemi. Pokud je jedinec vystaven současně více činnostem, má to negativní dopad

na jeho pozornost (Valenta et al., 2018). Proto je důležité poskytnout dostatek času na dokončení jednotlivých úkolů.

Paměť se celkově u jedinců s mentálním postižením vyznačuje jako pomalé a komplikované osvojování si abstraktních pojmů (Valenta et al., 2018). Paměť jedinců s lehkým mentálním postižením je převážně mechanická a charakterizována svým krátkodobým uchováním informací. Proces zapamatování probíhá u žáků mnohem pomaleji, vyžaduje časté opakování a názornou podporu.

Pro rozvoj jednotlivých oblastí je klíčové, aby lidé s lehkým mentálním postižením pravidelně získávali zpětnou vazbu. Pocit úspěchu je pro ně velmi důležitý, protože si často uvědomují své odlišnosti (Bazalová, 2014). Je nezbytné úkoly opakovat a posilovat smyslové vjemy, což podporuje jejich učení a rozvoj.

3.2 Vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením

Žáci s mentálním postižením mohou být vzděláváni dvěma způsoby. První možností je jejich integrace do běžné základní školy. Druhou variantou je vzdělávání ve škole nebo třídě zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona.⁵ Tyto školy či třídy poskytují upravené prostředí a odbornou pedagogickou péči přizpůsobenou potřebám žáků. Zařazení do odpovídajícího vzdělávacího prostředí probíhá na základě doporučení školského poradenského zařízení a zároveň vyžaduje souhlas zákonného zástupce.

Integrace v širším slova smyslu znamená začleňování osob se znevýhodněním nebo postižením do společnosti. V užším slova smyslu se pak integrace vztahuje konkrétně na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné základní škole (Zikl et al., 2011).

V současné době se používá pojem inkluze, který označuje proces začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího systému (Votavová, 2013).

⁵ Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. 2016. Dostupné také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

V minulosti byly děti se speciálními potřebami vzdělávány v oddělených institucích. Dnes jim inkluze umožňuje navštěvovat běžnou základní školu⁶.

Po dokončení povinné školní docházky mají žáci s lehkým mentálním postižením možnost dále pokračovat ve vzdělávání, a to buď na odborných učilištích, nebo v rámci středoškolských vzdělávacích programů (Zikl et al., 2011). Nejčastěji však volí studium na odborných učilištích, která se zaměřují na praktickou přípravu v různých oborech. Pokud je to možné, žáci si vybírají instituce, která jsou v blízkosti jejich bydliště.

3.2.1 Vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením v základní škole zřízené podle §16 odstavce 9 školského zákona

Žák s lehkým mentálním postižením může být zařazen do školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona. Dříve tyto školy byly označovány jako zvláštní školy, avšak tento termín se již nepoužívá. Dle vyhlášky 27/2016 Sb. §20 odstavec 1 lze žáka se speciálními potřebami vzdělávat ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona na základě doporučení školského poradenského zařízení a písemného souhlasu zákonného zástupce dítěte. Musí to však být v souladu se zájmem dítěte.⁷

Po úspěšném dokončení této školy žák získá základní vzdělání, které je ekvivalentní tomu, jež se poskytuje na běžné základní škole. Zařazení žáka do tohoto typu školy nesmí být založeno na sociálním znevýhodnění, poruchách chování, neprospívání na běžné základní škole z důvodu poruch učení nebo odlišného mateřského jazyka (Zikl et al., 2011). V základní škole tohoto typu se vzdělávají výhradně žáci s lehkým mentálním postižením, kterým je poskytována podpora, speciálně pedagogická péče a vhodně zvolené vzdělávací metody.

Základní škola zřízená podle §16 odst. 9 školského zákona je, stejně jako běžná základní škola, rozdělena na dva stupně – první stupeň zahrnuje 1. až 5.ročník, druhý stupeň

⁶ Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. 2016. Dostupné také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

⁷ Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. 2016. Dostupné také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

6. až 9. ročník. Hodinová dotace a obsah vzdělávání se však od běžné základní školy liší, ty jsou přizpůsobené žákům s lehkým mentálním postižením (Zikl et al., 2011).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) nalezneme v sekci Vzdělávací oblast obsah vzdělávání pro tyto žáky pod označením „*Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření.*“ (RVP ZV, 2023).⁸ Tento dokument nastavuje reprodukované učivo a upravené očekávané výstupy, které by měl člověk zvládnout. Na základě zmíněného RVP ZV škola tvoří svůj školní vzdělávací program (ŠVP).

3.2.2 Specifika hudební výchovy dětí s lehkým mentálním postižením

Schopnosti a možnosti žáků s mentálním postižením se liší podle stupně jejich postižení. Mentální postižení má komplexní vliv na celý proces učení a u žáků mohou nastat obtíže v oblastech porozumění, komunikace, pozornosti, kognitivních funkcí, paměti a motorických dovedností. Mohou se také objevit potíže v oblasti emočního prožívání a sociální interakce. Jednotlivé aspekty hudby mohou přispět k podpoře některých oblastí a pozitivně ovlivnit rozvoj žáků (Kružíková, 2020a).

Žáci, kteří navštěvují základní školu zřízenou podle §16 odst. 9 školského zákona rozvíjí stejné činnosti hudební výchovy jako jejich vrstevníci na běžných základních školách (RVP ZV, 2023). Výuka hudební výchovy umožňuje flexibilní přístup, kdy lze kombinovat jednotlivé aktivity. Záleží na individuálních zkušenostech učitele a specifických vzdělávacích potřebách žáků (Kružíková, 2020c). Není nezbytné, aby byly všechny činnosti zařazeny do každé vyučovací hodiny, důležitá je však jejich systematická a cílená aplikace v rámci dlouhodobého vzdělávacího procesu.

Při výuce hudební výchovy u žáků s lehkým mentálním postižením lze vycházet z obecného metodického rámce, který se skládá z pěti částí (Kružíková, 2020c). V úvodní části vyučovací hodiny se zaměřujeme na tzv. rozcvičování. Poté v průběhu vyučovací hodiny jsou realizované jednotlivé hudební činnosti, vždy záleží na volbě pedagoga.

⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Online. In.: 2023. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf.*

Během hudebních činností jsou využívány různé metody, které jsou přizpůsobeny vzdělávacím cílům.

Během hudební výchovy u žáků s lehkým mentálním postižením je klíčové zaměřit se na aktivizaci hudební pozornosti, paměti a představivosti (Valenta a Müller, 2021). Jednotlivé aspekty mají pozitivní vliv na kognitivní funkce. Před zahájením jakékoliv aktivity v hodině hudební výchovy je vhodné zařadit rozcvičování, které žáky připraví na následující činnosti. Z počátku může být tato fáze náročnější, jelikož u žáků se budou objevovat neadekvátní projevy chování (smích, pošťuchování), ale postupem času, co se budou žáci adaptovat, se rozcvičování stane běžnou součástí (Kružíková, 2020c). Rozcvičování by mělo zahrnovat různé aktivity zaměřené na rozvoj klíčových dovedností potřebných pro efektivní průběh hudební výchovy. Mezi základní složky rozcvičování patří svalové rozvíčky, dechová cvičení a artikulační cvičení (Valenta a Müller, 2021). Svalové rozvíčky podporují uvolnění těla a rozvoj koordinace pohybů. Dechová cvičení napomáhají správnému dýchání a posílení dechové kapacity. Artikulační cvičení zlepšují výslovnost a hlasovou flexibilitu. Celé rozcvičování, které probíhá v úvodní části vyučovací hodiny by nemělo trvat příliš dlouho. Optimální doba se pohybuje v rozmezí 3–5 minut.

V průběhu pěveckých činností je potřeba žáky usměrňovat, aby nedocházelo k nadměrnému hlasovému zatížení – křik. Zároveň je taky důležité vést žáky ke správné technice zpěvu (Kružíková, 2020c). Při nácvičce nové písně je vhodné využít metodu imitace, která umožňuje žákům osvojit si melodii a rytmus stálým opakováním (Váňová, 2020). U žáků s lehkým mentálním postižením hraje klíčovou roli motivace, která by měla vzbudit u žáků zájem. Nejúčinnější formou je však prezentace písně učitelem za doprovodu hudebního nástroje (Valenta a Müller, 2021). Po úvodním seznámení následuje analýza skladby, při níž žáci poznávají formální strukturu. Další fází je vlastní nácvičce písně, při které žáci nacvičují melodii a fixují si tempo písně, které lze podpořit rytmizací prostřednictvím hry na tělo. V závěrečné části lze doprovodit píseň pomocí rytmických hudebních nástrojů. Vybrané písně by měly být transponovány do vhodných hlasových poloh žáků, aby respektovaly jejich individuální hlasové možnosti (Jahoda, 1993). Správná volba tóniny přispívá k větší jistotě ve zpěvu a podporuje radost ze zpívání.

Instrumentální činnosti se uplatňují ve všech složkách hudební výchovy, ovšem pro žáky s mentálním postižením mohou být tyto aktivity náročnější vzhledem k jejich plně nerozvinuté motorice. Tyto pohyby často bývají nekoordinované a arytmičné

(Kružíková, 2020c). Vhodnou formou hudebního doprovodu je hra na tělo, která umožňuje kreativní ztvárnění rytmických i zvukových prvků. Tato metoda přirozeně podporuje koordinaci pohybů, rytmického cítění a hudební paměť. Hra na tělo velmi často slouží jako přípravná fáze před zapojením elementárních hudebních nástrojů (Kružíková, 2020b). Pokud chceme s žáky pracovat s Orffovým instrumentárem, měli by se nejdříve seznámit s jeho jednotlivými prvky. Učitel představí a ukáže zvukové možnosti jednotlivých nástrojů, poté si je žáci samostatně vyzkouší. Je důležité vést žáky již od počátku k správnému a ohleduplnému zacházení s hudebními nástroji (Jahoda, 1993). Při doprovodu písně je instrumentář rozdělen mezi vybrané žáky, ostatní se zapojují pomocí rytmizace prostřednictvím hry na tělo (Kružíková, 2020c).

Hudební hry patří mezi oblíbené aktivity žáků, jelikož propojují hudební činnosti s hravým a spontánním projevem. V průběhu těchto her dochází k postupnému odbourávání ostychu a posílení sebedůvěry žáků při hudebním vyjádření (Valenta a Müller, 2021). Hudebně pohybová výchova propojuje různé hudební činnosti a přispívá k celkovému rozvoji hudebního vnímání, pohybové koordinace a kreativity. V průběhu hudebně pohybových činností je někdy vhodné dopřát žákům volnost pro pohybovou improvizaci (Jahoda, 1993). Tato svoboda pohybu podporuje jejich kreativitu, posiluje sebedůvěru a umožňuje jim vyjádřit vlastní vnímání hudby.

V hodinách hudební výchovy je také zásadní vést žáky k rozvoji kulturního a společenského poslechu hudby. I žáci s lehkým mentálním postižením by měli být systematicky seznamováni s pravidly chování při návštěvě divadelních představení či koncertů. V případě, že je představení neosloví, je důležité, aby dokázali reagovat adekvátním způsobem a nerušili ostatní diváky nebo nenarušovali atmosféru v hledišti nebo celém koncertním sálu (Kružíková, 2020c). Poslechové činnosti ovšem představují značnou výzvu, zejména u žáků s mentálním postižením pocházející z rodin s nízkým socio-kulturním zázemím. V těchto rodinách je hudba často vnímána pouze jako zvuková kulisa. To může znamenat komplikaci pro učitele, který se snaží o rozvoj aktivního poslechu a porozumění hudebním dílům (Valenta a Müller, 2021). V rámci poslechových skladeb lze využít i mezioborové přístupy – výtvarné, pohybové či verbální techniky (Kružíková, 2020c). Žáci mohou reagovat na hudbu pohybem v souladu s jejím rytmem a tempem. Tím se posiluje jejich hudební vnímání struktury a jejího emocionálního obsahu.

„Mezi speciální cíle hudební výchovy na speciální škole řadíme reedukaci motorických a kognitivních funkcí, úkoly zdravotní, popř. muzikoterapeutické a diagnostické.“
(Valenta a Müller, 2021, s. 434) Obecně hudební výchova komplexně rozvíjí hudebnost žáků prostřednictvím různorodých činností, jako je zpěv, poslech, hra na hudební nástroje, rytmizace a hudebně pohybové aktivity.

4 Hra na tělo

Hra na tělo je jedním z nástrojů rytmických cvičení, která vycházejí z hudebně pohybového systému Carla Orffa (Eben et al., 1969). V anglicky mluvících zemích je tento koncept označován v současnosti také širším pojmem body percussion. Hlavním nástrojem je právě naše tělo, které slouží jako přirozený ozvučný nástroj (Jiříčková, 2024b). Při nácvičce písňe je vhodné zařadit i hru na tělo, která napomáhá k upevnění rytmického cítění žáků (Jiříčková et al., 2024a).

Hru na tělo řadíme do hudebně pohybové výchovy, která představuje optimální prostředek pro zprostředkování kontaktu žáků mladšího školního věku s hudebním dílem (Jenčková, 2005). Skrz pohyb mají žáci možnost vyjádřit svůj hudební prožitek. Pohybový projev je přirozeně propojen se všemi hudebními činnostmi, přičemž slouží jako prostředek rozvoje jednotlivých činností, nikoliv jako primární cíl hudební výchovy (Jenčková, 2008).

Společně s hrou na tělo je hudebně pohybová výchova obohacena o další pohybové prvky, mezi které patří chůze, pérovaní, běh, poskoky, pohyby rukou a paží a taneční kroky (Pecháček a Váňová, 2006). Jenčková (2008) kromě zmíněných prvků také uvádí pantomimu, pohyb hlavy a trupu.

4.1 Základní prvky hry na tělo

Mezi základní prvky hry na tělo spadají různé formy tleskání, pleskání, luskání a dupání (Pánková et al., 2016). Tyto pohybové prvky se vzájemně kombinují a bývají součástí rytmické deklamace říkadel, zpěvu, písni, hudebně pohybových her či poslechu hudebních děl. Tento přístup podporuje koordinaci pohybu, vnímání rytmické struktury a celkové hudební cítění žáků (Jenčková, 2005).

Dle Viskupové (1989) je vhodné před každým cvičením hry na tělo zařadit několik základních rozcvičovacích a uvolňovacích cviků zaměřené na celou paži. Doporučuje se věnovat uvolnění ramen, loketních kloubů, zápěstí a záprstních kloubů. Tato příprava přispívá k větší plynulosti a přirozenosti pohybového projevu.

Tato kapitola představí jednotlivé formy hry na tělo jako východisko pro návrh vlastního souboru aktivit spojených s hrou na tělo, určených žákům s lehkým mentálním postižením.

Tleskání

Tleskání představuje jeden z nejčastěji využívaných rytmicky znějících pohybů paží. Odlišnost zvuku je ovlivněna změnou polohy dlaní, intenzitou úderu a způsobem provedení, to má následně dopad na odlišnou barvu a dynamiku (Jenčková, 2005). V úvodu je nezbytné upozornit žáky na správné držení těla a optimální postavení paží. „*Držíme zaoblené paže před tělem, ruce asi ve výši žaludku, lokty od těla.*“ (Viskupová, 1989, str. 10) Správný postoj zajišťuje volnost pohybu, koordinaci a efektivitu prováděných úderů.

Dle Viskupové (1989) rozlišujeme dva základní typy tleskání – normální tleskání a tleskání skluzem. Normální tleskání se provádí údery nataženými prsty jedné ruky do dlaně druhé ruky, tím nám vzniká jasný a výrazný zvuk. Naproti tomu tleskání skluzem spočívá v pohybu dlaní proti sobě ve vertikálním směru, tedy nahoru a dolů. Zde je zvuk jemnější a šustivější. Jenčková (2005) nám přidává další variantu tleskání, tzv. duté tleskání. Tento způsob tleskání nám umožňuje dosáhnout specifického zvukového efektu. Jednou z variant je, že vytvoříme prohlubeň jedné dlaně, do níž druhá ruka provádí údery prsty o hřbet dlaně. Tím nám vznikne jemný, tlumený zvuk. Další možnou variantou je formování obou dlaní do tvaru mušlicek, při úderu těchto dutých ploch vytváříme zvuk s odlišnou barvou, připomínající dusot koňských kopyt (Jenčková, 2005).

Všechny formy tleskání lze realizovat v různých prostorových rovinách a pohybových variacích. Je možné tleskání provádět před tělem, za tělem, nad hlavou, vedle ramene, s rotací trupu, s vedením paží do různých směrů, pod kolena nebo vzájemné interakci ve dvojicích a při chůzi.

Pleskání

Pleskání představuje další variantu základní hry na tělo, při níž se dlaněmi rytmicky udeřuje o stehna, hrudník, ramena či boky. Klíčovým bodem pro správné provedení je uvolněnost a lehkost paží, kdy by lokty měly být vytočeny do stran pro zajištění přirozeného pohybového rozsahu (Viskupová, 1989). Tento způsob hry na tělo může být realizován jak vsedě, tak ve stoje. Využívá se pérovaného úderu rukou.

I pleskání nám nabízí několik variant provedení. Podle Jenčkové (2005) lze pleskání realizovat oběma rukama současně nebo střídavě levou a pravou rukou. Další možností je křížené pleskání, kdy pravá ruka udeří na levé stehno a obráceně. Z hlediska rytmického

a metrického lze využít i paralelní pleskání, které rozvíjí rytmické cítění a pohybovou koordinaci.

Pleskání lze efektivně kombinovat s tleskáním i pohybem v prostoru, například chůzí. Nabízejí se různé varianty propojení, například tleskání při chůzi vpřed a pleskání při chůzi vzad. Další možností je připojení vokální činnosti, kdy se při zpěvu předvěti písni doprovází tleskáním a závěti pleskáním (Viskupová, 1989). Tyto kombinace podporují koordinaci pohybů, rytmické cítění a propojení hudební a motorické složky ve výuce.

Dupání

Dupání neboli podupy se provádí důrazným dopadem chodidla nebo pološpičky na podlahu a představuje významný prvek rytmické hry na tělo (Viskupová, 1989). Tato rytmická řeč může být realizována na místě, a to jak vsedě, tak vestoje, nebo v pohybu, například při chůzi či jiných pohybových variantách (Jenčková, 2005). Dupání lze provádět různými způsoby v závislosti na způsobu dopadu uchodila, kdy vzniká odlišné dynamické a zvukové zabarvení.

Podupy lze realizovat v několika variantách, které umožňují rozmanité rytmické a pohybové kombinace. Podle Jenčkové (2005) existuje možnost střídání levé a pravé nohy. Dále zařazujeme i krátké podupy patami, a to jak vestoje, tak vsedě. Pro děti je obzvlášť podnětné kreativní kombinování různých rytmických vzorců, kdy mohou střídát jednotlivé pohyby – úder patami, pološpičkami, celým chodidlem.

Luskání

Luskání prsty představuje zvukově výrazný prvek rytmické hry na tělo, který je však pro některé děti mladšího školního věku technicky náročný. I v případě, že se jim lusknutí nedaří, mají možnost vnímat rytmickou pulzaci (Jenčková, 2005).

Lusknutí slouží jako efektivní zvukové oživení rytmické řeči, které je nejvíce využíváno při interpretaci synkopovaných rytmů. Důležitým aspektem správného provedení je uvolněnost paží, zvednuté lokty a správné držení těla, které podporuje plynulost a přesnost pohybu (Viskupová, 1989).

Podobně jako tleskání lze luskání realizovat v různých variacích, které obohacují rytmický projev. Lusknutí může být prováděno před tělem, v upažení nebo v kombinaci s chůzí,

poskoky a tanečními kroky. Zde se rozvíjí celková motorická dovednost a pohybová kreativita.

4.2 Další možnosti hry na tělo

Hra na tělo umožňuje rozeznít i další části lidského těla, jako jsou tváře, paže, hrud', hlava, břicho a další. Každá z těchto oblastí vytváří specifický zvukový efekt, který se liší podle intenzity úderu. Proměnlivost zvuků, vznikajících prostřednictvím různých částí těla, rozšiřuje možnosti rytmického projevu a podporuje vnímání dynamiky, rezonance.

Filz (2014) ve své publikaci představuje řadu dalších variant hry na tělo, které rozšiřují možnosti rytmického projevu.

Klapání jazykem

Klapání jazykem je unikátní doplněk hry na tělo, který přidává další zajímavou zvukovou stopu. Tento zvuk vzniká přitisknutím jazyka k hornímu patru úst, tím se vytvoří tlak. Následným rychlým uvolněním jazyka vznikne výrazný zvukový efekt. Jeho intenzitu lze upravovat změnou tvaru úst, tím vzniká široké spektrum zvukových variací.

Pleskání na tváře

Pleskání na tvář představuje další zvukově zajímavý prvek hry na tělo, jehož výsledný efekt je ovlivněn stupněm otevření úst. Tato technika spočívá v rytmickém pleskání zpevněnou rukou o tvář, kdy klíčovým kontaktem s pokožkou zajišťují prsteníček, prostředníček a ukazováček.

Plácnutí na ústa

Plácnutí na ústa se provádí obdobně jako pleskání na tvář. Zde je však kladen důraz na zpevněné rty, do nichž se rytmicky udeřuje zpevněnou rukou. Tato technika vytváří jemný, tlumený zvuk. Správné provedení vyžaduje kontrolu síly úderu a uvolnění pohybu.

Plácnutí na předloktí

Při této technice pokrčíme pravou ruku a položíme ji na hrudník. Pomocí levé ruky rytmicky pleskáme na předloktí. Tento způsob lze provádět i v opačném provedení, prohodíme tedy pozice rukou. Výsledkem jsou jemné, rozptýlené rytmy, které obohacují hru na tělo.

Tleskání hřbetem ruky do dlaně

Tleskání hřbetem ruky o dlaň spočívá v úderu hřbetní stranou jedné ruky do otevřené dlaně druhé ruky. Tento způsob vytváří výrazný, ostřejší a vyšší zvuk, který se jasně liší od běžného tleskání dlaněmi o sebe.

Tleskání na hřbet ruky dlaní

Tlesknutí na hřbet ruky se provádí tak, že dlaň jedné ruky udeří na hřbet druhé ruky. Oproti tleskání hřbetem ruky do dlaně vzniká při této technice jemnější a kratší zvuk, který má méně pronikavý charakter.

Tleskání ve tvaru hvězdy

Technika tleskání ve tvaru hvězdy se vytváří natažením a maximálním roztažením prstů na obou rukách. Celá ruka musí být napnutá, aby při následném tlesknutí vznikl jasný, výrazný zvuk.

Tření hrudníku

Technika tření hrudníku se provádí položením dlaně naplocho na hrudník a pohybem ruky shora dolů nebo zleva doprava. Vzniká tak charakteristický šustivý zvuk. Tento zvukový efekt lze efektivně začlenit do hry na tělo jako jemný rytmický prvek.

Tření lze aplikovat i na dalších částí těla, například na stehna, ramena, paže nebo hlavu. Tím se nám rozšiřuje zvuková škála možností.

4.3 Soubor aktivit s hrou na tělo pro děti s lehkým mentálním postižením

Tato kapitola představí soubor aktivit uplatňujících hru na tělo určeným žákům s lehkým mentálním postižením. Aktivity jsou rozděleny do tří tematických oblastí, z nichž každá cílí na rozvoj specifických hudebně pohybových dovedností. Soubor nabízí širokou škálu možného využití v pedagogické praxi. Instrukce v aktivitách jsou formulovány tak, aby poskytly čtenářům – učitelům jasné vedení při jejich realizaci.

První oblast aktivit se zaměřuje na propojení hry na tělo s rytmickou deklamací říkadel a zpěvem písní, druhá oblast navrhuje aktivity spojené s hrou na tělo v rámci rytmických hudebně pohybových her a třetí oblast aktivit propojuje hru na tělo s poslechem hudebního díla. Každá z uvedených oblastí nabízí konkrétní hudebně výchovné aktivity, které lze realizovat v pedagogické praxi.

Hra na tělo ve spojení rytmických hudebně pohybových her

Dešťová kapela

- Vžijte se s žáky do dešťové kapely. Každý druh deště má jinou intenzitu, a podle toho společně připojíte hru na tělo a pohybový doprovod.
- Nejprve nacvičte hru na tělo: mrholení – žáci jemně luskají, třou dlaně o sebe; silnější déšť – tleskají prsty o dlaně, tleskají; prudký déšť – pleskají rukama o stehna. Vyzkoušejte jednotlivé způsoby hry na tělo v sedě, ať si je žáci osvojí.
- Dále přidejte pohybový doprovod: mrholení – žáci se jemně pohybují po místnosti cupitáním; silnější déšť – chodí rychlejším tempem; prudký déšť – dupou na místě.
- Určujte změny intenzity deště pomocí rytmického mluveného doprovodu, aby žáci věděli, kdy přejít na jiný rytmus a pohyb.
- Můžete přidat hudební doprovod s prvky deště pro ještě intenzivnější prožitek.

Hra na ozvěnu

- Vytleskejte (pleskejte, dupejte nebo luskejte) dvoutaktové, třítaktové a čtyřtaktové motivy.
- Žáci rytmický model zopakují v přesně stanoveném tempu.

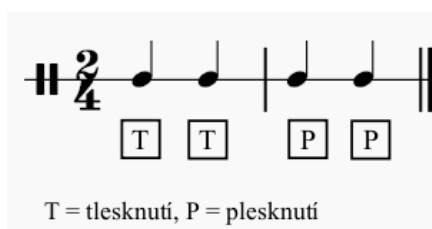
- Rytmický model společně doprovázejte různými způsoby hry na tělo.
- Použijte rytmicizaci slov spojených s libovolným tématem (např. květiny, zvířata, světadíly, měsíce). Ke každému slovu přiřadte odpovídající hru na tělo, pracujte ve 2/4, 3/4, 4/4 taktu.
- Představte rytmický model a hru na tělo. Žáci rytmický model s hrou na tělo zopakují, zatímco jim udáváte takt.

Ukázka rytmičkových modelů s hrou na tělo:

KVĚTINY

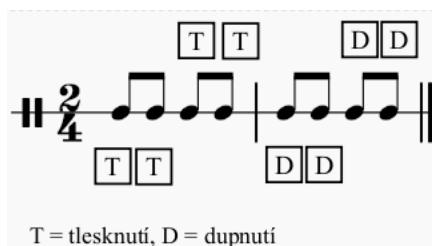
2/4 takt:

kvítí – narcis



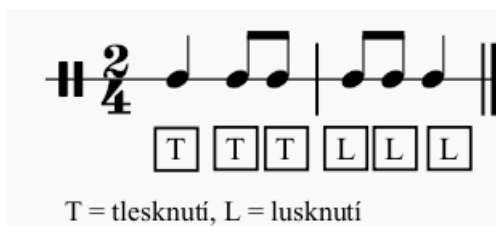
Obr. 1 Rytmický model s hrou na tělo ve 2/4 taktu 1.

kopretina – pampeliška



Obr. 2 Rytmický model s hrou na tělo ve 2/4 taktu 2.

růžička – tulipán



Obr. 3 Rytmický model s hrou na tělo ve 2/4 taktu 3.

3/4 takt:

sasanka – máta

T = tlesknutí, D = dupnutí, P = plesknutí

Obr. 4 Rytmický model s hrou na tělo ve 3/4 taktu 1.

leknín – mák

T = tlesknutí, P = plesknutí

Obr. 4 Rytmický model s hrou na tělo ve 3/4 taktu 2.

růžička – tulipán

T = tlesknutí, D = dupnutí

Obr. 5 Rytmický model s hrou na tělo ve 3/4 taktu 3.

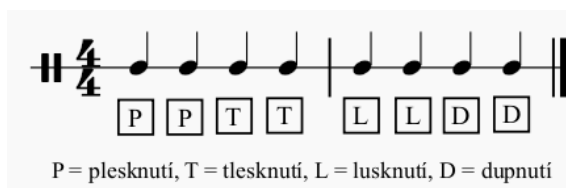
4/4 takt:

kopretina – prvosenka

T = tlesknutí, P = plesknutí

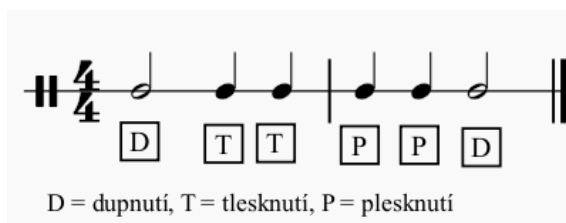
Obr. 6 Rytmický model s hrou na tělo ve 4/4 taktu 1.

konvalinka – sedmikráska



Obr. 7 Rytmický model s hrou na tělo ve 4/4 taktu 2.

růžička – tulipán



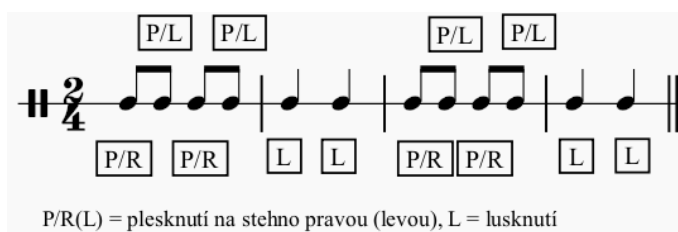
Obr. 8 Rytmický model s hrou na tělo ve 4/4 taktu 3.

Rytmický a pohybový kánon

- Vytvořte rytmickou větu s hrou na tělo ve 2/4, 3/4 nebo 4/4 taktu. Naučte ji celou třídu tak, aby větu žáci dokázali přesně zopakovat.
- Rytmickou větu doprovodte s hrou na tělo.
- Rozdělte žáky do 3–4 skupin (počet skupin je ovlivněn počtem žáků). Každá skupina začne svůj rytmus se zpožděním o jeden takt za předchozí skupinou. Vytvořte tak rytmický kánon s hrou na tělo. Dbejte na přesné dodržování rytmu a koordinaci mezi skupinami.

Ukázka rytmických vět s hrou na tělo:

2/4 takt:



Obr. 9 Rytmická věta ve 2/4 taktu.

3/4 takt:

T = tlesknutí, P = plesknutí, D = dupnutí

Obr. 10 Rytmická věta ve 3/4 taktu.

4/4 takt:

T = tlesknutí, PR/P(L) = plesknutí na rameno pravé (levé)
P = plesknutí, L = lusknutí

Obr. 11 Rytmická věta ve 4/4 taktu.

Tělový orchestr

- Rozdělte žáky do 3–4 skupin (počet skupin je ovlivněn počtem žáků). Určete metrickou pulzaci (2/4, 3/4, 4/4 takt), ve které budou žáci pracovat. Každá skupina si vymyslí rytmičtý model s hrou na tělo ve stanoveném taktu.
- Převezměte roli dirigenta. Začněte dirigovat v daném taktu a postupně přidávejte jednotlivé rytmičtý modely s hrou na tělo jednotlivých skupin. Tím vzniká „tělový orchestr“. Nechte žáky vyzkoušet si roli dirigenta.
- Vyberte píseň ve stejné metrické pulzaci jako rytmičtý modely žáků. Dirigent postupně přidává všechny rytmičtý modely s hrou na tělo jako doprovod. Zpívá buď celá třída, nebo pouze dirigent (učitel, žák). Střídejte roli dirigenta, aby si každý mohl vyzkoušet vedení tělového orchestru.
- Stejným způsobem doprovodíme píseň, která je ve stejné metrické pulzaci jako rytmičtý model žáků. Dirigent (žáci, skupina) zpívá písničku, postupně přidává všechny rytmičtý modely s hrou na tělo. Roli dirigenta necháme vyzkoušet i žáky.

Hra na tělo a rytmická deklamace říkadel, zpěv písní

Rytmická deklamace říkadel

LISTOPAD A PROSINEC⁹

V listopadu přijmi radu:

Schovej uši, nos i bradu.

Když v prosinci mrzne, sněží,

úrodný rok na to běží.

- Společně s žáky zrytmizujte pranostiku ve 2/4 taktu. Po zrytmizování se zeptejte žáků, zda v rytmizaci slyšeli pravidelnost rytmu (pravidelný rytmus osminových not).
- Zrytmizujte stejnou pranostiku ve 3/4 taktu. K rytmické deklamaci pranostiky připojte jako oporu hru na tělo: 1x tlesknutí, 2x plesknutí (lze využít i jiné varianty způsobu hry na tělo). Po zrytmizování se zeptejte žáků, zda vnímali změnu v rytmu oproti 2/4 taktu (3/4 takt – pravidelné střídání čtvrtových not). Rytmizaci zopakujte ve 2/4 i 3/4 taktu.
- Rozdělte žáky do dvou skupin – 1. skupina říká předvěti, ve dvoudobém nebo třídobém taktu, 2. skupina odpovídá závětím. Skupiny mezi sebou vytvářejí rytmický dialog pomocí deklamace pranostiky. Poté skupiny vyměňte.

METRO PRO KRTKY

Jaromír Nohavica¹⁰

Prvá, druhá, třetí, čtvrtá,

na zahradě krtek vrtá,

drápy má jak vývrtky,

vrtá metro pro krtky.

⁹ In JENČKOVÁ, Eva. *Rytmy zimy, 1. díl*. 5. vydání. Hradec Králové: Tandem, 2024, s.15. ISBN 978-80-86901-24-4.

¹⁰ In NOHAVICA, Jaromír. *Tři čuníci*. Brno: HITBOX, 1995, s. 30. ISBN 80-85648-11-3.

- Zrytmizujte říkadlo ve 2/4 taktu. Po zrytmizování se zeptejte žáků, zda slyšeli pravidelnost rytmu.
- K rytmické deklamaci říkadla připojte jako oporu hru na tělo: 2x plesknutí, 2x dupnutí (lze využít i jiné varianty způsobu hry na tělo).
- Rozdělte žáky do dvou skupin. Vyzkoušejte rytmickou deklamaci štafetou po taktech s hrou na zamlčenou¹¹: 1.takt – žáci říkají říkadlo, 2. takt – hra na tělo. Pokračujte tímto způsobem po celé dobu říkadla.

Pohybové provedení:

První verš: dejte levé předloktí před sebe a počítejte postupně prsty.

Druhý verš: v pravé ruce udělejte pěst a na hřbetu levé ruky s ní otáčejte do stran.

Třetí verš: pravou ruku položte pod předloktí a pohybujte s ní na spodní straně předloktí.

Čtvrtý verš: spojte ruce před tělem a propleťte prsty (vytvoření tunelu).

- Rytmickou deklamaci štafetou po taktech s hrou na zamlčenou může vyzkoušet i s pohybovým doprovodem.

¹¹ Jedná se o způsob rytmické deklamace, při které jsou žáci rozděleni do dvou skupin a předávají si štafetu. Každý druhý takt však žáci místo slov říkanky využívají pomlku, instrumentální hru, hru na tělo nebo pantomimická gesta (Jenčková, 2024).

Rytmický doprovod písně

LEZE, LEZE RÁČEK¹²

LEZE, LEZE RÁČEK *dětská lidová píseň*

Radostně

1. Le-ze, le-ze na po-to-ce, le-ze, le-ze rá-ček.

ref.: Ry-by, ry-by, rak, rak, ry-by, ry-by, rak,
ry-by, ry-by, rak, rak, rak, ry-by, ry-by, rak.

2. [: Koupíme mu na kabátek, ušijeme fráček. :]
ref.: [: Ryby, ryby, rak, rak, ryby, ryby, rak,
ryby, ryby, rak, rak, rak, ryby, ryby, rak. :]

3. [: Skáče, kváká na potoce, skáče, kváká žába. :]
ref.: [: Kvak, kvak, kvá, kvá, kvak, kvak, kvak,
kuňky, kuňky, kvak, kvak, kuňky, kuňky, kvak. :]

40

Obr. 12 Leze, leze ráček.

Zpěv písně a pohybová hra s dřevěnými rytmičnými vejci:

- Zaspívejte žákům písničku s doprovodem hudebního nástroje (klavír).
- Pomocí pohybové hry koordinujte zpěv a metroritmické provedení pohybu s dřevěnými rytmičnými vejci.

Hra na rytmičné vejce:

- Vytvořte s žáky kruh.

¹²In JENČKOVÁ, Eva. *Muzika od potoka*. 1. díl. Hudba v současné škole. Výběrová řada. Hradec Králové: Tandem, 2014, s. 40. ISBN 978-80-86901-23-7.

Sloka:

Žáci si předávají dřevěné rytmické vejce z jedné ruky do druhé v metrické pulzaci ve 2/4 taktu.

Refrén:

ryby – ryby (předávání vejce z jedné ruky do druhé)

rak – rak (2x ťuknutí se sousedem)

ryby – ryby (předávání vejce z jedné ruky do druhé)

rak (1x ťuknutí se sousedem)

ryby – ryby (předávání vejce z jedné ruky do druhé)

rak – rak – rak (3x ťuknutí se sousedem)

ryby – ryby (předávání vejce z jedné ruky do druhé)

rak (1x ťuknutí se sousedem)

Zpěv a pohybové prvky – hra na tělo:

- Nechte celou třídu zazpívat vybranou písničku. Přidejte doprovod pomocí hry na tělo (viz níže). Propojením zpěvu a hry na tělo podpoříte hudební cítění žáků a jejich koordinaci.

hra tělo:

The image shows two staves of musical notation for the song 'Leze, leze ráček'. The first staff is labeled 'SLOKA' and the second 'REFRÉN'. Both are in 2/4 time. The notation includes notes and rests, with boxes below indicating body percussion instructions: D/P (right foot), D/L (left foot), P (clap), PR/P (right shoulder), and PR/L (left shoulder). The first staff has 6 measures, and the second has 7 measures. A legend at the bottom explains the abbreviations: D/P(L) = dupnutí pravou(levou) nohou, P = plesknutí, PR/R(L) = plesknutí na rameno pravé(levé).

Obr: 13 Hra na tělo – Leze, leze ráček.

Propojení zpěvu, pohybové hry s dřevěnými rytmickými vejci a pohybových prvků – hry na tělo:

- Rozdělte žáky do dvou skupin. První skupina rytmicky doprovází píseň pomocí hry na tělo. Druhá skupina doprovází píseň hrou na rytmická vejce. Obě skupiny zpívají zároveň.
- Ujistěte se, že obě skupiny dodržují společný rytmus a koordinaci zpěvu s doprovodem.
- Po odehrání písně skupiny vyměňte, aby si žáci vyzkoušeli oba způsoby doprovodu.

ČERT A KÁČA¹³

ČERT A KÁČA Petr JISTEL

1. Byla jedna Káča, co se chtěla vdát.
Čert to na ní viděl, šel s ní tancovat.
Na krk mu skočila, dokola s ním točila.
Na krk mu skočila, dokola s ním točila.

2. Čert se jí moc líbil, že byl rohatý,
že měl v pekle teplo a byl bohatý.
Když nemoh' na nohy, tahala ho za rohy.
Když nemoh' na nohy, tahala ho za rohy.

3. Hned si chtěla Káča toho čerta brát,
pořád se ho ptala, jak moc ji má rád.
Čert na to: *Pro tebe, půjdu rovnou do nebe.*
Ble, ble, ble, pro tebe, půjdu rovnou do nebe.

17

Obr. 14 Čert a Káča. Grafický záznam: Petr Jistel.

¹³In JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb, 1. díl*. 2. vyd. Hudba v současné škole. Základní řada. Hradec Králové: Tandem, 2008, s. 17. ISBN 978-80-86901-4-X.

Zpěv a pohybové prvky – hra na tělo, pohybový doprovod:

- Zazpívejte žákům písničku s doprovodem hudebního nástroje (klavíru).
- Postupně naučte žáky text písně. Začněte zpěvem v mírném tempu, postupně zpěv písně zrychlujte.
- V další fázi práce s písní přidejte ozvučná dřívka. Žáci získají rytmické cítění v koordinaci se zpěvem.

hra na tělo:

SLOKA

REFRÉN

7

T tlesknutí, P/P(L) = plesknutí pravou(levou),
D/P(L) = dupnutí pravou(levou) P = plesknutí, L = lusknutí

Obr: 15 Hra na tělo – Čert a Káča.

- Zadejte žákům úkol, aby zvedli ruku, když uslyší změnu v taktu. Jde o rozlišení třídobého a dvoudobého taktu ve svou částech písně.

Pohybový doprovod:

Sloka:

- Vytvořte s žáky kruh, po kterém se budete pohybovat pomocí třídobé chůze (krok dlouhý – krátký – krátký). V chůzi přidejte hru na tělo (viz sloka).

Refrén:

- Ve vytvořeném kruhu se s žáky zastavte, na místě se pohybujte pomocí polkového kroku (poskočný krok). K polkovému kroku přidejte hru na tělo (viz refrén).

Propojení zpěvu, pohybových prvků – hra na tělo, pohybový doprovod:

- Rozdělte žáky do dvou skupin. První skupina rytmicky doprovází píseň pomocí hry na tělo. Druhá skupina předvádí pohybový doprovod.
- Obě skupiny zároveň zpívají.

- V další fázi si obě skupiny vytvoří kruh. Skupiny mezi sebou vytváří dialog. První skupina zpívá, rytmizuje a pohybově doprovází sloku. Druhá skupina zpívá, rytmizuje a pohybově doprovází refrén. Po odehrání písně skupiny vyměňte.

Hra na tělo a poslech hudebních děl

KOČKA JE HEBKÁ, ALE ŠKRÁBE – Olga Ježková¹⁴

3. KOČKA JE HEBKÁ, ALE ŠKRÁBE
THE CAT HAS SOFT FUR BUT SCRATCHES

Andante

AM 0022

Obr. 16 Kočka je hebká, ale škrábe. Grafický zápis: Olga Ježková

Motivace poslechu skladby *Kočka je hebká, ale škrábe*:

- Zahrajte žákům skladbu jako motivaci k aktivitě. Zahajte s žáky diskusi o kočkách, aby se tematicky naladili na skladbu. Použijte otázky k rozprůdění debaty,

¹⁴ In JEŽKOVÁ, Olga. *Obrázky na klávesách: Pictures on the keys: snadné klavírní kousky = easy piano pieces*. Praha: Amos, 2001, s. 5. ISBN M660570081.

například: „*Má někdo doma kočku? Jak se vaše kočka chová? Poškrábala vás někdy? Jak jste na to reagovali?*“

Soustředěný poslech skladby:

- Zahrajte žákům skladbu a požádejte je, aby ji pozorně poslouchali. Vyzvěte je, aby se zaměřili na to, jakým způsobem je v hudbě vyjádřené škrábání.
- Po poslechu s žáky diskutujte o jejich dojmech a postřezích.

Asociační rozhovor o skladbě:

- Po poslechu diskutujte o jejich dojmech a postřezích. Položte žákům otázky k zamýšlení, například: „*Jaký jste měli pocit při poslechu skladby? Jak byste popsali náladu skladby: Byla veselá, napínavá, tajemná? Co ve vás hudba vyvolala? Připomněla vám nějakou situaci nebo příběh?*“
- Nechte žáky vyjádřit své názory a pocity, podpořte je v kreativním myšlení.

Poslech skladby s pohybovými prvky – pohybový doprovod, hra na tělo:

- Zahrajte nebo pusťte žákům skladbu a pomocí slovního doprovodu nasměrujte žáky k jednoduchému pohybovému doprovodu, který jim pomůže vnímat hudební formu skladby.
- V další fázi propojte poslech skladby a hru na tělo.

Pohybový doprovod:

1. – 8. takt: pomalá, něžná chůze po prostoru – „kočka se lísá“

9. – 14. takt: výraznější chůze po prostoru – kočka zjistila, že se jí něco nelíbí

15. – 16. takt: zastavení – pantomimická ukázka drápání do rytmu

17. takt: pauza

18. – 25. takt: pomalá, něžná chůze po prostoru – „kočka se lísá“

Hra na tělo:

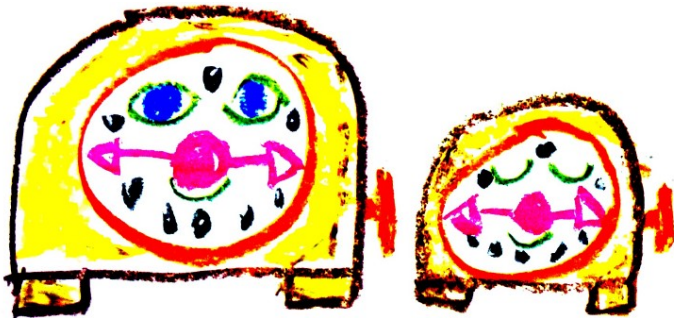
- Vysvětlíte žákům, že v jednotlivých úsecích skladby se budou střídát minimálně dva prvky hry na tělo každý takt v pravidelné pulzaci ve 2/4 taktu. Nasměrujte žáky k pohybovému doprovodu.

1. – 8. takt: 4x tření dlaní o sebe | 4x duté tlesknutí dvěma prsty do dlaně
9. – 14. takt: 1x plesknutí na L rameno P rukou, 1x plesknutí na P rameno L rukou,
2x lusknutí | 4x plesknutí
15. – 16. takt: 4x dupnutí | 4x dupnutí
17. takt: pauza
18. – 25. takt: 4x tření dlaní o sebe | 4x duté tlesknutí dvěma prsty do dlaně

Propojení poslechu a pohybových prvků – pohybový doprovod, hra na tělo:


- Rozdělte žáky do dvou skupin. Skupiny mezi sebou povedou rytmický dialog, kdy se budou střídat každý takt. V části skladby, kde je naznačeno „škrábání“, se obě skupiny spojí a povedou společný rytmický doprovod. Poté pokračují dál ve stejném dialogickém střídání. Následně skupiny vyměňte.

HODINKY A HODINY – Ilja Hurník¹⁵



HODINKY A HODINY
UHREN UND STUNDEN
THE WATCH AND THE CLOCK

Allegro (♩ = 104)



Obr 17 Hodinky a hodiny. Grafický záznam: Ilja Hurník.

¹⁵ In HURNÍK, Ilja. *Voršilská ulička*. Praha: Panton, 1978, s. 12–13. ISBN 30–089–78.

Obr: 18 Hodinky a hodiny. Grafický záznam: Ilja Hurník.

Motivace poslechu hudební miniatury *Hodinky a hodiny*:

- Zahrajte žákům klavírní miniaturu (nebo jim jí pusťte) jako motivaci k aktivitě. Po poslechu zahajte s žáky diskusi o hodinách, aby se tematicky naladili na skladbu. Položte žákům otázky k zamyšlení, například: „Čím měříme čas? Nosí někdo z vás hodinky? Jaké druhy hodin máme? Jaké zvuky vydávají hodiny?“
- Nechte žáky sdílet své zkušenosti a názory.

Soustředěný poslech skladby:

- Zahrajte nebo pusťte žákům klavírní miniaturu a požádejte je, aby se soustředili na hudební vyjádření hodin. Vyzvěte žáky k tomu, aby přemýšleli, jakým způsobem jsou ve skladbě rozlišeny různé druhy hodin.
- Po poslechu diskutujte o jejich dojmech a postřezích.

Asociační rozhovor o skladbě:

- Po poslechu klavírní miniatury s žáky diskutujte o hudebně výrazových prostředcích. Položte žákům otázky k zamyšlení, například: „*Slyšíte v hudbě tikání nebo odbíjení hodin? Jsou zde pomalé nebo rychlé hodiny? Jak skladatel hudebně vyjádřil rozdíl mezi různými typy hodin? Použil změnu tempa, dynamiky nebo rytmu?*“
- Nechte žáky vyjádřit a popsat jejich dojmy a vnímání změny v hudbě.

Poslech skladby s pohybovými prvky – pohybový doprovod, hra na tělo:

- Zahrajte nebo pusťte žákům klavírní miniaturu. Vysvětlete žákům, že pomocí hry na tělo se pokusíte vyjádřit rozdíl mezi hodinkami a velkými hodinami.
- V další fázi připojte k hře na tělo pohybový doprovod.

Hra na tělo:

- Vysvětlete žákům, že jednotlivé druhy hodin, které se v klavírní miniatuře objevují, budou mít svůj rytmický způsob pomocí hry na tělo v pravidelné pulzaci ve 2/4 taktu.
- Hodinky: duté tleskání dvěma prsty do dlaně (pravidelné střídání osminových not).
- Hodiny: dupání L nohou, dupání P nohou (pravidelné střídání čtvrt'ových not).

Pohybový doprovod:

- Vysvětlete žákům, že pohybový doprovod funguje stejně jako hra na tělo
- (každý pohyb odpovídá určitému rytmickému vzoru – druhu hodin).

Hodinky: rychlejší chůze po kruhu (cupitání).

Hodiny: zastavení v kruhu k čelem do středu, houpání z jedné strany na stranu.

Propojení poslechu a pohybových prvků – hra na tělo, pohybový doprovod:

- Rozdělte žáky do dvou skupin a postavte je proti sobě. Skupiny mezi sebou povedou rytmický dialog, kdy se budou střídát v hudebním vyjádření různých druhů hodin. Následně skupiny vyměňte.
- V další fázi si obě skupiny vytvoří kruh. Skupiny mezi sebou opět vytvoří dialog. První skupina rytmizuje a pohybově doprovází hodinky. Druhá skupina rytmizuje a pohybově doprovází hodiny. Po odehrání klavírní miniatury skupiny vyměňte.

5 Ověřování souboru aktivit v základní škole zřízené podle §16 odstavce 9 školského zákona s žáky s lehkým mentálním postižením

Tato kapitola se zabývá průzkumem funkčností navržených aktivit s uplatněním hry na tělo, které byly sestaveny do výše uvedeného souboru.

Cílem tzv. akčního výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem lze jednotlivé aktivity využít ve výuce a jaký mají přínos pro žáky. Aktivity byly realizovány v různých ročnících prvního stupně na základní škole zřízené podle §16 odstavce 9 školského zákona. Výzkum se zaměřoval na efektivitu aktivit, rozvoj hudebních dovedností dětí, podporu sociální interakce v rámci hudební výchovy a rozvoj pohybové koordinace u žáků s lehkým mentálním postižením.

5.1 Organizace ověření

Hlavním cílem souboru aktivit s hrou na tělo bylo ověřit jeho efektivní využití ve výuce žáků s lehkým mentálním postižením. Důraz byl kladen na samotné využití těchto aktivit v pedagogické praxi a součástí ověřování bylo také sledování, jak hra na tělo přispívá k rozvoji hudebních dovedností. Zároveň byla věnována pozornost sociální interakci mezi žáky a jejich schopnosti vzájemné spolupráce v rámci vyučovacích hodin hudební výchovy. Na závěr se ověřovalo, zda hra na tělo přispívá k rozvoji pohybové koordinace u žáků s lehkým mentálním postižením.

Během ověřování souboru aktivit zaměřených na hru na tělo se výzkumu účastnili žáci s lehkým mentálním postižením, kteří chodí na první stupeň základní školy zřízené podle §16 odstavce 9 školského zákona. Konkrétně se jednalo o základní školu ve Strakonících, jejíž název je Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola, Strakonice, Plánkova 430. Tito žáci jsou zde vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, ale jejich výstupy vychází z minimálních doporučených úrovní pro úpravu očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Hudební výchova je zde vyučována s časovou dotací jedné vyučovací hodiny týdně.

Počet žáků v jednotlivých třídách se značně lišil. Nejpočetnější byla třída, ve které byly sloučeny dva ročníky. Toto rozhodnutí vzniklo na základě malého počtu žáků v jednotlivých ročnících. Tato třída měla celkem jedenáct žáků. Ve třetím ročníku

bylo evidováno osm žáků, ve čtvrté třídě bylo zaznamenáno devět žáků a pátá třída měla celkem osm žáků. V průběhu ověřování aktivit se málokdy stalo, že byli přítomni všichni žáci.

Vzhledem k počtu žáků ve třídách bylo nezbytné přizpůsobit organizaci aktivit tak, aby odpovídala aktuálnímu stavu přítomných žáků. Kromě toho bylo nutné upravit tempo a náročnost aktivit podle individuálních potřeb žáků. To umožnilo efektivní zapojení každého jednotlivce a podporu jejich rozvoje v rámci skupiny. Tato flexibilita v přístupu byla klíčová pro úspěšné ověřování a realizaci jednotlivých aktivit.

Jednotlivé aktivity byly realizovány v rámci předmětu hudební výchovy během šestiměsíčního období od října 2024 do března 2025. Nejednalo se o to, že by byly prováděny každou vyučovací hodinu v daném období, ale spíše šlo o to, že byly zařazovány v časových intervalech, které odpovídaly konkrétním učebním obdobím. Například aktivity s rytmickou deklamací, jako pranostika o listopadu a prosinci, byla realizována v souladu s ročním obdobím, zatímco říkanka o krtkovi byla zařazena až v druhém pololetí školního roku, kdy se výuka zaměřovala na zvířata. Cílem bylo, aby jednotlivé aktivity navazovaly na témata související s průběhem roku, čímž byly propojeny s aktuálním děním a obdobím v kalendáři.

Aktivity byly ověřovány autorkou diplomové práce ve vlastních vyučovacích hodinách hudební výchovy s žáky s lehkým mentálním postižením. Autorka měla na starosti vedení výuky, realizaci jednotlivých aktivit, instrukce pro žáky a zajištění plynulého průběhu celé výuky.

5.2 Očekávané výsledky akčního výzkumu

Předmětem akčního výzkumu bylo ověřit využitelnost souboru aktivit na základní škole zřízené podle §16 odstavce 9 školského zákona s žáky s lehkým mentálním postižením. Dále bylo pozorováno, jak již bylo uvedeno výše, jaký vliv má hra na tělo na rozvoj hudebních dovedností a sociální interakce žáků během hudební výchovy. Výzkum se zaměřil na to, do jaké míry tyto aktivity přispívají k rytmickému cítění, koordinaci pohybů, vnímání hudby a schopnost spolupráce mezi žáky.

Před vlastním ověřováním ve školní praxi byla formulována následující očekávání:

- 1) Hra na tělo pozitivně ovlivňuje rozvoj hudebních dovedností u žáků s lehkým mentálním postižením.
- 2) Hra na tělo má pozitivní vliv na sociální interakci v rámci hudební výchovy u žáků s lehkým mentálním postižením.
- 3) Hra na tělo připívá k rozvoji pohybové koordinace žáků s lehkým mentálním postižením.

5.3 Výsledky ověřování souboru aktivit s hrou na tělo

V následujícím textu bude popsáno, jak žáci při ověřování souboru aktivit na nabízené hudební činnosti reagovali, jaké měli obtíže, i jaké přínosy jim jednotlivé aktivity přinesly.

Hra na tělo ve spojení rytmických hudebně pohybových her

Aktivita *Dešťová kapela* byla realizována se žáky prvního až třetího ročníku. Jelikož první a druhý ročník sdílí jednu třídu, bylo při realizaci přítomno osm žáků. V této třídě během vyučovací hodiny neasistoval asistent pedagoga. Ve třetím ročníku se aktivitu zúčastnilo šest žáků a pedagogický asistent, který byl nápomocen. Aktivita tedy proběhla ve dvou třídách, avšak zahrnula tři ročníky. Do aktivity byl také zakomponován hudební doprovod, který je v souboru aktivit nabídnut. Vzhledem k této fázi aktivita trvala přibližně 10 minut.

Aktivita byla srozumitelná pro všechny zmíněné ročníky. Žáci dokázali spontánně reagovat na hudbu i pokyny, aniž by bylo nutné detailně procházet jednotlivé oblasti či zásadně upravovat průběh aktivity. Díky její srozumitelnosti a jednoduchosti nebylo třeba provádět žádné změny.

Žáci velmi pozitivně reagovali na mluvený doprovod. Ve fázi, kdy propojovali prvky deště s hudebním doprovodem, bylo u některých z nich patrné, jak se snažili vžít do samotného deště – pohybovali se volně po prostoru v rytmu hudby a současně využívali hru na tělo. Jejich zapojení působilo autentické a přirozené, jako by se skutečně stali součástí samotného deště.

Aktivita *Hra na ozvěnu* byla realizována ve všech ročnících prvního stupně. Ve třídě, kde se nacházejí žáci prvního a druhého ročníku bylo přítomno sedm žáků. Ve třetím ročníku se zúčastnilo šest žáků, ve čtvrtém pět a v pátém ročníku osm žáků. Ve všech třídách, kromě třídy s prvním a druhým ročníkem, byl přítomen asistent pedagoga.

Délka trvání aktivity se v jednotlivých ročnících lišila v závislosti na individuálních potřebách žáků. Aktivita byla rozdělena do dvou vyučovacích hodin. V každé z nich si žáci vyzkoušeli hru na tělo ve všech zmíněných metrech, ale jednotlivé ukázky byly záměrně rozděleny do dvou vyučovacích hodin. Díky tomu šla výuka lépe přizpůsobit vzhledem k tempu jednotlivých skupin žáků. V rámci jedné vyučovací hodiny trvala samotná aktivita přibližně 10 až 15 minut.

V prvním a druhém ročníku byla aktivita nejnáročnější. Žáci potřebovali podrobnější instrukce a častější zpětnou vazbu, aby správně pochopili zadání. Bylo nutné je průběžně vést a ověřovat si, zda úkolu rozumí. Ve třetím ročníku už aktivita nevyžadovala tolik času, protože žáci byli samostatnější a byl i přítomen asistent pedagoga. Přesto však bylo důležité žáky usměrňovat a pomáhat jim v případě nejasností. U čtvrtého a pátého ročníku bylo klíčové se zaměřit především na udržení pozornosti žáků. Vzhledem k jejich věku měli tendenci sdílet své emoce a prožitky s okolím, což mělo vliv na jejich schopnost soustředit se na probíhající aktivitu.

Během této aktivity se objevily drobné obtíže, které vyžadovaly klidné, trpělivé a srozumitelné vedení žáků. Bylo nezbytné jednotlivé rytmické modely zopakovat alespoň dvakrát, aby si je žáci dokázali zapamatovat a správně je reprodukovat. Nejnáročnějším prvkem celé aktivity bylo propojení více oblastí najednou, kdy si žáci měli současně zapamatovat názvy květin, rytmický model a zvládnout hru na tělo. Pro děti s lehkým mentálním postižením je obtížné pracovat s více podněty současně. Proto bylo důležité jim poskytnout dostatek času na zpracování informací, průběžně ověřovat porozumění a rytmické modely několikrát zopakovat. I přesto bylo patrné, že se s postupným opakováním jejich výkon zlepšoval. Bylo tedy důležité přistupovat k žákům individuálně, s ohledem na jejich úroveň schopností, dovedností a dosavadních zkušeností.

Aktivita *Rytmický a pohybový kánon* byla realizována ve čtvrtém a pátém ročníku s ohledem na předchozí zkušenosti žáků. V obou třídách byl přítomen asistent pedagoga, který se aktivně podílel na vedení aktivity. Ve čtvrtém ročníku se aktivitu zúčastnilo pět žáků, v pátém ročníku bylo přítomno šest žáků. Tyto počty se ukázaly jako velmi vhodné

pro realizaci aktivity, neboť umožnily dostatek prostoru pro individuální přístup a instruování žáků. Díky tomu mohla být aktivita vedena v klidném a soustředěném tempu. Délka trvání aktivity byla ovlivněna nutností opakování jednotlivých rytmických vět v kombinaci s hrou na tělo. Celkově aktivita trvala přibližně 20 minut.

Při práci ve skupinách se jako velmi přínosné ukázala přítomnost asistenta pedagoga, který mohl samostatně pracovat s druhou skupinou. Díky podpoře vyučující působili žáci uvolněněji, lépe se soustředili a věnovali větší pozornost správnému provedení rytmické věty. Žáky pátého ročníku však byla potřeba častěji usměřovat, jelikož měli tendenci upoutávat na sebe pozornost, tím ovlivňovali práci celé skupiny.

Na začátku práce s rytmickým kánonem se jako vhodné řešení osvědčilo usazení žáků ve skupinách proti sobě, což pomohlo minimalizovat vzájemné rozptylování mezi skupinami. V tomto případě se ukázalo jako nezbytné hlasité počítání dob, které žákům usnadnilo orientaci v rytmu a synchronizaci pohybů.

Aktivita *Tělový orchestr* byla realizována ve všech ročnících prvního stupně. Ve třídě s prvním a druhým ročníkem bylo přítomno sedm žáků. Ve třetí a čtvrté třídě se aktivity zúčastnilo pět žáků a v páté třídě bylo přítomno šest žáků. Asistent pedagoga byl přítomen ve všech třídách kromě třídy, kterou tvoří první a druhý ročník. Aktivita byla v jednotlivých ročnících přizpůsobena věku a schopnostem žáků, a proto probíhala různými způsoby. Přibližná délka trvání aktivity byla 20 minut.

Vzhledem k malému počtu žáků v některých třídách byli žáci rozděleni do dvojic, ve kterých si vytvářeli vlastní rytmický model s hrou na tělo.

Zajímavým momentem bylo ponechání prostoru žákům pro vlastní tvořivé vyjádření. Žáci měli možnost samostatně tvořit a vymýšlet své vlastní rytmické modely s využitím hry na tělo, což přirozeně podněcovalo jejich hudební představivost a schopnost improvizace. Ale v úvodní fázi byl žákům prvního až třetího ročníku stanoven přesný počet prvků hry na tělo, které měli v rytmickém modelu využít. Po realizaci několika ukázek dostali žáci možnost pracovat s větším počtem prvků. Tento postup práce byl zvolen s ohledem na náročnost aktivity v oblasti paměti. Bylo důležité, aby si žáci svůj rytmický model skutečně zapamatovali.

Při doprovodu písní byly záměrně vybírány takové písně, které žáci jednotlivých tříd dobře znali, aby se mohli aktivně zapojit i zpěvem. Nejčastěji šlo o tradiční lidové písně, které jsou dětem blízké a dobře zapamatovatelné.

Tato aktivita výrazně podporovala u žáků fantazii a kreativitu. Klíčovým prvkem bylo zajistit, aby se žáci soustředili výhradně na rytmický model své skupiny a nenechali se rozptylovat ostatními. Pokud došlo ke ztrátě pozornosti a žáci začali vnímat rytmické modely jiných skupin, snadno se nechali ovlivnit a měli potíže s návratem ke svému původnímu vzoru.

Při práci s touto aktivitou se ukázalo jako nezbytné, aby si žáci nejprve pevně osvojili svůj rytmický model, než ho začnou kombinovat s vybranou písní. Pokud rytmický model s hrou na tělo neměli žáci dostatečně zažitý, měli velké obtíže s jeho propojením s písní. Proto byl kladen důraz na to, aby žáci dostali dostatek času na procvičování a osvojování jednotlivých prvků. Aktivita byla vedena systematicky a v klidném tempu. Tyto prvky měly pozitivní vliv na vznik krásných improvizovaných rytmických doprovodů s hrou na tělo k vybrané písni.

Hra na tělo a rytmická deklamace říkadel, zpěv písní

Aktivita zaměřená na *rytmickou deklamaci říkadel* byly realizovány v ročnících od prvního do čtvrtého. Jednotlivá říkadla byla realizována do výuky postupně, v různých obdobích a během různých vyučovacích hodin. Cílem bylo, aby si žáci nejprve dobře zapamatovali jedno říkadlo, a teprve poté se mohli věnovat dalšímu. V následujících hodinách, kdy se žáci nová říkadla neučila, docházelo k jejich opakování vždy na začátku výuky, tím byla systematicky podporována a posilována jejich paměť.

Práce s příkladovými říkadly nebyla v pátém ročníku realizována vzhledem k aktuálním zájmům žáků. Byla zde potřeba volit vtipnější a atraktivnější říkadla, která by je zaujala a motivovala k soustředěné práci. Žáci si tak rytmickou deklamaci vyzkoušeli, ale s jiným, vhodněji zvoleným říkadlem, které lépe odpovídalo jejich věku a zájmům.

Práce s rytmickou deklamací probíhala na začátku vyučovací hodiny, aby se žáci mohli uvolnit, odreagovat a zbavit případného ostychu. Časová náročnost aktivit se odvíjela od aktuálního rozpoložení žáků a jejich schopnosti soustředit se na daný úkol. Přibližná délka trvání se pohybovala mezi 10 až 15 minutami. Ve všech třídách, kromě té s prvním

a druhým ročníkem, byl přítomen asistent pedagoga, který žáky podporoval a aktivně jim pomáhal v průběhu činnosti.

V průběhu aktivity se u žáků s lehkým mentálním postižením objevovaly pozitivní ohlasy na práci s říkadlem. Bylo velmi zajímavé pozorovat, jak každá třída vymyslela odlišný způsob rytmického doprovodu s využitím hry na tělo. Díky pravidelnému členění jednotlivých částí říkadla se žákům lépe pracovalo s jeho rytmizací a zároveň ho snáze vnímali.

V obou případech, při práci s říkadlem, bylo velmi důležité nejprve upevnit jednotlivé části, než došlo k jejich spojení v jeden celek. Během aktivity bylo klíčové na žáky nevyvíjet tlak, ale naopak je vést v klidné a podporující atmosféře, která jim umožní soustředit se, uvolnit se a s radostí tvořit.

Během práce s říkadlem o listopadu a prosinci bylo ve třídě s prvním a druhým ročníkem přítomno osm žáků, ve třetím ročníku šest žáků a ve čtvrtém ročníku pět žáků. Velkým přínosem během této aktivity byla přítomnost asistenta pedagoga, který aktivně pomáhal zejména při skupinové práci. Konkrétně poskytoval jedné skupině cílenou podporu. U prvního a druhého ročníku byla potřeba nejprve situaci se žáky důkladně projít a připravit je na vedení rytmického dialogu prostřednictvím deklamace. Jedné skupině byla potřeba jasně a srozumitelně vysvětlit způsob práce, než mohla aktivita začít. Skupiny byly složeny tak, aby v nich byli žáci s více rozvinutými hudebními dovednostmi, což přispělo k plynulejšímu průběhu činnosti. Přestože byla práce náročná a zabrala více času než v jiných třídách, žáci nakonec dokázali vytvořit smysluplný rytmický dialog.

Při práci s říkadlem o krtkovi bylo v prvním a druhém ročníku přítomno osm žáků, ve třetím a čtvrtém ročníku pak šest žáků. Také při této aktivitě se ukázalo jako velmi přínosné mít k dispozici asistenta pedagoga, který opět aktivně pomáhal jedné ze skupin během skupinové práce. U prvního a druhého ročníku bylo nutné žáky pečlivě instruovat, jelikož zde asistent pedagoga přítomen nebyl. Jelikož si žáci během rytmické deklamace předávali štafetu, byla potřeba, aby obě skupiny vnímaly zrakový signál vyučující, který určoval nástup vybrané skupiny. Z počátku se zdálo, že třída štafetovou rytmickou deklamaci po taktech s hrou na zamlčenou nezvládne dokončit. Po několika pokusech ale žáci systém pochopili a zvládli aktivitu velmi dobře. Ve vyšších ročnících, kde byl přítomen asistent pedagoga, probíhala aktivita plynuleji a zabrala méně času.

Během práce s říkadlem byl zařazen také pohybový doprovod, který měl velmi pozitivní vliv. Nejenže žáky zaujal, ale zároveň jim výrazně napomáhal při zapamatování textu. Propojení pohybu s deklamací podpořilo koordinaci i rytmické cítění žáků.

Aktivita s *rytmickým doprovodem písní* probíhala v hlavní části vyučovací hodiny hudební výchovy, kdy se žáci učili píseň prostřednictvím imitačního nácviku. Práci s písní si vyzkoušely všechny ročníky prvního stupně. Asistent pedagoga byl přítomen ve všech třídách s výjimkou třídy s prvním a druhým ročníkem.

Během práce s písní *Leze, leze ráček* bylo v prvním a druhém ročníku přítomno devět žáků. Ve třetí a čtvrté třídě se zúčastnilo šest žáků a v páté třídě bylo přítomno osm žáků. Při této aktivitě nebyla pomoc asistenta pedagoga tolik potřeba, ale ve třídách, kde byl k dispozici, aktivně pomáhal žákům podle potřeby.

V prvním a druhém ročníku, kde asistent pedagoga nebyl přítomen, pracovali žáci s písní systematicky a bez časového tlaku. Skupinová práce byla zařazena až v následující hodině, aby si žáci nejprve důkladně osvojili jednotlivé části písně. Celkově aktivita u žáků prvního až třetího ročníku probíhala v průběhu dvou vyučovacích hodin, a to z důvodu rozdělení jednotlivých částí a jejich upevnění. Žáci čtvrtého a pátého ročníku zvládli celou aktivitu během jedné vyučovací hodiny. Pro lepší upevnění bylo však vhodné píseň s pohybovým a rytmickým doprovodem zopakovat i v následující hodině.

Na začátku práce s písní proběhla motivační část, během které vedla vyučující s žáky diskusi na téma potok. Společně přemýšleli, jaká zvířata se u potoka mohou vyskytnout a jaké zvuky je možné u něj slyšet. Následně byla píseň představena žákům metodou *a capella*¹⁶, aby mohli vnímat její melodii a rytmus v čisté podobě. V další fázi byla píseň podrobně rozebrána. Žáci se soustředili na její dynamiku, rytmus a další hudebně výrazové prostředky. Poté následoval samotný nácvik písně, který byl propojen s pohybovou hrou využívající dřevěná rytmická vejce. Současně se žáci učili zpěv a díky práci s rytmickými vejci dokázali lépe udržet rytmus.

Jako náročný prvek se zde ukázal refrén, ve kterém se slovo *rak* objevuje v různém počtu. To vedlo k tomu, že žáci často hráli na rytmická vejce buď příliš málo, nebo naopak příliš mnoho. Podobný problém se objevil i při hře na tělo, která byla zařazena v dalším kroku

¹⁶ Slovo *a capella* v hudbě znamená vokální hudba nebo zpěv bez doprovodu hudebních nástrojů.

aktivity. Po celou dobu nácvičku byla píseň doprovázena na klavír, což žákům pomáhalo udržet správné tempo a melodii.

Správný metodický postup však doporučuje opačné pořadí – nejprve by se žáci měli zaměřit na hru na tělo, která jim pomůže lépe vnímat rytmus a koordinovat pohyby. Lze předpokládat, že pokud by si nejprve tuto dovednost dostatečně osvojili, jejich následná hra na hudební nástroje by byla přesnější a rytmicky stabilnější.

Obdobným způsobem probíhala i práce s písní *Čert a Káča*, do které se v prvním a druhém ročníku zapojilo sedm žáků, ve třetím a čtvrtém ročníku bylo přítomno pět žáků a v pátém ročníku se aktivita účastnilo šest žáků.

Přítomnost asistenta pedagoga byla výhodná, protože pomáhal vést žáky správným směrem. Nicméně ale i bez přítomnosti asistenta pedagoga jako u prvního a druhého ročníku, byla aktivita dobře zvládnutelná. Klíčem k úspěchu byla větší trpělivost a dostatečné přizpůsobení časového rámce dané aktivity.

Práce s písní trvala dvě vyučovací hodiny, protože bylo nezbytné, aby si žáci jednotlivé části důkladně upevnili.

Nácvik písně probíhal obdobně jako u předchozí písně, tedy pomocí imitačního nácvičku. V úvodní části byla žákům přečtena pohádka jako motivace, která byla spojena s tématem písničky. Po seznámení s písní bylo klíčové, zda žáci dokážou rozlišit třídobý a dvoudobý takt v jednotlivých částech písně. V tomto případě měli žáci zvednout ruku v momentě, když slyšeli změnu. Než se však žáci dozvěděli správnou odpověď, byla jim píseň zahrána ještě jednou, aby se pečlivě zaposlouchali. Tento úkol byl pro některé žáky náročný, ale nejčastěji si povšimli změny tempa písně. Rozlišení dvoudobého a třídobého taktu se žákům upevnila až po propojení s pohybovým doprovodem.

Pohybový doprovod písně probíhal nejdříve bez zpěvu. Byla potřeba žákům počítat doby, aby si vyzkoušeli polkový krok a třídobou chůzi. Aby si žáci lépe osvojili polkový krok, pohybovali se volně po třídě, což jim umožnilo soustředit se pouze na správné provedení pohybu, Teprve poté si krok vyzkoušeli v kruhu, ve kterém měli žáci pracovat i při zpěvu.

Bylo důležité, aby si žáci nejprve osvojili jednu část a teprve poté ji propojili s dalšími prvky. Hra na tělo jim v této písni výrazně pomohla pochopit strukturu skladby, což usnadnilo jejich zvládnutí.

Zajímavým aspektem byla práce ve skupinách, při níž bylo viditelné, jak žáci reagují na vzájemnou spolupráci. Bylo nezbytné skupiny nejprve oddělit, aby se navzájem neovlivňovaly a mohly se lépe soustředit na vlastní rytmický doprovod. Tento přístup přispěl k lepší koordinaci a celkovému sladění pohybové a hudební složky písně.

Při práci ve skupinách se jako velká výhoda ukázala přítomnost asistenta pedagoga, který mohl pracovat s druhou skupinou. Díky tomu se žáci cítili jistěji, měli jasnější vedení a práce probíhala plynuleji. Ale i ve třídě, kde asistent pedagoga přítomen nebyl, se však podařilo práci s písní úspěšně realizovat, a to díky vhodné organizaci a přizpůsobení výuky potřebám žáků.

Hra na tělo a poslech hudebních děl

Aktivity spojené s hrou na tělo ve spojení s poslechem hudebního díla se ukázaly jako velmi úspěšné. Práce s hudebním dílem byla součástí celé vyučovací hodiny hudební výchovy a probíhala postupně podle metodického plánu uvedeného v souboru aktivit s hrou na tělo. Díky různorodým činnostem, jako je pohybový doprovod či rytmizace pomocí hry na tělo, se žáci dokázali lépe soustředit na poslech hudební ukázky, vnímat její strukturu a prožít ji intenzivněji. Tato metoda se osvědčila jako efektivní nástroj pro rozvoj hudební citlivosti a aktivního naslouchání.

Během těchto aktivit si žáci osvojovali schopnost zaměřit se na detaily, které se ve skladbě objevovaly – vnímali změny v dynamice, tempu či rytmu a reagovali na ně pohybem. Tento proces jim nejen napomáhal lépe porozumět hudebním prvkům, ale také rozvíjet jejich schopnost je vyjádřit pohybem. Tím žáci prohlubovali své hudební a rytmické cítění. Díky tomuto přístupu si žáci vytvářeli hlubší vztah k hudbě, zlepšovali svou schopnost aktivně naslouchat a reagovat na hudební podněty.

Se skladbou *Kočka je hebká, ale škrábe* pracovali žáci prvního až třetího ročníku. V prvním a druhém ročníku bylo přítomno devět žáků, ve třetím ročníku bylo přítomno šest žáků a asistent pedagoga.

Skladba byla v úvodu vyučovací hodiny představena pomocí hudebního nástroje – klavíru. Hra na klavír byla také aplikována během pohybového doprovodu současně s mluveným slovem, aby se žáci dokázali ještě lépe vžít do poslechu skladby. Během nácviku hry na tělo byla puštěna hudební nahrávka, která žákům poskytla plnohodnotnou pomoc. Při práci

ve skupině u žáků prvního a druhého ročníku, kde nebyl přítomen asistent pedagoga, byla nejprve využita nahrávka. Když to vypadalo, že žáci mají propojení poslechu a pohybových prvků osvojené, vyzkoušeli si aktivitu sami za doprovodu klavíru.

Během práce ve skupinách seděli žáci proti sobě, aby mohli lépe aplikovat rytmický dialog a vzájemně se na sebe naladit. Bylo však důležité pečlivě ukotvit jednotlivé pohybové prvky, aby byla zajištěna přesnost a plynulost provedení. V průběhu celé fáze žáci projevovali uvolněnost a vnímavost, což pozitivně ovlivnilo dynamiku aktivity. Díky dobré spolupráci a vzájemnému doplňování dosáhli lepší koordinace i souhry. Tato fáze jasně ukázala, jak zásadní je komunikace a spolupráce při skupinové práci, která vede k přirozenému a harmonickému propojení pohybu s hudbou.

S klavírní miniaturou *Hodinky a hodiny* pracovali žáci čtvrtého a pátého ročníku, pro které byla tato skladba zajímavým a inspirativním hudebním zážitkem. Ve čtvrtém ročníku se aktivity zúčastnilo šest žáků, v pátém ročníku sedm žáků. V oboru třídách byl přítomen asistent pedagoga, který pomáhal vést žáky správným směrem a poskytoval individuální podporu tam, kde to bylo potřeba. Jeho přítomnost se ukázala jako velká výhoda zejména při skupinové práci, kdy mohl aktivně vést jednu skupinu a pomoci žákům s koordinací pohybových prvků.

U pátého ročníku bylo nutné žáky průběžně motivovat a usměrňovat, jelikož se u nich občas objevovala tendence k nežádoucím projevům chování. Díky vhodnému vedení a zapojení asistenta pedagoga se však podařilo udržet soustředěnost a plynulý průběh aktivity.

V průběhu aktivity si žáci osvojovali vnímavý poslech, který jim umožnil odhalit detaily skladby. Zpočátku se některé prvky žákům zdály nevýrazné, ale postupně si uvědomili jejich roli v celkové hudební struktuře. Při prvotním poslechu skladby se ukázalo, že žáci klavírní miniaturu plně nevnímají, avšak při druhém poslechu, kdy byl žákům zadán poslechový úkol, začali miniaturu vnímat mnohem lépe. Podobně tomu bylo i při asociačním rozhovoru, kdy si žáci nebyli jisti, zda jsou v hudbě rozlišeny hodiny a hodinky. Proto jim byla klavírní miniatura zahrána ještě jednou, aby se mohli bedlivě zaposlouchat. Po poslechu se dozvěděli správnou odpověď a vysvětlení, podpořené kontraktními detaily z klavírní miniatury.

Hudební motivy, které se v klavírní miniatuře objevovaly, dokázali žáci lépe rozeznat pomocí pohybového doprovodu a hry na tělo. Žáci dokázali vnímat a rozlišovat jednotlivé hudební motivy. Zároveň podporovali hudební vnímání a schopnost reagovat na rytmus a strukturu hudby.

V průběhu aktivity bylo zajímavé pozorovat, jak někteří žáci postupně odstraňují svou stydlivost a začínají se uvolňovat. Postupným vnesením do skladby se žáci uvolňovali a spolupracovali. Je důležité vést žáky klidným a motivujícím způsobem, zejména u žáků pátého ročníku, kde je často potřeba jejich pozornost a zájem maximálně podpořit.

5.4 Naplnění výzkumných očekávání

V průběhu ověřování souboru aktivit s hrou na tělo vyučující sledovala, zda tato hra na tělo pozitivně ovlivňuje hudební dovednosti žáků s lehkým mentálním postižením. Zároveň sledovala, jestli přispívá k rozvoji sociální interakce v hodinách hudební výchovy. Zaměřila se především na to, jak hra na tělo ovlivňuje spolupráci mezi žáky během jednotlivých aktivit. Pozorovala, jestli žáci dokážou společně pracovat, vzájemně se podporovat a reagovat na rytmické podněty v rámci skupin. V neposlední řadě vyučující sledovala, zda má hra na tělo pozitivní vliv na rozvoj pohybové koordinace.

První očekávání se naplnilo, protože jednotlivé aktivity pomohly žákům s lehkým mentálním postižením rozvíjet širokou škálu hudebních dovedností. Během průběhu jednotlivých částí souboru aktivit si žáci postupně osvojovali rytmické cítění, učili se reagovat na hudbu pohybem, a při poslechu se naučili vnímat hudbu z nové perspektivy. Kromě toho žáci také rozvíjeli své pěvecké dovednosti a další aspekty hudebního vnímání. Celkově lze říct, že rozvoj hudebních dovedností u těchto žáků probíhal komplexně. Jednotlivé aktivity poskytly žákům bohatý prostor pro hudební a osobnostní rozvoj.

Druhé očekávání se také potvrdilo, i když jeho naplnění bylo zpočátku náročné. Největší problém se spoluprací ve skupině měli žáci čtvrtého a pátého ročníku, kteří preferovali rozdělení podle sociálních vztahů ve třídě. Kamarádské vazby hrály klíčovou roli a žáci nebyli zpočátku ochotní spolupracovat se spolužáky, s nimiž neměli bližší vztah. Vyučující se však snažila cíleně podporovat sociální interakci napříč celou třídou, aby se žáci učili spolupracovat i mimo svůj obvyklý okruh přátel. Tento proces vyžadoval velkou dávku trpělivosti a motivace, protože bylo nutné postupně žáky vést ke spolupráci v různorodých skupinách. Postupem času se situace zlepšovala a žáci se naučili lépe spolupracovat i mimo svou sociální přátelskou zónu. Obdobné obtíže se někdy objevily také u žáků prvního až třetího ročníku, ale v této věkové kategorii jsou děti zatím bez větších sociálních bariér a jsou ochotnější spolupracovat s kýmkoliv. Aby se spolupráce nadále zlepšovala,

je důležité zařazovat do výuky pravidelné skupinové aktivity. Celý proces však závisí na přístupu pedagoga a na tom, jakým způsobem žáky vede ke spolupráci.

Třetí očekávání se naplnilo u každého žáka na jiné úrovni, jelikož každý má jinou úroveň pohybové koordinace, a tudíž na ně hra na tělo působila různým způsobem. U žáků, kteří mají motoriku a pohybovou koordinaci výrazně zaostalou, měla hra na tělo určitý pozitivní vliv v jejich rozvoji, i když pokroky byly postupné a často velmi malé. Ačkoliv pro ně byla aktivita někdy náročná, vyučující zaznamenala drobného, ale důležitého zlepšení, které svědčilo o pokroku. Naopak u žáků, kteří měli motoriku na lepší úrovni, pomohla hra na tělo zvýšit jistotu a přesnost provedení pohybů. Přesto pro všechny žáky zůstává náročné propojit více podnětů najednou, což potvrzuje, že motorická koordinace vyžaduje systematický trénink a dostatek času na osvojení jednotlivých dovedností.

Výsledná zjištění nelze generalizovat, neboť ověřování se účastnil poměrně malý počet žáků – výzkumu se účastnily pouze čtyři třídy na jedné škole. Současně nelze vyloučit určitou míru subjektivity ze strany vyučující při hodnocení průběhu aktivit. Přesto však tato zjištění přinesla cenné podněty pro samotnou autorku této diplomové práce, tedy vyučující, a to zejména v oblasti metodického vedení a efektivity různých forem práce s rytmem a pohybem. Ukázalo se, jak zásadní je přizpůsobit aktivity potřebám žáků s lehkým mentálním postižením. Cílem bylo zejména dosáhnout takových zjištění, které pomohou pedagogům lépe porozumět tomu, jak žáci různého věku s lehkým mentálním postižením reagují na rytmické a hudební aktivity, a jak tyto aktivity co nejefektivněji zařazovat do výuky.

5.5 Závěry pro pedagogickou praxi

Během ověřování souboru aktivit s hrou na tělo pro děti s lehkým mentálním postižením se ukázalo několik klíčových faktorů, které je nezbytné dodržovat v průběhu pedagogické praxe. Tyto faktory hrají zásadní roli při plánování a realizaci výuky a přispívají k efektivnímu rozvoji hudebních i sociálních dovedností žáků. Jejich dodržování zároveň pomáhá vytvářet bezpečné, motivující a podnětné prostředí, ve kterém se žáci mohou přirozeně rozvíjet.

Jedním z nejdůležitějších principů je zohlednění individuálních potřeb pro každého žáka. Děti s lehkým mentálním postižením se mohou nacházet na různých úrovních dovedností

i schopností, a proto je nutné v hodinách hudební výchovy přistupovat k nim diferenciovaně. Tento přístup pedagogovi ukazuje, jak má reagovat na individuální potřeby žáků a vytvářet tak prostředí, kde se každý žák cítí podporován, motivován a má možnost rozvíjet svůj plný potenciál. Důraz na individuální přístup se projevuje nejen v přizpůsobení aktivit, ale také v adaptaci tempa výuky, způsobu podání informací. Jde o to, aby byla poskytnuta podpora žákům pro aktivní zapojení do hudebních aktivit.

V návaznosti na individuální potřeby žáků je důležité vytvořit bezpečné a podnětné prostředí, ve kterém se budou cítit komfortně. Aktivity by měly být přizpůsobeny jejich možnostem, aby podporovaly nejen hudební dovednosti, motorické dovednosti, ale také jejich sociální interakci a sebedůvěru. Práce s pohybem a hudbou může pozitivně ovlivnit vnímání rytmu žáků, jejich tělesnou koordinaci a celkový rozvoj osobnosti. Tato kombinace hudby a pohybu umožňuje žákům nejen lépe vyjádřit své emoce, ale také zlepšovat jejich schopnost soustředit se, reagovat na podněty a komunikovat s ostatními.

V průběhu realizace jednotlivých aktivit je pro žáky s lehkým mentálním postižením důležitá zpětná vazba a průběžná motivace. Tato podpora jim pomáhá zvyšovat jejich sebevědomí a zároveň vytváří pozitivní vztah k hudbě. Je důležité, aby žáci během vyučovacích hodin hudební výchovy zažívali pocit bezpečí a uvolnili se. To jim umožňuje plně se soustředit na aktivitu. Tímto způsobem si žáci nejen osvojují hudební dovednosti a rozvíjejí své schopnosti, ale také zažívají radost z vlastní účasti a pokroku. Cílem hudebního vyučování je, aby se žáci těšili na hodiny hudební výchovy a odcházeli z nich s dobrým pocitem a obohacením o nové zážitky. Tento prožitek je pro ně jedním z nejvýraznějších a nejcennějších aspektů, který má dlouhodobý vliv na jejich osobní rozvoj a vztah k hudbě.

Systematické a cílené strukturované přizpůsobování výuky individuálním potřebám žáků významně přispívá k jejich aktivnímu zapojení a pozitivnímu vztahu k hudební výchově. Tento přístup podporuje nejen rozvoj hudebních dovedností, ale i celkovou pohodu žáků a jejich sebedůvěru ve výuce.

V průběhu realizace jednotlivých aktivit s žáky s lehkým mentálním postižením je nezbytné poskytnout žákům dostatek času k porozumění a osvojení zadaných úkolů. Pedagog by si měl průběžně ověřovat, zda žáci pokyny správně pochopili a jsou schopni se zapojit do aktivit. I když může některá aktivita trvat déle, než bylo původně naplánováno, je důležité upřednostnit potřeby žáků před striktním dodržováním časového harmonogramu. Klíčové

je umožnit žákům aktivity plně zvládnout, aby mohli získané dovednosti uplatnit i v dalších situacích. Pokud by pedagog ukončil aktivitu předčasně, bez dostatečného upevnění jednotlivých kroků, mohlo by to negativně ovlivnit zvládnání dalších úkolů ze strany žáků.

Postupným osvojováním a pravidelným opakováním aktivit se žáci zlepšují, získávají větší jistotu a lépe reagují na nové výzvy. Jednotlivé aktivity pomáhají žákům rozvíjet rytmické cítění, koordinaci a paměť. Navíc rozvíjejí soustředění a schopnost spolupráce, což přispívá k jejich celkovému, nejen hudebnímu rozvoji.

Při aktivitách zaměřených na hru na tělo ve spojení s rytmickými hudebně pohybovými hrami je důležité zajistit, aby žáci měli dostatek času na osvojení rytmického modelu. Ideální je nejprve předvést rytmus v přesném tempu, následně ho při opakování zpomalit, aby si ho žáci mohli lépe zapamatovat. Důležitou součástí procesu je také přizpůsobení tempa a času podle potřeb žáků, ověřování jejich porozumění a možnost se doptat či požádat o další zopakování. Zejména na začátku může být tato činnost náročná, avšak s pravidelným tréninkem se postupně zlepšují nejen rytmické dovednosti žáků, ale i jejich schopnost vnímat a reprodukovat složitější rytmické modely.

Při práci s písní nebo říkadlem žákům výrazně pomáhá pohybový doprovod, který usnadňuje zapamatování obsahu a propojení s rytmem. Klíčové je však postupovat systematicky – nejprve se zaměřit na jednotlivé části, aby je žáci dobře zvládli, a teprve poté je postupně spojovat do celku. Tento postup žákům nejen usnadňuje osvojování rytmu a textu, ale také podporuje koordinaci jejich pohybů s hudbou, zvyšuje jejich jistotu v pohybových aktivitách.

Během poslechových činností je často vhodné zadat žákům konkrétní úkol, na který se mají při poslechu zaměřit. Pokud takový úkol nemají, skladbu vnímají spíše povrchně a nezachytí všechny její detaily. Po prvním poslechu, kdy se pedagog zeptá na konkrétní otázky, žáci často neznají odpověď. To ukazuje na jejich nesoustředěné vnímání. Při druhém poslechu, kdy mají žáci definovaný úkol, se dokážou lépe soustředit. Někdy je vhodné poslech zopakovat ještě jednou, aby si žáci mohli potvrdit své postřehy a lépe pochopit detaily, které jim dříve unikly. Tento opakovaný poslech nejen posiluje hudební vnímání, ale také je učí přistupovat k poslechu více analyticky. Pravidelným procvičováním této strategie se u žáků rozvíjí schopnost aktivního naslouchání, které má pozitivní vliv na celkové soustředění a schopnost práce s informacemi.

Výsledky jednotlivých aktivit často závisí na tom, jakým způsobem jsou žáci v hodinách hudební výchovy vedeni. Důležitou roli hraje nejen metodický přístup pedagoga, ale i jeho schopnost motivovat žáky, přizpůsobit aktivity jejich individuálním potřebám a vytvářet podporující a podnětné prostředí. Pokud jsou žáci vedeni trpělivě a s ohledem na jejich schopnosti, mohou se snáze zapojit, lépe si osvojit nové dovednosti a získat sebedůvěru. Kvalitní vedení také přispívá k jejich radosti z hudebních aktivit, to pozitivně ovlivňuje jejich celkový vztah k hudbě.

V neposlední řadě je velmi důležité hodně zaujmout starší žáky na prvním stupni základní školy. Toto pravidlo se týká především pátého ročníku, kdy se u žáků začínají projevovat nové zájmy a tendence upoutávat pozornost. V tomto věku mají žáci potřebu vyjadřovat své emoce a zážitky navenek, což může narušovat soustředění celé třídy. Pokud se podaří upoutat jejich pozornost správným směrem, předejde se komplikacím v chování a výuka může probíhat efektivněji. Klíčovým nástrojem se v tomto případě ukazuje motivace, která na žáky působí velmi pozitivně a pomáhá jim lépe se zapojit do výuky.

Přítomnost asistenta pedagoga má velmi pozitivní vliv na realizaci jednotlivých aktivit u žáků s lehkým mentálním postižením. Pokud je asistent pedagoga součástí vyučovací hodiny, může výrazně podpořit pedagoga při organizaci a realizaci aktivit. Jedná se především o práci ve skupinách, kdy asistent pedagoga zaměřuje svou pozornost na konkrétní skupinu a poskytuje jí potřebnou podporu. Ačkoli je přítomnost asistenta pedagoga velmi výhodná, je možné úspěšně realizovat aktivity i bez něj, pokud se organizační a metodické postupy přizpůsobí specifickým podmínkám třídy.

Klíčové aspekty hudebně výchovné práce se žáky s lehkým mentálním postižením, které byly potvrzeny při ověřování souboru aktivit s hrou na tělo, se vzájemně propojují a ovlivňují. Jejich vzájemná souhra přispívá k vyšší efektivitě výuky a zároveň podporuje pozitivní prožitek žáků z vyučovacích hodin hudební výchovy. Takové propojení nejen posiluje motivaci a zvyšuje zapojení žáků, ale také podporuje rozvoj jejich hudebních a osobnostních dovedností.

6 Závěr

Diplomová práce se zabývala uplatněním hry na tělo v procesu rozvoje hudebních dovedností u žáků s lehkým mentálním postižením. Práce se dále se zaměřila na význam hry na tělo v souvislosti se sociální interakcí ve třídě během vyučovacích hodin hudební výchovy a v neposlední řadě zkoumala vliv hry na tělo na pohybovou koordinaci těchto žáků, neboť právě tato oblast bývá u jedinců s lehkým mentálním postižením méně rozvinutá.

Teoretická část diplomové práce se zaměřila na problematiku základní hudební výchovy. Popsala jednotlivé hudební činnosti, které žáci rozvíjí během povinné školní docházky a dále se věnovala hudebnímu rozvoji žáků mladšího školního věku. Představila také oblast speciální pedagogiky, která je velmi rozsáhlá. V této souvislosti se práce zaměřila na oblast mentálního postižení, se zvláštním zaměřením na lehké mentální postižení. Diplomová práce se dále dotkla specifik výuky hudební výchovy u žáků s lehkým mentálním postižením a zdůraznila význam promyšleného metodického postupu, který se skládá z pěti částí. V úvodu probíhá rozcvičování, které má zásadní vliv na následnou práci s hudebními činnostmi. Hra na tělo, která tvoří hlavní téma práce, spadá do oblasti pohybové výchovy a lze ji využívat různými způsoby. Existují základní způsoby hry na tělo, které lze kreativně přizpůsobovat a rozšiřovat i o další způsoby hry, které podporují hudební i motorický rozvoj žáků.

V diplomové práci byl představen soubor aktivit, který byl následně realizován v rámci akčního výzkumu na základní škole zřízené podle §16 odstavce 9 školského zákona. Ověřování navržených aktivit vycházelo ze tří očekávání, která jím byla posléze potvrzena.

Prvním bylo, že *„Hra na tělo pozitivně ovlivňuje rozvoj hudebních dovedností u žáků s lehkým mentálním postižením“*. Z pozorování vyplynulo, že jednotlivé aktivity přispěly k rozvoji hudebních dovedností žáků. V průběhu jejich realizace si žáci postupně osvojovali různé oblasti hudební výchovy. To mělo přímý dopad na rozvoj jejich hudebních dovedností.

Druhé očekávání *„Hra na tělo má pozitivní vliv na sociální interakci v rámci hudební výchovy u žáků s lehkým mentálním postižením“* bylo rovněž potvrzeno. Práce ve skupinách přispěla k rozvoji sociálních dovedností žáků a posílila jejich schopnost spolupráce. U aktivit vyžadujících týmovou práci bylo důležité, aby žáci soustředili svou pozornost pouze

na vlastní skupinu a nenechali se ovlivnit ostatními. Tento přístup vedl k efektivnější spolupráci a ke zlepšení vzájemného porozumění.

Třetí očekávání „*Hra na tělo přispívá k rozvoji pohybové koordinace žáků s lehkým mentálním postižením*“ se potvrdilo jen částečně. Výrazný přínos byl zaznamenán u žáků s velmi nízkou úrovní pohybové koordinace. U těchto žáků došlo k viditelnému zlepšení. U žáků s již relativně dobrou pohybovou koordinací hra na tělo přispěla především ke zvýšení jistoty a přesnosti provedených pohybů.

Aktivity s hrou na tělo, které byly navrženy v rámci souboru aktivit, se ukázaly jako velmi podnětné pro žáky i vyučující. Žáci vnímali aktivity jako zábavné a motivující. To u nich podporovalo radost z hudby a aktivního zapojení do výuky. Pro vyučující představovaly tyto aktivity efektivní nástroj, jak zpestřit výuku hudební výuky a přirozenou formou podpořit rozvoj klíčových hudebních dovedností žáků. Díky propojení hudby a pohybu mohla vyučující lépe udržet pozornost žáků, motivovat je k aktivnímu zapojení a vytvořit pozitivní atmosféru. Aktivity zároveň umožnily individuální přizpůsobení podle schopností jednotlivých žáků.

Na závěr lze říct, že cíle diplomové práce byly naplněny a potvrzeny v souladu s teoretickou částí. Výsledná zjištění ukázala, že hra na tělo představuje efektivní a přínosný prvek ve výuce hudební výchovy žáků s lehkým mentálním postižením.

Seznam použitých informačních zdrojů

BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0693-4.

EBEN, Petr a HURNÍK, Ilja, 1969. *Česká Orffova škola I: Začátky*. Praha: Supraphon.

FILZ, Richard. *Body Percussion Sounds and Rhythms*. 2015. ISBN 9783933136114.

FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří; DOULÍK, Pavel a VOSTRÝ, Michal. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. 3., rozšířené vydání. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2024. ISBN 978-80-7684-301-1.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026207412.

HERDEN, Jaroslav; JENČKOVÁ, Eva a KOLÁŘ, Jiří. *Hudba pro děti: vysokoškolská učebnice: studium učitelství pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-522-X.

HURNÍK, Ilja. *Voršilská ulička*. Praha: Panton, 1978. 18 s. ISBN 30-089-78.

JAHODA, Jaroslav. *Hudební výchova: pro 1.-3. ročník speciálních škol: metodická příručka*. Praha: Septima, 1993. ISBN 80-901446-8-3.

JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb ve škole*. 2. vyd. Hradec Králové: Tandem, 2005. ISBN 8090311571.

JENČKOVÁ, Eva. *Hudba a pohyb, 1.díl*. 2. vyd. Hudba v současné škole. Základní řada. Hradec Králové: Tandem, 2008. ISBN 978-80-86901-4-X.

JENČKOVÁ, Eva. *Hudební výlet do zoo*. 2. upravené vydání. Hudba v současné škole. Výběrová řada. Hradec Králové: Jaroslav Jenček – Tandem, 2017. ISBN 978-80-86901-91-6.

JENČKOVÁ, Eva. *Muzika od potoka, 1. díl*. Hudba v současné škole. Výběrová řada. Hradec Králové: Tandem, 2014. ISBN 978-80-86901-23-7.

JENČKOVÁ, Eva. *Poslech hudby ve škole*. Hudba v současné škole. Základní řada. Hradec Králové: Tandem, 2021. ISBN 978-80-86901-47-3.

JENČKOVÁ, Eva. *Rytmy zimy, 1.díl*. 5.vydání. Hradec Králové: Tandem, 2024. ISBN 978-80-86901-24-4.

JEŽKOVÁ, Olga. *Obrázky na klávesách: Pictures on the keys : snadné klavírní kousky = easy piano pieces*. Praha: Amos, 2001. ISBN M660570081.

JIŘIČKOVÁ, Jiřina (ed.) a kol. (2024). *Kapitoly ke kreativním hudebním činnostem*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-448-8.

JIŘIČKOVÁ, Jiřina (ed.). *Kapitoly z kreativní hudební výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2023. ISBN 978-80-7603-421-1.

JIŘIČKOVÁ, Jiřina. *Schulwerk Carl Orffa aneb Hudebně pedagogické svědectví zachycené Československou televizí*. Hudební výchova, 32(2), pp. 10-14.

KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie. učebnice pro obor sociální činnost. 1. díl*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3875-8.

KRUŽÍKOVÁ, Lenka (ed.). *Hudba v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5664-5.

KRUŽÍKOVÁ, Lenka (ed.). *Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5666-9.

KRUŽÍKOVÁ, Lenka. *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5671-3.

MOTL, Milan. *Eva Jenčková a její podíl na profilaci české hudební pedagogiky*. Hradec Králové: Tandem, 2019. ISBN 978-80-86901-86-2.

NOHAVICA, Jaromír. *Tři čuníci*. Brno: HITBOX, 1995. ISBN 80-85648-11-3.

PÁNKOVÁ, Jarmila; POBUDOVOVÁ, Lenka; POSPÍŠILOVÁ, Lenka; ROUBOVÁ, Ludmila; SLAVÍKOVÁ, Marie et al. *Hudební výchova: příručka učitele pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2016. ISBN 978-80-7489-251-6.

PASTOROVÁ, Markéta. *Podkladová studie Hudební výchova. Online. 2019. Dostupné také z: https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1_studie/hudebni_vychova.pdf*.

PECHÁČEK, Stanislav a VÁŇOVÁ, Hana. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 8024603659.

PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Pedagogika. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Online. In.: 2023. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_zmeny.pdf. [cit. 2024-12-28].

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

SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy 1 na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Edited by Rudolf Siebr. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, 311 s.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: 2., aktualizované a doplněné vydání*. Grada, 2016. ISBN 978-80-271-9426-1.

VALENTA, Milan; HUTYROVÁ, Miluše; LANGER, Jiří; LUDÍKOVÁ, Libuše; MLČÁKOVÁ, Renata et al. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALENTA, Milan; MICHALÍK, Jan a LEČBYCH, Martin. *Mentální postižení: 2., přepracované a aktualizované vydání*. Grada, 2018. ISBN 978-80-247-3050-9.

VALENTA, Milan; MÜLLER, Oldřich; VÍTKOVÁ, Marie; MICHALÍK, Jan; KOZÁKOVÁ, Zdeňka et al. *Psychopedie*. Šesté aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Parta, 2021. ISBN 978-80-7320-290-3.

VÁŇOVÁ, Hana. *Didaktika hudební výchovy ve studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ*. 1., Práce s písní. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-156-2.

VISKUPOVÁ, Božena. *Hudebně pohybová výchova a zpěv: metodická příručka pro nepovinný předmět v 5.-8. ročníku základní školy*. Metodické příručky pro základní školu. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-19284-X.

VOTAVOVÁ, Renata. Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. Metodický portál: Články [online]. 20. 02. 2013, [cit. 2025-03-19]. Dostupný z WWW:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html> . ISSN 1802-4785.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. 2016. Dostupné také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

ZIKL, Pavel a BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s mentálním postižením ve škole.* Grada, 2011. ISBN 978-80-247-7701-6.

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Při zpracování této diplomové práce nebyly využity nástroje umělé inteligence pro její kompletní tvorbu. Jedinou výjimkou bylo použití umělé inteligence, konkrétně ChatGPT, při stylistické úpravě textu, která sloužila ke zlepšení srozumitelnosti a plynulosti vyjadřování. Umělá inteligence byla také využita k překladu abstraktu do anglického jazyka. Jinak veškerý obsah práce byl vytvořen autorkou na základě odborných zdrojů, vlastního výzkumu a analýzy získaných dat.

Tímto prohlašuji, že předkládaná diplomová práce splňuje požadavky na samostatnou odbornou činnost. Využití umělé inteligence bylo provedeno v souladu s etickými zásadami psaní akademických prací. Umělá inteligence byla využita výhradně pro stylistické úpravy textu s cílem zvýšit jeho jazykovou úroveň a pro překlad abstraktu do anglického jazyka.

Seznam obrázků

Obr. 1 Rytmický model s hrou na tělo ve 2/4 taktu 1.	33
Obr. 2 Rytmický model s hrou na tělo ve 2/4 taktu 2.	33
Obr. 3 Rytmický model s hrou na tělo ve 2/4 taktu 3.	33
Obr. 4 Rytmický model s hrou na tělo ve 3/4 taktu 1.	34
Obr. 4 Rytmický model s hrou na tělo ve 3/4 taktu 2.	34
Obr. 5 Rytmický model s hrou na tělo ve 3/4 taktu 3.	34
Obr. 6 Rytmický model s hrou na tělo ve 4/4 taktu 1.	34
Obr. 7 Rytmický model s hrou na tělo ve 4/4 taktu 2.	35
Obr. 8 Rytmický model s hrou na tělo ve 4/4 taktu 3.	35
Obr. 9 Rytmická věta ve 2/4 taktu.	35
Obr. 10 Rytmická věta ve 3/4 taktu.	36
Obr. 11 Rytmická věta ve 4/4 taktu.	36
Obr. 12 Leze, leze ráček.	39
Obr. 13 Hra na tělo – Leze, leze ráček.	40
Obr. 14 Čert a Káča. Grafický záznam: Petr Jistel.	41
Obr. 15 Hra na tělo – Čert a Káča.	42
Obr. 16 Kočka je hebká, ale škrábe. Grafický zápis: Olga Ježková 43	
Obr. 17 Hodinky a hodiny. Grafický záznam: Ilja Hurník.	45
Obr. 18 Hodinky a hodiny. Grafický záznam: Ilja Hurník.	46

Seznam tabulek

Tab. 1 Klasifikace mentálního postižení podle ICDH-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, postižení a handicapů, MKN-10, WHO,2006). Zdroj: (Fischer et al., 2024).....	18
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----