

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra hudební výchovy

**Rozvoj hudebnosti u dětí se specifickými poruchami  
učení**

*Diplomová práce*

Učitelství pro střední školy- hudební výchova, hra na nástroj

Praha 2014

Vedoucí práce:

Doc. MgA. Libuše Tichá, Ph.D.

Autor práce:

Mgr. Helena Chlebcová, DiS.

**Prohlášení:**

*„Prohlašuji, že jsem závěrečnou bakalářskou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů, v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“*

V Praze dne

.....  
Mgr. Helena Chlebcová, DiS.

**Poděkování:**

*Na tomto místě bych chtěla poděkovat Doc. MgA. Libuši Tiché, Ph.D. za její odborné vedení mé diplomové práce a cenné rady, které mi v průběhu zpracování diplomové práce poskytla. Poděkování patří také rodičům dětí, uvedených v této práci, za jejich velkou vstřícnost a ochotu spolupráce při sestavování této diplomové práce.*

## **Abstrakt**

### **NÁZEV PRÁCE**

Rozvoj hudebnosti u dětí se specifickými poruchami učení

### **AUTOR**

Mgr. Helena Chlebcová, DiS.

### **KATEDRA**

Katedra hudební výchovy

### **VEDOUcí PRÁCE**

Doc. MgA. Libuše Tichá, Ph.D.

Diplomová práce nese název rozvoj hudebnosti u dětí se specifickými poruchami učení. Zaměřuje se na rozvoj hudebních schopností u dětí mladšího školního věku, které mají stanoven diagnózou specifické poruchy učení a chování. Práce je rozčleněna do dvou hlavních částí, a to na teoretickou a praktickou. V teoretické kapitole jsou na základě odborné literatury vysvětleny některé základní pojmy, které souvisí s touto problematikou. Jsou zde uvedeny informace týkající se poruch učení a chování, termíny jako hudebnost, dovednost, hudební schopnost a stručný popis psychomotorického a hudebního vývoje dítěte.

Praktická část práce se věnuje zjištění úrovně hudebních schopností u dětí se specifickými poruchami učení a chování. Obsahuje tři kazuistiky dětí s těmito obtížemi. Dále je zde uvedeno několik doporučení a návrhů pro lepší rozvoj hudebnosti u těchto dětí. Součástí této části je i shrnutí zjištěných informací a zhodnocení odlišností v hudebním rozvoji dětí s výukovými obtížemi oproti dětem bez obtíží.

Práce je svým zaměřením kvalitativního charakteru a k jejímu vyhotovení bylo použito technik pozorování, analýzy dokumentů, rozhovoru volného a polostrukturovaného.

### **Klíčová slova**

Hudebnost, specifické poruchy učení, předškolní věk, hudební schopnost

## **Summary**

### **TITLE**

Development of musicality in children with specific learning disabilities

### **AUTHOR**

Mgr. Helena Chlebcová, DiS.

### **DEPARTMENT**

Department of music

### **SUPERVISOR**

Doc. MgA. Libue Tichá, Ph.D

Diploma thesis „Development of musicality in children with specific learning disabilities“ will be focused on children in elementary school age with diagnosis specific learning disabilities. The thesis is divided into two parts – a theoretical one and a practical one. The theoretic part includes information about specific learning disabilities and about basic musical term. Also, there is a chapter about the psychomotor development. The practical part involves information about three children with specific learning disabilities, be specific two boys and one girl at the similar age. This work will be find out level of musical skills in children with specific learning disabilities and compare their level of musical skills with intact children. In second part of this thesis will be particular suggestions and procedure how to develop musicality in children with specific learning disabilities

**Key words:** music skills, specific learning disabilities, musicality, elementary school age

## Obsah

Úvod .....	7
<b>1. Specifické poruchy učení a chování .....</b>	<b>9</b>
1.1. Specifické poruchy učení (SPU).....	9
1.2 Specifické poruchy chování (SPCH) .....	14
1.3 Diagnostika a reedukace SPU a SPCH .....	17
<b>2. Základní hudebně psychologické pojmy.....</b>	<b>22</b>
2.1 Vloha, schopnost, dovednost .....	22
2.2 Hudebnost .....	25
2.3 Klasifikace hudebních schopností .....	27
<b>3. Hudebně-psychologický vývoj dítěte.....</b>	<b>30</b>
3.1 Vývoj dítěte předškolního věku .....	30
3.2 Hudební zralost dítěte při nástupu do školy.....	32
3.3 Vývoj dítěte v mladším školním věku .....	34
<b>4. Praktická část.....</b>	<b>36</b>
4.1. Formulace výzkumných cílů a výzkumných technik .....	36
4.2 Charakteristika výzkumného vzorku .....	37
4.3 Postup při výuce hry na nástroj u dětí s SPU a SPCH.....	47
4.4 Formulování doporučení pro praxi .....	59
4.5. Shrnutí výsledků .....	67
<b>Závěr .....</b>	<b>69</b>
<b>Seznam literatury.....</b>	<b>70</b>
<b>Internetové zdroje.....</b>	<b>73</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>74</b>

## Úvod

Pro svoji diplomovou práci jsem si zvolila téma zabývající se rozvojem hudebnosti u dětí se specifickými poruchami učení a chování. Téma jsem si zvolila hned z několika důvodů. Prvním z nich byl fakt, že problematika hudebního vzdělávání u těchto dětí je velmi zajímavá a dosud ne tolik zpracovaná. Je tedy lákavé se touto problematikou podrobněji zabývat. Druhým a nejsilnějším podnětem ke zpracování této diplomové práce pro mě byla skutečnost, že ve své vlastní učitelské praxi se setkávám s dětmi s těmito obtížemi a musím být tedy schopná reagovat a těmto dětem se plně věnovat tak, aby to vedlo k jejich co nejlepšímu hudebnímu rozvoji.

Celá práce je rozdělena do dvou částí, a to na část teoretickou a část praktickou. Cílem práce je shrnout na jednom místě informace o problematice specifických poruch učení a chování, jejich vlivu na vývoj dítěte a hudební rozvoj. Hlavním cílem práce je zjištění úrovně hudebních schopností u dětí se specifickými poruchami učení a chování a určení těch oblastí, které jsou touto diagnózou ovlivněny nejvíce. Mezi dílčí cíle patří sestavení tří kazuistik dětí s těmito obtížemi, které se hudebně vzdělávají. Práce je úžeji zaměřena na oblast hudebního rozvoje dětí v rámci hry na nástroj, konkrétně klavír. Toto užší zaměření jsem si zvolila kvůli faktu, že sama studuji a vyučuji právě hru na klavír. A jak jsem již zmínila, ve své praxi se s dětmi s těmito obtížemi setkávám.

Práce je rozdělena na dvě hlavní části, část teoretickou a praktickou. Teoretická část je členěna na tři hlavní kapitoly a několik podkapitol. První kapitola se věnuje problematice poruch učení a chování. Krátce se věnuje vymezení termínu a dále je v první kapitole zvlášť popsána problematika specifických poruch učení a poruch chování. Krátká podkapitola se také věnuje diagnostice a možnostem reedukace těchto obtíží. Druhá teoretická kapitola se zabývá problematikou hudebnosti. Jsou zde vymezeny některé základní pojmy jako dovednost, schopnost a hudebnost. Část této kapitoly se také věnuje dělení a vymezení hudebních schopností. Poslední kapitolou teoretické části je kapitola třetí. Tato kapitola se zabývá hudebně-psychologickým vývojem dítěte. Jeho vývojem od narození do konce období mladšího školního věku. A problematikou hudební zralosti dítěte v době nástupu školní docházky.

V empirické části je uvedena metodologie výzkumu a cíle této práce. Dále jsou zde uvedeny tři případové studie dětí se specifickou poruchou učení nebo chování, které se vzdělávají v základní umělecké škole, kde navštěvují hru na klavír. Konkrétně jde o dva chlapce a jednu dívku ve věkovém rozmezí 7-12 let. Pro sestavení případových studií byly použity techniky pozorování, rozhovoru, dotazníku a analýza dokumentů. Celý výzkum má kvalitativní charakter a v jeho závěru je provedeno celkové shrnutí zjištěných informací a jejich vyhodnocení ve vztahu ke specifikám hudebního vzdělávání těchto dětí. Závěr práce by měla tvořit doporučení vhodná pro práci s dětmi s těmito výukovými obtížemi a zhodnocení odlišností v přístupu k výuce oproti dětem intaktním. Zhodnocení hudebních oblastí, které jsou u dětí s poruchami učení a chování nejvíce ovlivněny, by také mělo být součástí této práce.



# 1. Specifické poruchy učení a chování

První teoretická kapitola diplomové práce se bude věnovat problematice specifických poruch učení a chování, jejich etiologii a klasifikaci. Dále se bude podrobněji věnovat jednotlivým poruchám učení a chování, které mohou mít vliv na průběh hudebního vzdělávání.

*„Poruchy učení je termín, označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.“ (Zelinková, O., 2003, s. 12)*

## 1.1. Specifické poruchy učení (SPU)

### Dyslexie

Termín dyslexie pochází z řeckého dys- porušení a lexis- řeči. Jedná se o nejtypičtější a také o nejběžnější specifickou poruchu učení. Před zavedením pojmu dyslexie se užívalo mnoho různých označení, jako například slovní slepota nebo jednostranná neschopnost naučit se číst (Vašutová, 2008).

*„Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“ (Matějček, 1988, s. 21). Tato definice vznikla v 60. letech 20. století a jejími autory jsou Z. Matějček společně s J. Langmeierem.*

Světová neurologická federace na konferenci v Dallasu roku 1968 vydala definici dyslexie, která je i u nás v současnosti plně uznávanou a užívanou. Její podstatou je fakt, že dítě není schopno naučit se číst ani za předpokladu, že má přiměřenou inteligenci, sociokulturní zázemí a dostává se mu běžných výukových postupů (Kocurová, 2000).

Základní charakteristickými rysy pro diagnostikování dyslexie jsou rychlost, chybovost, technika čtení a porozumění.

**Rychlost-** dítě musí téměř luštit jednotlivá písmena, hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje nebo naopak čte zbrkle a slova si domýšlí. Může se stát, že i dítě čtoucí přiměřeně rychle má diagnózu dyslexie, pokud pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu a nedochází k porozumění čteného textu.

**Chybovost-** nejčastějšími chybami jsou záměny tvarově nebo zvukově podobných písmen. Někdy dochází k záměnám písmen zdánlivě nepodobných. Záměna písmen však ne vždy poukazuje na přítomnost poruchy učení. Písmena jako **b a d** z počátku zaměňují všichni začínající čtenáři (Zelinková, 2003).

**Technika čtení-** z pohledu dyslexie se jako problematické jeví takzvané dvojí čtení. Pokud se dítě učí podle analyticko-syntetické metody a objevuje se u něj dvojí čtení, znamená to, že čte slovo nejprve po hláskách a teprve poté slovo vysloví nahlas. Někdy tak dochází k problému se spojením hlásek v jeden celek. Při metodě genetické je ale tento postup běžný.

**Porozumění-** je závislé na ovládnutí předchozích aspektů čtení. Hbité dekódování písmen, syntéza písmen ve slovo a odhalení obsahu slova (Bartoňová, 2010).

Vzhledem k výše uvedenému, lze mezi typické dyslektické projevy, řadit například obtíže v měkčení, obtížné rozlišování tvarově a zvukově podobných písmen, problémy s propojením psané a zvukové podoby hlásky, nedodržování pořadí hlásek ve slovech, přidávání nebo vynechávání hlásek či slabik, nedodržování délky samohlásek, obtíže s porozuměním čteného textu a podobně.

## **Dysgrafie**

Dysgrafické obtíže se mohou vyskytovat jak ve spojení s dyslexií tak také samostatně. Matějček (1988) popisuje dysgrafii jako neschopnost plně ovládat psanou formu jazyka, i když dysgrafik netrpí žádnou závažnou smyslovou nebo pohybovou vadou a má přiměřený intelekt. Jde o poruchu zpracování a napodobování jednotlivých tvarů písmen a jejich spojení s celkovou úpravou úrovně grafického projevu.

Mezi typické projevy dysgrafie patří obecně nečitelné písmo, a to i přes dostatečný čas a pozornost věnovaný danému úkolu. Tendence k směšování psacího a tiskacího písma, nepravidelná velikost, rozličnost tvarů, nerovnoměrný sklon. Nedopsaná slova či písmena, vynechávání písmen či celých slov v souvislém textu. Nepravidelné uspořádání na stránce vzhledem k řádkům a okrajům. Nepravidelná hustota mezi slovy a písmeny. Často atypický úchop psacího náčiní. Zvláštní držení těla při psaní, diktování si polohlasem sled písmen, bedlivé pozorování vlastní písíci ruky. Výrazně pomalé tempo práce. Obsah napsaného v časové tísní velice často na žádném stupni školního vzdělávání nekoordinuje se skutečnými žákovými jazykovými dovednostmi a schopnostmi (Michalová 2001).

### **Dysortografie**

Výskyt dysortografie bývá často velmi úzce spojována s poruchou čtení-dyslexií. V některé odborné literatuře se také dočteme, že dysortografie bývá přímo uváděna jako součást dyslexie. To však neznamená, že se dysortografie nemůže vyskytnout i u dítěte, které nemá deficity v oblasti čtení. Jde o poruchu, při níž je postižena úroveň pravopisu. I když má žák teoreticky osvojena potřebná mluvnická pravidla, není schopen tato pravidla aplikovat do svého písemného projevu (Matějček, 1988).

V prvních ročnících základní školní docházky se objevuje u takovýchto dětí poměrně velké množství dysortografických chyb, s postupem času chyb ubývá, zhoršení nastává ve stresových situacích, ve kterých má dítě nedostatek času, jako například při psaní diktátu. Typickými projevy dysortografie jsou grafické záměny zvukově podobných hlásek (b-d, z-s, h-ch). Obtížná výbavnost naučeného tvaru písmene v písemné podobě, snížená schopnost spojení psané a slyšené podoby hlásky. Záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě, chyby z artikulační neobratnosti, chyby v měkčení na akustickém podkladě, chyby v důsledku sykavkových asimilací. Neschopnost dodržovat pořadí písmen, slabik ve slově. Přidávání nepatřících písmen a slabik do slov, neschopnost dodržování délek samohlásek. Neschopnost rozlišovat hranice slov ve větě, problémy ve slabikách a slovech se slabikotvorným r, l (Bartoňová, 2010).

## **Dyskalkulie**

Dyskalkulie aneb specifická porucha matematických schopností. Postihuje matematické představy, geometrii, číselné operace i manipulaci s čísly. Existuje několik typů dělení dyskalkulie podle jejích specifických projevů (Bartoňová, 2012).

Blažková (2000) dělí dyskalkulii podle obsahu učiva. Přičemž postupuje od nezákladnějších pojmů. Dyskalkulii rozlišuje do sedmi kategorií. První z nich je vytváření pojmu čísla, dále čtení a zápis čísel, práce s čísly a jejich operace, oblast slovních úloh, matematické představy, oblast geometrie a jednotek měř.

Podle příčin a projevů dyskalkulie provedl dělení Novák (2004). Dyskalkulii rozdělil do čtyř kategorií na hypokalkulii, oligokalkulii, vývojovou dyskalkulii a akalkulii.

Nejčastěji užívanou klasifikací dyskalkulie je klasifikace dle Košče (1972). Košč rozděljuje dyskalkulii do šesti skupin. Jde o dyskalkulii praktognostickou, verbální, lexickou, grafickou, operační, ideognostickou. Toto dělení popisuje velké množství dyskalkulických projevů od pochopení pojmu číslo, přes manipulaci s matematickými symboly, čtení matematických symbolů, provádění matematických operací až k problémům se zapsáním matematických symbolů, čtení matematických operací a pochopením matematické operace a matematických vztahů vůbec.

## **Dyspinxie**

Jedná se o specifickou poruchu kreslení. S tímto pojmem se setkáváme pouze v české literatuře, poněvadž v zahraničních zdrojích je zahrnut jako součást ostatních specifických poruch učení. Ve většině případů se dyspinxie samostatně nevyskytuje, známé jsou pouze ojedinělé případy.

Úroveň kresebného projevu dítěte je primitivní s nápadně nízkou úrovní, která neodpovídá věku dítěte. Objevují se problémy s přenesením trojrozměrné představy na plochu papíru. Obtíže se objevují i v napodobování a překreslování určitých sestav čar nebo ploch (Matějček, 1988).

## **Dyspraxie**

Podle 10. revize mezinárodní klasifikace nemocí je porucha odpovídající našemu termínu dyspraxie, nazývána specifickou vývojovou poruchou motorické funkce. V českých odborných kruzích se ale více preferuje označení dyspraxie. Jde o poruchu obratnosti, motoriky a celkové koordinace pohybů. Kontrola mozku záměrných pohybů je zhoršena a žák má problémy při vykonávání složitějších úkonů. Dyspraxie se promítá do mnoha oblastí a dítě se zdá být nemotorné a pomalé. Můžou se objevovat řečové poruchy, které se spojují s pojmem verbální dyspraxie (Selikowitz, 2000).

## **Dysmúzie**

Dysmúzie je podobně jako dyspinxie ryze českým termínem. Jedná se o specifickou poruchu hudebních schopností. Postihuje vnímání a reprodukci hudby a rytmu, rozlišování tónů a zapamatování si melodie (Bartoňová, 2010). Takto je porucha hudebnosti vnímána z pohledu speciální pedagogiky.

Podle Novotné a Kremlíčkové (1997) je dysmúzie poměrně často vyskytující se poruchou učení, avšak vzhledem ke své povaze není pro dítě tolik závažná ve vztahu k jeho rozvoji, jako například dyslexie či dysgrafie. Tyto autorky také dělí dysmúzii na expresivní typ, při kterém dítě nedokáže reprodukovat známou melodii či rytmický útvar. Přitom po sluchové stránce se jeví jako poměrně schopné, rozpozná falešný zpěv, chyby ve známé zpívané či hrané melodii. Druhým typem je centrální dysmúzie, kdy dítě prakticky hudbě nerozumí, nedokáže pochopit její vztahy a smysl (Michalová, 2001).

## **Zkřížená lateralita**

Zkřížená lateralita znamená, že dítě má dominantní například pravou ruku a levé oko. Problém s odlišnou dominancí párových orgánů má dopad jak na oblast percepční (vnímání informace), tak na oblast zpracování informací. Ve výsledku se tyto obtíže projeví i na oblasti výkonové a v oblasti psychomotorické. Proces zpracování informací je náročnější a složitější, tudíž snadněji dochází k nepřesnostem a nedostatkům v oblasti učení. Děti se zkříženou lateralitou mívají při psaní většinou nápadně pomalejší pracovní tempo. Vzhled a úprava písma má značně sníženu kvalitu. Zkřížená lateralita ovlivňuje výkon dítěte i v jiných oblastech. Děti s tímto typem lateralit se mohou jevit

obdobně jako děti s poruchami učení nebo u nich porucha učení může být ve spojitosti s lateralitou již přítomna (Jucovičová, 2014).

## 1.2 Specifické poruchy chování (SPCH)

Poruchy chování jsou velmi širokým a obsáhlým pojmem. Vzhledem k zaměření a povaze práce, bude pozornost věnována pouze poruchám pozornosti, a to poruše pozornosti s hyperaktivitou i bez hyperaktivity. Tedy poruchám známým pod pojmem ADD a ADHD.

Pojem, který by označoval projevy spojené s poruchou pozornosti, se za poslední léta velmi vyvíjel. Z počátku bylo cílem odborníků hledat etiologii těchto poruch a od nich se také odvíjelo jejich označení. V moderní diagnostice se ale pozornost zaměřuje více na samotné projevy poruchy a proto se také poměrně hojně začalo využívat souborné označení hyperkinetické poruchy. Hyperkinetické poruchy proto, že výrazným projevem těchto poruch byla právě nadměrná aktivita-hyperaktivita. Později se ukázalo, že ještě dominantnějším faktorem je deficit v oblasti pozornosti, proto je v současnosti využíváno označení ADD/ADHD (attention deficit disorder/attention deficit hyperactivity disorder) (Bartoňová, 2010).

V 10. revizi mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) se vyskytuje označení hyperkinetické poruchy, mezi něž patří porucha aktivity a pozornosti (F90.0) a hyperkinetickou poruchu chování (F90.1) ([www.uzis.cz](http://www.uzis.cz)).

Davidson a Neale (2001) dělí tyto problémy do tří subkategorií:

1. Prostá porucha pozornosti (ADD),
2. Hyperaktivita a impulzivita,
3. Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a impulzivitou.

Barkley (1990) kromě tří výše uvedených subkategorií rozlišuje ještě:

1. ADHD s agresivitou nebo bez agresivity,
2. Opoziční chování – ODD (Oppositional Defiant Disorders).

### **Porucha pozornosti (ADD- Attention deficit disorder)**

Porucha pozornosti se projevuje neschopností přiměřené koncentrace na určitý podnět po dostatečně dlouhou dobu. Mezi nejběžnější projevy patří slabá pozornost a unavitelnost. Dítě s touto poruchou není schopné delšího a kvalitnějšího soustředění na daný podnět či činnost. Je těžké jej pro něco na delší dobu zaujmout a u žádné činnosti dlouho nevydrží. Děti mají největší a nejčastější obtíže s udržení pozornosti či volního úsilí při plnění zadaných úkolů a s jejich dokončením v určitém časovém limitu. Například při školní i domácí přípravě bez přímého kontaktu s dospělým nebo při opakované, nepříliš zajímavé činnosti. Děti s poruchou pozornosti potřebují pracovat sice intenzivně, ale v krátkých časových intervalech. Osoba s touto poruchou pozornosti na sebe většinou příliš neupozorňuje a nemá výrazné kázeňské problémy (Vágnerová, 2002).

### **Charakteristické projevy chování u dětí s ADD**

Snadné vyrušení od činnosti vnějšími podněty, problémy s nasloucháním a splněním pokynů. Potíže se zaměřením a udržení pozornosti, problémy se soustředěním se na úkol a jeho dokončením, nevyrovnaný výkon během vyučování. Neudržení pozornosti, která vede k dennímu snění, nepořádnost, potíže se samostatnou prací.

### **Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD- Attention deficit hyperactivity disorder)**

Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou je u malých dětí obtížně diagnostikována. Poměrně s jistotou ji lze diagnostikovat nejdříve kolem čtvrtého až pátého roku dítěte. Tento fakt je dán skutečností, že malé děti obecně hůře udrží pozornost u nějaké činnosti. Děti s poruchou pozornosti a hyperaktivitou jsou ale více neklidné než jejich vrstevníci a nejsou schopny ani jíst či sledovat pohádku. Jejich rodiče je často popisují jako nevladatelné (Train, 2001).

Typickým projevem této poruchy je značný neklid v oblasti chování-hyperaktivita. Dítě je příliš pohyblivé, neklidné, neustále pocíťuje nutkání k pohybu. Je nesoustředěné, nepozorné. Časté jsou neopodstatněné pohyby rukama a nohama. Dítě spíše pobíhá, než chodí, neudrží se v klidu na židli. Při hře je nadměrně hlučné, má

problém s dodržováním autorit. Chování těchto dětí má sklon k impulsivním reakcím a agresivitě (Vágnerová 2002).

Projevy ADHD lze obecně rozdělit do tří hlavních kategorií. Impulzivita, hyperaktivita, pozornost. Toto dělení je možné nalézt například v publikaci Bragдона a Gamona (2006). Tito autoři popisují jednotlivé kategorie následovně.

*Impulzivita:*

1. Dítě vyhrkne odpověď ještě před tím, než je skončena otázka,
2. Nevydrží čekat, až na ně přijde řada,
3. Dítě skáče jiným lidem do řeči.

*Hyperaktivita:*

1. Dítě je nadměrně neklidné, neustále se vrtí, nevydrží na místě,
2. Vstává ze židle, i když nemá povoleno vstát a má sedět,
3. Pobíhá sem a tam. Vylézá na nejrůznější místa a věci v okolí,
4. Jen obtížně vykonává činnosti, při které má být zcela potichu,
5. Zdá se, že je v neustálém pohybu,
6. Příliš mnoho mluví.

*Pozornost/Nepozornost:*

1. Dítě nevěnuje pozornost detailům. Během školní práce i při plnění dalších úkolů se z nepozornosti dopouští mnoha chyb,
2. Neudrží pozornost při plnění úkolů ani při hraní,
3. Pokud na něj někdo promluví, nesleduje, co mu dotyčný říká,
4. Nedodrhuje pokyny, mnohdy se mu nedaří splnit zadaný úkol,
5. Má problém s organizováním činnosti,
6. Při plnění úkolů, které vyžadují trvalejší úsilí, má problémy,
7. Často ztrácí pomůcky nutné k různým činnostem a úkolům,
8. Je velmi snadno vyrušitelné.

Výše uvedené problémy se u dětí se syndromem ADHD mohou různě kombinovat a projevovat v libovolné míře. Kromě těchto projevů se také tyto děti potýkají často s problémy v oblasti dodržování pravidel, v opakovaném neúspěchu při nějaké činnosti. Mohou se také objevovat specifické poruchy učení a také problémy v sociální oblasti.



### 1.3 Diagnostika a reedukace SPU a SPCH

#### Diagnostika

Diagnostika specifických poruch učení probíhá v rámci pedagogicko-psychologické poradny. Součástí vyšetření je rozhovor s pedagogem, rodičem a také dítětem. Cílem těchto rozhovorů je získání informací, které poslouží k vytvoření rodinné a osobní anamnézy. Na vyšetřování se aktivně podílí speciální pedagog a psycholog. V případě potřeby také další specialisté, jako pediatr, neurolog, foniatr. V diagnostice SPU se také využívá množství zkoušek, testů a subtestů. Zaměřují se na vyšetření úrovně čtení, písemného projevu, matematických schopností, zrakové vnímání, sluchové vnímání, orientace v prostoru a čase, pravolevá orientace a také lateralita (Bartoňová, 2010).

Vyšetření výkonu ve čtení (Matějček a kol. 1978) se zaměřuje na rychlost, porozumění textu, chování při čtení. Rychlost čtení, se vyjadřuje čtenářským kvocientem (ČQ), který odpovídá 60-70 slovům za minutu. Je-li rozdíl mezi IQ a ČQ více než 20 bodů, považuje se toto za první kritérium při diagnostice dyslexie. Dále je potřeba sledovat porozumění textu, které je vyvrcholením čtenářské dovednosti. A také chování při čtení. Projevy jako neklid, úzkost, dýchání, dvojí čtení také upozorňují na možnou přítomnost poruchy učení.

Úroveň písemného projevu je diagnostikována na základě rozboru sešitů dítěte. Hodnotíme jak kvalitativní, tak kvantitativní stránku písemného projevu. Konkrétně se zaměřujeme na chování během písemného projevu, dodržování lineatury, tvar písma, komolení slov, vynechávání či přehazování písmen. Dále chyby v měkčení a podobně (Zelinková, 2003).

Podle Blažkové (2009) lze pro diagnostiku dyskalkulie využít například test Barevná kalkulie, Kalkulie IV nebo Rey-Osthereithova figura. Je potřebné zaměřit se na pořadí čísel, to znamená, zda dítě v zápise čísla nepřehazuje, nevynechává. Dále na matematickou paměť, orientaci v prostoru, samotné matematické operace a porozumění.

K diagnostice zrakového a sluchového vnímání se v praxi využívá několik testů a testových baterií. Zrakové a sluchové vnímání je nesmírně důležité pro osvojování si čtení a psaní. Při vyšetřování sluchového vnímání se pozornost soustřeďuje hlavně na

úroveň fonemického sluchu, na sluchovou analýzu a syntézu. Sluchové rozlišování měkkých a tvrdých souhlásek a slabik či rozlišení nesmyslných slov (flaš-klaš) je velmi důležitým vodítkem pro diagnostiku poruch učení. Z testů je možné například využít některé s řady Matějčkových testů jako zkouška sluchové analýzy a syntézy. Pro zjištění úrovně zrakového vnímání lze využít Edfeldtovu reverzní zkoušku, která se zaměřuje na zrakovou percepci tvarů nebo test M Frostigové. K vyšetření laterality, prostorové představivosti a orientace v prostoru lze využít některé z testů dvojice Žlab a Matějček (Bartoňová, 2010).

Diagnostika poruch učení se nejčastěji provádí ke konci první třídy a ve třídě druhé. Na komplexní diagnostice se účastní tým odborníků. Správná diagnostika je také základem ke včasnému odhalení a možnosti správné reedukace specifických poruch učení.

Při diagnostice poruch pozornosti je diagnostika poměrně náročná, první impulz přichází z pravidla od samotných rodičů či pedagogů. Opět je zapotřebí mezioborová spolupráce psychologa, speciálního pedagoga, neurologa a dalších specialistů. V praxi existuje značný počet posuzovacích škál, které mohou být užitečné při diagnostickém vyšetření, ale také během terapie. Často užívané škály vytvořil například Rutter (1967), Du Paul (1991), Barkley (1987) či Gordon (1995).

## **Reedukace**

Reedukace je speciálně pedagogickou metodou, které odpovídá termínu intervence. Jde o vytváření postupů a metod, které jedinci umožní lépe se vyrovnat s problémy, které má. Pro úspěšnou reedukaci poruch učení je potřeba dodržovat určité zásady a pravidla (Zelinková, 2003).

1. zaměření terapie na specifika jednotlivých případů
2. analýza situace dítěte (vztahy v rodině, ve třídě, k učení)
3. diagnostika obtíží dítěte
4. nápravná cvičení musí odpovídat možnostem dítěte
5. dopřát dítěti zažít úspěch po celý průběh reedukace
6. postupovat po malých krocích
7. pravidelnost, systematičnost terapie
8. aktivní přístup ze strany terapeuta i dítěte

## 9. klidné a podnětné prostředí

## 10. dlouhodobý nácvik

Podrobnější terapií jednotlivých poruch učení a chování se tato práce zabývat nebude. Jde pouze o nástin jejího průběhu. Nicméně zde budou uvedeny některé z programů a přístupů k dětem se specifickými poruchami učení i vzhledem k tomu, že jednou z využívaných terapií je muzikoterapie, jejíž povaha je s touto prací poměrně úzce spojena.

### **Podpůrné terapeutické programy**

Mezi běžně využívané terapeutické programy patří: Edukativně stimulační skupiny (ESS), Kineziologie, EEG – Biofeedback, Metoda Dobrého startu (MDS), Program KUMOT, program KUPOZ – Metodika Pavly Kuncové, Videotrénink interakcí (VIT), Arteterapie, Muzikoterapie a další.

K tématu této práce mají nejbližší dva uváděné programy. Muzikoterapie ve vztahu k reedukaci poruch učení a také Metoda dobrého startu, která ve svém průběhu hojně využívá hudebních prvků. Oba tyto terapeutické přístupy si proto přiblížme.

### **Metoda dobrého startu**

První informace o formování se této metody se datují již do období první světové války. Za autorku je považována M. Bogdanowicz, která metodu publikovala v roce 1998, avšak ona sama za autorku určuje T. Bugnet. V našich podmínkách se využívá modifikace této metody, jejíž autorkou je J. Swierkoszová.

Metoda je určena pro děti od pěti do jedenácti let. Pro skupiny dětí s nerovnoměrným vývojem, s nedostatky v oblasti komunikace, děti s odkladem školní docházky a samozřejmě pro děti s diagnózou specifické poruchy učení či děti s deficitem v oblastech dílčích funkcí. Jde o akusticko-opticko-motorickou metodu, jejímž cílem je zdokonalit funkci všech analyzátorů, lepší orientace v prostoru a čase a upřesnění laterality.

Celá koncepce tohoto programu je složena z 25 lekcí s výběrem modelových situací. Materiál obsahuje metodickou příručku, CD s nahrávkami a pracovní listy. Není volně prodejná a k jejímu provozování je nutné absolvovat speciální kurz. Jednotlivé

lekce mají vždy stejnou strukturu. V úvodu setkání je společné zahájení, následuje posílení komunikačních dovedností. Dále specifická cvičení, pohybová cvičení, spojení pohybu a písňe. Poté spojení pohybu, písňe a také grafické složky a každá hodina musí být systematicky ukončena. Délka lekce je šedesát minut a je určena pro maximálně 12 dětí, v případě že se jedná o děti s SPU je skupina maximálně šestičlenná. Ideální terapie je opakována dvakrát až třikrát týdně (Bogdanowicz, Swierkoszová, 1998).

## **Muzikoterapie**

Termín muzikoterapie zastřešuje podobu terapie, ve které je dominantním prvkem hudba. Historie muzikoterapie sahá daleko do minulosti a existuje mnoho škol a směrů věnujících se muzikoterapii. S tím je spjato i mnoho pohledů na využití a formy muzikoterapie, ale i názory na její prospěšnost či neprospěšnost. V současnosti existují specializované instituce, ve kterých je možné muzikoterapii přímo studovat. Mezi běžně využívané formy muzikoterapie patří podle J. Kantora ([www.muzikoterapie.cz](http://www.muzikoterapie.cz)) hudební improvizace, interpretace, poslech hudby, zpěv, komponování, veřejné vystupování, pohybové aktivity při hudbě, práce s představami, hudebně-dechová cvičení. Podle zmíněného autora se v podstatě k terapeutickým účelům dají využít veškeré složky a prvky hudby. Muzikoterapie může probíhat v několika formách. Jednou z forem je individuální, kdy je na terapii přítomný pouze jeden klient a terapeut. Další možností je párová či skupinová terapie.

Spojením specifických poruch učení a muzikoterapií se zabývá česká autorka odbornice M. Beníčková. Je autorkou již mnoha publikací a materiálů. Jednou z těchto publikací je i Muzikoterapie a specifické poruchy učení (2011). Ve své publikace nastiňuje problematiku specifických poruch učení a chování a také stručně vymezuje muzikoterapii jako samostatný obor. Beníčková zmiňuje také základní a dílčí cíle muzikoterapie u dětí s SPU.

### *Hlavní cíle:*

- rozvoj jemné hrubé motoriky,
- podpora vnímání tělesného schématu,
- rozvoj percepce, komunikačních dovedností,
- rozvoj laterality, spolupráce mozkových hemisfér,

- podpora rozvoje pravolevé, prostorové a časové orientace,
- rozvoj tělesných a hlavně duševních vlastností dítěte.

Vedlejší cíle úzce souvisí s cíly hlavními. V podstatě se jedná o jakési subkategorie cílů hlavních. Beníčková ve své práci s klienty s SPU využívá tři základní modely terapeutického schématu. Jedná se o model 13P, model 2U a model 9I. Každý z modelů má určitá specifika, ale jsou navrženy tak, aby bylo možné je navzájem kombinovat a propojovat.

### ***Shrnutí:***

*První teoretická kapitola je shrnutí základních informací o poruchách učení a chování. Jsou zde vymezeny pojmy jednotlivých specifických poruch učení a chování a charakterizovány jejich projevy. Jedna z dílčích kapitol je také věnována diagnostice a reedukaci těchto poruch, se zaměřením na dva postupy, které v sobě propojují hudební prvky a poruchy učení. Jedná se o Metodu dobrého startu a Muzikoterapii. Muzikoterapie je zde uvedena hlavně z pohledu M. Beníčkové, která se speciálně zabývá propojením specifických poruch učení a muzikoterapie.*

## 2. Základní hudebně psychologické pojmy

Ve druhé teoretické kapitole bude věnována pozornost pojmům jako vloha, hudební schopnost, hudební dovednost, hudebnost. Dále zde také bude podkapitola věnující se klasifikaci hudebních schopností.

### 2.1 Vloha, schopnost, dovednost

*„Mezi vlohami a schopnostmi je velký rozdíl, leží mezi nimi celý vývoj osobnosti. Vlohy jsou velmi mnohoznačné, mohou se vyvíjet různým směrem. Jsou jen předpokladem pro možný vývoj schopností“ (Michel, 1966, s. 39).*

#### **Vloha**

Definice toho, co vlastně vloha znamená, se v pojetí různých autorů nepatrně liší. Například Holas (1988) ve své publikaci uvádí, že vlohy jsou vrozené zvláštnosti organismu na anatomicko-fyziologickém podkladě. Tyto vlohy tvoří vnitřní předpoklad pro vznik určité schopnosti jedince. Sedlák (1989) směřuje ve svém pojetí termínu vloha ještě více do oblasti neurologie a hudební vlohy charakterizuje nejen jako anatomicko-fyziologické, ale jako anatomické a psychofyziologické zvláštnosti nervové soustavy, analyzátorů a mozku.

Vlohy jsou určité vrozené předpoklady ovlivňující průběh a úroveň hudebního vzdělávání. Jsou různorodé a jsou prvním předpokladem pro rozvoj určité schopnosti. Z hlediska hudebního vzdělávání jsou důležité zejména ve vztahu k rozvoji hudebního sluchu, paměti, představivosti, fantazii, myšlení a tvořivosti. I z počátku zdánlivě nepodstatná vloha se může velmi dobře rozvinout, pokud k tomu má vhodné podmínky jako dostatek podnětů, vhodné prostředí. Naopak vlohy, které nejsou rozvíjeny, se mohou zcela vytratit (Toropová, 2008 in Vachudová, 2009).

## Hudební schopnost

*„Hudební schopnost je vyšší, psychická vlastnost vybudována prostřednictvím hudební výchovy, hudebních zkušeností i celkovým vlivem prostředí, v kterém se jedinec pohybuje. Na její rozvoj mají také vliv osobní rysy a další vlastnosti – vrozené intelektové faktory, vlastnosti smyslových orgánů, motorika a neintelektové faktory jako je motivace“ (Franěk, 2009, str. 142).*

Jak ve své publikaci uvádí Sedlák (1990) hudební schopnost na rozdíl třeba od inteligence zařazujeme ne mezi schopnosti obecné, ale mezi schopnosti specifické. Sedlák se o hudební schopnosti vyjadřuje v tom smyslu, že se jedná o psychické struktury a vlastnosti jedince, které jedinci umožňují přiměřenou úspěšnost v hudebních činnostech. Hudební schopnosti nejsou neměnné a jejich rozvoj je v souladu s vlohami. Jsou ovlivněny zráním jedince, jeho věkem, ale také sociálními aspekty.

Schopnost lze považovat za poměrně stálou psychickou vlastnost, která nám umožňuje poměrně snadné a rychlé učení se určitým činnostem a dovednostem v dané oblasti (Sedlák, 1985).

Nakonečný (1997) zmiňuje, že rozvoj schopností je podmíněn jak biologickými, tak společenskými faktory. Kromě toho má na rozvoj schopností vliv také intelekt, vlastnosti smyslových orgánů, úroveň motoriky a vnitřní i vnější motivace.

To zda jsou všechny hudební schopnosti stejně důležité pro zdárné hudební vzdělávání, bylo předmětem několika výzkumů. Například Těplov (1968) považuje tři hudební schopnosti či jejich oblasti za primárně důležité pro rozvoj hudebnosti jedince.

Mezi tyto schopnosti řadí:

1. smysl pro tonálnost,
2. schopnost sluchové představivosti,
3. smysl pro hudební rytmus.

Podle něj právě tyto tři schopnosti tvoří základ pro prožívání výrazového obsahu, rytmického pohybu a tónově výškového obsahu.

V odborné literatuře se také objevují spory o tom, zda hudební schopnost je tvořena pouze jedním faktorem, který ovlivňuje více aktivit nebo zda jde o více faktorů, tedy o více hudebních schopností, které jsou specializované na nějaké konkrétní

hudební aktivity. Osobně se přikláním spíše k tomu, že hudebních schopností je více a ty jsou zároveň ovlivňovány mnoha vnějšími i vnitřními faktory.

### **Hudební dovednost**

Dovednosti jsou mimo jiné spjaty s návyky, což jsou opakováním získané sklony k vykonávání určité činnosti. Obecně lze dovednosti rozdělit na bezděčné, které vznikají samovolně díky opakování určitých stereotypů nebo cíleně. Osvojená dovednost se vybavuje samovolně, bez rozhodování a vybavování (Říčan, 2007).

Definice hudební dovednosti se v určitých ohledech u různých autorů liší. Podle Michela (1966) jsou dovednosti podmíněny úrovní a konfigurací schopností a zpětně tyto schopnosti dále rozvíjí a spoluvytvářejí během svého upevňování.

Sedlák (1989) uvádí, že vznik hudebních schopností je přímo závislí na psychomotorickém rozvoji, poněvadž tyto psychomotorické schopnosti jsou základem pro utváření a regulaci pohybů při hudebním projevu. Hudební dovednost je nejen ovlivněna činností, ve které se projevuje, ale také časem, cvikem a trpělivostí. Sedlák předpokládá, že dobře rozvinutá hudební schopnost umožňuje jedinci rychlé a plynulé úkony potřebné k hudební činnosti. Je schopen se dostatečně koncentrovat a také předvídat a koordinovat pohyby.

Sedlák (1989) se zaměřil na důležité fáze, kterými by dítě mělo projít při získávání dovednosti. Jedná se o fázi kognitivní, fixační, automatizační a kontrolní. V první fázi jde o získání informace o konkrétní hudební dovednosti, dítě se seznamuje s hudební teorií, která je potřebná k realizaci dané činnosti. Ve fixační fázi si dítě zvyká na onu specifickou hudební dovednost, postupně se v ní začíná zlepšovat a dochází ke spojování jednotlivých částí v činnost v rámci senzorio-motorické struktury. Během fáze automatizace dochází k přípravě na situace, které mohou působit vzhledem k záměru rušivě. Postupně dochází k vytvoření souladu mezi motorickou a senzorio-motorickou složkou. V poslední kontrolní fázi je zejména důležitá zpětná vazba. Jak učitel, tak i žák si ověřují, zda určitá hudební dovednost je bezproblémově zvládnána. Tuto fázi je vhodné zařazovat nejen nakonec ale i v průběhu osvojování si dovednosti.



## 2.2 Hudebnost

Vymezit pojem hudebnost není zrovna jednoduchou záležitostí. Již mnoho autorů se touto problematikou zabývalo a ve svých závěrech byli poměrně nejednotní. Například někteří autoři kladou důraz na to, aby se od sebe odlišovali pojmy hudebnost a hudební nadání. Tento názor je možné nalézt v publikacích Těplova či Poledňáka. Různé jsou i pohledy na hudebnost s ohledem na její strukturu, dědičné či vrozené aspekty. Odborníci jako Stumpf či Seashore předpokládají, že hudebnost je syntézou hudebních schopností a předpokladů. Tento názor zastává také většina autorů. Avšak objevují se i názory, že hudebnost je celistvá nedělitelná součást osobnosti člověka. Takovýto názor zastával například Révész.

Termín hudebnost je od 30. let 20. století chápán jako hudebně psychologický souhrn hudebních schopností, vloh a nadání a zahrnuje i hudebnost receptivní, tedy otázka hudebních preferencí a hudebního vkusu (Helfert, 1930).

Podle Smolky (Smolka a kol. 1983) lze hudebnost charakterizována jako určitý komplex hudebních vloh, na jejichž základě se utvářely hudební schopnosti, které společně se vkusem a s potřebou hudby umožňují umělecké chápání a zážitek z hudby.

*„Hudební nadání chápeme jako strukturu výrazných aktuálně se projevujících, hudebních a dalších schopností (temperament, fantazie, senzitivnost), které podmiňují úspěšné výkony v hudebních činnostech na kvalitativně vysoké, až profesionální úrovni“* (Vachudová, 2009, str.29).

Hudebnost jako základní termín hudební psychologie definuje Holas (1985) jde o vlastnost každého intaktního dítěte, tedy dítěte, které je v pořádku po zdravotní i duševní stránce, která je přímo závislá na úrovni rozvoje důležitých hudebních schopností. Hudebnost se pak projevuje mnohostranným vztahem k hudbě a provozováním určitých hudebních aktivit. Mezi hlavní hudební schopnosti řadí schopnost rozlišovat výšku, rytmické, tonální a harmonické cítění, hudební paměť a představivost.

Sedlák (1974) chápe hudebnost jako soubornou schopnost jednotlivých hudebních schopností k hudebnímu vnímání, chápání, prožívání, reprodukci. K těmto schopnostem se ještě připojují hudební potřeby, zájmy.

Hudebnosti v pojetí Helferta se v poslední době dostalo větší pozornosti také z pohledu hudební sociologie například v práci M. Beka (2003). Hudebnost má určitou strukturu skládající se z několika složek:

### 1. Výkonová složka

- umožňuje vykonávat hudební činnost
- fyzické aspekty
- hudební vlohy a nadání
- psychické jevy (dovednosti, schopnosti, nadání, vědomosti)
- psychické vlastnosti (vytrvalost, vůle, zvědavost,..)

### 2. Dynamizující složka

- postoje, hudební zájmy, preference
- úroveň motivace

### 3. Sociální složka

- vliv prostředí (škola, rodina)

Zvýšenou pozornost je podle Beka vhodné věnovat biologickým aspektům čili vlohám a nadání a také psychologickým aspektům (dovednosti, schopnosti). Vzhledem k tomu, že úroveň vloh a nadání není možné tak dobře změřit, je pochopitelné se zaměřit při určování úrovně hudebnosti na měřitelné aspekty, čili na schopnosti a dovednosti.

Mezi odbornou veřejností se poměrně živě diskutuje o tom, zda jsou všichni jedinci schopni rozvíjet svoji hudebnost. Hovoří se o poruchách jako dysmúzie až amúzie. Avšak oba tyto termíny mají v podstatě podobný význam. V oblasti speciální pedagogiky se pojem dysmúzie používá pro označení snížené schopnosti pro hudební rozvoj. V oblasti hudební výchovy se pro podobnou odchylku využívá i označení amúzie. Neznamená to však fakt, že dítě je absolutně neschopné hudebního rozvoje.

*„Absolutní nehudebnost, která vlastně u zdravého člověka není možná, by bylo možno charakterizovat tak, že jedinec vnímá hudbu jako sled nic nevyjadřujících tónů. Čím více člověk v tónech slyší, tím více je hudebnější.“* (Těplov, 1968).

## 2.3 Klasifikace hudebních schopností

Pohledů na klasifikaci hudebních schopností nalezneme v odborné literatuře velmi mnoho. Mezi autory, kteří se věnovali problematice klasifikace hudební schopností, patří Seashore, Těplov, Rimskij-Korsakov, Michel, Lýsek, Sedlák a jiní. Pro představu rozdílnosti v pohledu na klasifikování hudebních schopností, zde budou stručně uvedeny klasifikace Seashora a Těplova. Větší pozornost pak bude věnována klasifikaci Sedláka. Seashore (1938) jako základ hudebnosti označuje 25 schopností, takzvaných talentů. Tyto talenty rozdělil do pěti skupin. Avšak při diagnostice vybíral pouze šest schopností, které tvoří strukturu hudebního nadání (schopnost citlivě rozlišovat základní vlastnosti tónů- výšku, sílu, délku, barvu, dále paměť pro melodii a smysl pro rytmus).

### **Kategorie hudebních schopností dle Seashora (in Sedlák, 1990):**

1. *základní sensorické schopnosti* (vjemy a akustické vlastnosti tónů)
2. *hudební činnosti*
3. *hudební paměť a fantazie*
4. *schopnosti spojené s hudebním intelektem*
5. *schopnosti k hudebnímu cítění a prožitku*

Na rozdíl od Seashora si Těplov při dělení hudebních schopností vystačil se třemi základními kategoriemi. Smysl pro tonálnost, pro rytmus a hudební představivost.

### **Dělení dle Těplova (Těplov, 1968):**

1. *smysl pro tonálnost* - spočívá v emocionálním rozlišování výškových vztahů,
2. *hudební představivost* – uplatňuje se při vnímání hudby, reprodukčních projevech a při tvořivosti,
3. *smysl pro rytmus*- vnímání a prožívání metricko-rytmické struktury hudby.

Sedlák ve své klasifikaci hudebních schopností vychází z faktu, že dle něj není možné hudební schopnost postihnout přímo, ale pouze prostřednictvím činnosti, ke které je předpokladem a ve které se projevuje. „*Proto je potřebné vycházet z jednoty činností percepčních, reprodukčních a produkčních, které tvoří hudební profil jedince. Je nutné vytvořit systém, v němž jsou schopnosti řazeny tak, jak se postupně rozvíjejí v*

*hudební ontogenezi, tj. od elementárních až po schopnosti systémové (schopnosti vyššího řádu)“ (Sedlák, 1990, str. 41).*

### **Klasifikace hudebních schopností dle Sedláka (1990):**

#### *1. hudebně sluchové*

- zajišťující rozlišování vlastností tónů: výšky, barvy, délky, hlasitosti, a to jak v rovině horizontální, tak vertikální,

#### *2. psychomotorické*

- časové členění hudby (rytmus, metrum, hybnost, tempo), psychická regulace pohybů jak při vokálních tak instrumentálních i pohybových činnostech,

#### *3. analyticko-syntetické*

- tvoří předpoklad pro identifikaci hudebně výrazových prostředků. Na pozadí těchto hlavních schopností se formují specifické jako hudební paměť, tonální a harmonické cítění, rytmické cítění, hudební představivost,

#### *4. hudebně intelektové schopnosti*

- předpoklad pro operace a činnosti percepční, interpretační, hudebně tvořivé.
- fantazie, myšlení

Sedlák také upozorňuje na fakt, že ačkoli se jednotlivé schopnosti mohou zdát navzájem oddělené, je třeba mít neustále na paměti, že tyto schopnosti jsou ve vzájemné interakci. Všechny společně tvoří propracovanou dynamickou strukturu se zřejmou hierarchií.

Podle přepracovaného a doplněného vydání původní Sedlákovy publikace *Základy hudební psychologie* by se tato klasifikace dala interpretovat následovně (Sedlák, Váňová, 2013):

#### *1. Hudební sluch*

- a) sluchově percepční schopnosti,
- b) sluchově motorické schopnosti.

#### *2. Hudební cítění*

- a) rytmické cítění,

- b) tonální cítění,
- c) harmonické cítění.

### *3. Hudebně intelektové schopnosti*

- a) hudební paměť
- b) hudební představivost
- c) hudební myšlení

### *4. Hudebně tvořivé schopnosti*

Tato klasifikace je logická a přehledná. Pro základní určení úrovně hudebních schopností dětí školního věku je určitě dostačující a použitelná.

K zhodnocení úrovně zmiňovaných schopností slouží různé diagnostické testové metody. Vytvářením takovýchto testů se zabývali například Seashore, Bentley, Lehman a jiní. Lze také využít nestandardizované testy hudebních schopností, které si může vytvořit pedagog sám ke svým účelům. Mimo testové metody lze využívat rozhovor, dotazník, projektové metody, pozorování nebo experiment (Sedlák, 1990).

*Bentleyho test hudebních schopností* (Sedlák, 1998)

1. dílčí test hudeb rozlišování výšky tónů (20 dvojic tónů s výškovým rozdílem)
2. dílčí test paměti pro melodii
3. dílčí test analýzy akordů
4. dílčí test paměti pro rytmus

### ***Shrnutí:***

*Druhá teoretická kapitola se zabývá vymezením základních hudebních pojmů jako hudebnost, hudební schopnost, dovednosti, vlohy. Klasifikaci hudebních schopností z několika pohledů. Použita je klasifikace Seashora, Těplova a Sedláka. Poslední zmíněná je pro potřebu práce nejvíce využitelnou a potřebnou. Dále se tato kapitola věnuje možnostem zhodnocení úrovně hudebních schopností potažmo celé úrovně hudebnosti.*

### **3. Hudebně-psychologický vývoj dítěte**

Třetí teoretická kapitola bude stručně pojednávat o zásadních vývojových etapách v období od narození po konec mladšího školního věku. Celá kapitola bude směřována hlavně k informacím týkajících se hudebního vývoje dítěte, avšak bude zde také nastíněn psychomotorický vývoj dítěte. Právě proto, že všechny složky osobnosti spolu úzce souvisí a vyvíjí se společně. V tomto období je totiž většinou zahajováno hudební vzdělávání a děti jsou k rozvoji svých hudebních schopností nejvíce podněcovány. Zároveň jde o období, ve kterém bývají nejčastěji diagnostikovány jak poruchy pozornosti, tak zejména specifické poruchy učení. Zařazena bude i kapitola popisující předpokládanou úroveň hudebních schopností dětí nastupujících do základní školy.

#### **3.1 Vývoj dítěte předškolního věku**

Ačkoli je zřejmé že vývoj jedince po stránce fyziologické, psychologické i hudební začíná již v prenatálním období, nebude toto období předmětem následující kapitoly. Pro potřeby práce bude dostačující zabývat se vývojem dítěte až od období postnatálního. Hudební vývoj dítěte je ovlivňován celkovým rozvojem dítěte jak po stránce motorické, sensorické, emocionální, psychické. Všechny tyto složky osobnosti se navzájem prolínají a vyvíjí souběžně.

Období od narození do tří měsíců života se nazývá obdobím novorozeneckým. Kojenecké období poté trvá do jednoho roku. Mezi prvním a třetím rokem života se pak jedná o období batolete. Od konce tohoto období až po nástup do školy, respektive do šesti let věku hovoříme o předškolním období vývoje (Čáp, Mareš, 2001).

Z období raného vývoje zde stojí za zmínku jen některé zlomové okamžiky. Tříměsíční dítě již zpravidla bez problémů zvedá hlavičku, otáčí se za zdrojem zvuku, reaguje na libé a nelibé podněty. V šesti měsících je schopno s oporou sedět, otáčí se, dokáže uchopovat větší předměty, napodobuje různé zvuky a objevují se hlasové modulace. Okolo jednoho roku začíná používat první slova a je schopno chvíli stát či udělat několik drobných kroků. Začíná se projevovat rytmická složka, Dítě je již

schopno na rytmické podněty reagovat pohybem rukou, nohou či celého těla. Zprvu nepřesně, avšak již kolem druhého roku je schopno své pohyby konat poměrně pravidelně. Motorický vývoj jde v období mezi jedním a třetím rokem prudce dopředu. Tříleté dítě utíká, poskakuje, manipuluje i s drobnějšími předměty (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Sedlák (1974) popisuje, že hudební vývoj dítěte je nedílnou součástí psychického vývoje dítěte. Je důležité vytvářet u dítěte schopnost emocionálně zpracovávat a rozvíjet hudební podněty. Rozvíjet auditivní schopnosti (sluchovou percepci, analýzu, citlivost pro tónovou výšku), motorické, reprodukční, intonační, interpretační schopnosti. Věnovat se hudební představivosti, fantazii, kreativitě, motivaci.

### **Předškolní věk (3-6 let)**

V tomto období vývoje se dítě poměrně dynamicky rozvíjí po všech stránkách. S hudebním rozvojem je úzce spjato dozrávání a vyvíjení se sluchového aparátu. Mezi třetím a šestým rokem se dítěti velmi zlepšuje sluchová diferenciatní schopnost a utváří se a dozrává také sluch fonematický. Kromě toho jde o životní etapu, kdy dítě rádo napodobuje zpěv ze svého okolí a také zkouší prvotní hudební improvizace během běžné hry. Pokud je na dítě v tomto období dostatečně a v hodně působeno jeho sluchové vnímání se velmi rozvíjí a také se zvětšuje hlasový rozsah. Čtyřleté dítě je již schopno na základě poslechu písně určit základní výrazné emoce. Je schopno označit, zda se jedná o skladbu smutnou či veselou, klidnou či neklidnou a výraz skladby spojit s výrazem tváře obrázku. Začíná se upevňovat tonální cítění a na něj navazuje utváření harmonického cítění (Sedlák, 1974).

Hlasový rozsah tříletého dítěte většinou odpovídá velké tercii. Během dalších tří let se jeho hlasový rozsah zvětšuje. Ke konci období předškolního věku hlasový rozsah dítěte odpovídá rozsahu sexty až oktávy. Dětský hlas je v tomto období velmi citlivý a náchylný k přepínání. Děti naplno využívají hlasový aparát ke komunikaci, ke hře. Často si pobrukují a napodobují různé melodie a písně (Tichá, 2012).

Reakce na rytmické podněty se objevují již velmi brzy. Jak bylo zmíněno v úvodu této kapitoly, děti již okolo jednoho a půl roku reagují na rytmické podněty

pohybem těla nebo jeho částí. Tyto pohyby se postupně zpřesňují a přibližně ve třech letech se dítěti daří pohyby zpřesňovat a více či méně již odpovídají slyšenému rytmu. V předškolním věku dokáže dítě rozlišit, zda se podle rytmu jedná o spíše pochodovou, taneční nebo relaxační hudbu (Sedlák, Váňová, 2013).

Holas (1993) zastává názor, že nejprve se dítě začíná orientovat ve zvukovém prostoru, a to již od prenatálního období po přibližně konec prvního roku života. Následuje období orientace v tónovém prostoru. Tento čas prakticky odpovídá vývoji dítěte po zahájení školní docházky, respektive do šesti let věku. Podle autora je možné tuto životní etapu ještě dále rozdělit na dvě menší období- do čtyř let věku a od čtyř do šesti let. Během těchto let dochází ke značnému rozvoji imitace. Dítě napodobuje rytmické a pěvecké motivy. Následují první pokusy o improvizaci melodie, rytmu. Před nástupem do školy se u dítěte začíná rozvíjet tonální cítění a harmonické cítění. Pohybové reakce začínají být adekvátní slyšenému. Dítě začíná oddělovat co je vysoko a nízko, tiché a hlasité, pomalé a rychlé, smutné či veselé. Ke konci tohoto období je dítě schopné poměrně přesně a samostatně reprodukovat jak pěvecky tak rytmicky jednoduché písně.

### **3.2 Hudební zralost dítěte při nástupu do školy**

S ohledem na fakt, že současným trendem je zahajovat řízené hudební vzdělávání přibližně souběžně s nástupem dítěte do základní školy, je poměrně vhodné, zařadit také kapitolu, která by měla být rekapitulací či shrnutím toho, co by šestileté dítě v oblasti hudebního vývoje mělo již ovládat. Tato vytvořená klasifikace je porovnáním několika dostupných materiálů. (srov. Sedlák, Martinková, Franěk, Tichá). Avšak každé dítě je individualitou a má své charakteristické zvláštnosti. Je tedy nutné počítat s tím, že uváděné shrnutí je pouze orientačním materiálem.

#### **Hudební sluch**

Dítě

- rozpozná vzestupnou či sestupnou melodii průběh melodie, postup ve výškově stejných tónech,
- dokáže rozlišit dvojici výškově rozdílných tónů značného rozsahu,



- rozpozná mimotonální tón v pětistupňové durové řadě,
- rozezná neukončený stupnicový postup k 7. Tónu,
- pozná chybu v pěvecké reprodukci předehrané melodie,
- udrží v paměti sled alespoň dvou tónů.

### **Rytmické cítění**

Dítě

- reaguje na hudbu pohybem,
- mění pohyb podle změny tempa,
- zvládne vytleskat metrum dvoudobého a třídobého taktu.

### **Pěvecké dovednosti**

Dítě

- dokáže imitovat melodizované říkadlo,
- zazpívá jednoduchou píseň ve své poloze,
- bez doprovodu zazpívá známou melodii,
- reprodukuje slyšený tón i jednoduchý intervaly.

### **Tvořivost**

Dítě

- samostatně zkouší melodizovat jednoduché říkadlo,
- vytváří s učitelem hudební dialog (hra na otázku a odpověď),
- vyťuká melodizovaný text.

### **Předpoklady pro instrumentální činnost**

Dítě

- schopno uvolnit paže a ruce v klidu i při hře např. na Orffovy nástroje,
- zvládá rytmické údery při doprovodu na bicí nástroje

### 3.3 Vývoj dítěte v mladším školním věku

S nástupem do základní školy dochází k dalšímu velkému zlomu ve vývoji dítěte. Začíná se prudce rozvíjet po stránce psychické, sociální i fyziologické. Prudký rozvoj nastává v oblasti myšlení. Pokud je dítě vedeno správně rozvíjí se také dále představivost a fantazie. S nástupem do školy existuje určité riziko toho, že pokud se tyto oblasti nebudou dostatečně a vhodně rozvíjet, dojde k jejich útlumu a tvořivá složka ustoupí do pozadí složce racionální. Zároveň však díky soustavné hudební výchově je umožněno na dítě vhodně působit a jeho kreativitu rozvíjet.

K rozvoji hudebního vnímání přispívá dozrávání korových oblastí sluchové analyzátoru. Dochází k lepší koordinaci mezi sluchem a hlasem. Poslech hudebních děl má také pozitivní vliv na pozornost dítěte. Na počátku školní docházky je již oprávněné hovořit o uvědomělé vokální intonaci. Rozvíjí se hudební paměť. Šestileté dítě by mělo být schopno reprodukovat krátkou neznámou melodii (Sedlák, Váňová 2013).

#### **Hudební sluch**

V době nástupu do základní školy je dítě schopno rozlišovat spíše délku a sílu tónu než jeho výšku. Avšak Bentley uvádí, že dítě je schopno rozlišit čtvrttónový rozdíl. Sedlák uvádí půltón. Postupně dochází ke zlepšování citlivosti k rozdílné výšce tónů. Sluchově dokáže rozpoznat chyby ve své i cizí hudební produkci. Na konci tohoto období dítě rozliší i malou intervalovou změnu v melodii.

#### **Rytmické cítění**

Na počátku školní docházky je rytmičká složka rozvinuta více než smysl pro výšku tónu či změnu melodie. V průběhu docházky na první stupeň je dítě postupně schopno rytmitizovat ve 2/4, 3/4, 4/4 taktu. Poznává rytmičkou změnu v hudebním úryvku.

#### **Tonální a harmonické cítění**

Tonální cítění se začíná upevňovat již před nástupem do školy. Přibližně třetina dětí dokáže odhalit mimotonální tón a zakončit melodii na prvním stupni. V deseti letech je většina dětí podle Lýska schopna poznat první, třetí i pátý stupeň. V průběhu přechodu na druhý stupeň základní školy již dokáže pochopit i vztahy mezi hlavními a vedlejšími stupni. Harmonické cítění se rozvíjí v návaznosti na tonální cítění. Z počátku dítě nepozná disonantní akordický doprovod. Okolo devíti let již rozlišuje konsonance a disonance. Postupně je schopno určit počet tónů v akordu.

## **Hudební paměť a myšlení**

Zapamatovat si krátký melodický úryvek je dítě schopno v různém věku, avšak okolo desátého roku by postřehnout šestitónovou melodii jako celek měly být schopny téměř všechny děti (Bentley). Paměť pro melodii je vždy o něco méně rozvinuta než paměť pro rytmus. Nejintenzivněji se tato schopnost rozvíjí přibližně do jedenácti let. V oblasti myšlení je dítě nejprve schopno zaměřit se na pouhé dva až tři komponenty skladby. S rozvojem abstraktního myšlení dokáže sledovat více kvalit. Díky analytickému a logickému myšlení je schopno chápat hudební teorii.

## **Tvořivé schopnosti**

Z počátku školní docházky je spontánní tvořivost potlačována. Postupně dochází k záměrné tvořivosti na místo spontánní, avšak ke konci tohoto vývojového období dochází k velkému rozvoji tvořivosti. Dítě má touhu po seberealizaci, vyjádřit své pocity sebe samu.

Při nástup dítěte do školy se předpokládá jeho dostatečná vývojová zralost a mělo by být schopné bez větších obtíží plnit obsah rámcového vzdělávacího programu i v oblasti hudební výchovy. Je tedy i dostatečně připraveno na osvojování si hry na nějaký klasický nástroj. Ideální ovšem je, aby dítě bylo k tomuto vedeno již v předškolním věku. Seznámilo se s Orffovým instrumentárem, rozvíjelo své pěvecké schopnosti a celkový hudební rozvoj. Díky mnoha materiálům vznikajících po celém světě včetně naší republiky je možné děti po hudební stránce systematicky rozvíjet již před nástupem do školy. Po nástupu do školy je důležité dítě správně motivovat a nadchnout pro hudební vzdělávání. Na tento fakt je velmi vhodné se zaměřit, aby se podařilo i přes vzrůstající racionalitu dětského mozku, dále rozvíjet hudební tvořivost dítěte.

## ***Shrnutí:***

*Třetí teoretická kapitola se zaměřovala na psychomotorický vývoj dítěte, zejména pak na hudební vývoj dítěte v předškolním a mladším školním věku. Pro potřebu této diplomové práce je dostačující spíše stručný popis jednotlivých vývojových období. Kapitola je rozčleněna do tří podkapitol věnujících se jednotlivě předškolnímu vývoji, vývoji v období mladšího školního věku a zhodnocení předpokládané úrovně hudebních schopností dětí v době nástupu základní školní docházky.*

## 4. Praktická část

### 4.1. Formulace výzkumných cílů a výzkumných technik

**Cílem** výzkumné části této diplomové práce je zaměřit se na problematické oblasti hudebního rozvoje dětí se specifickými poruchami učení a chování. Zjistit, ve které z oblastí hudebních schopností bývají narušeny nejvíce a navrhnout možná podpůrná opatření, která by napomáhala k plynulejšímu a efektivnějšímu hudebnímu rozvoji těchto dětí. Navržení cvičení či opatření, která by mohla vést k lepšímu hudebnímu i celkovému rozvoji dětí se specifickými poruchami učení a chování, lze považovat pro tuto práci za **cíl hlavní**. Mezi vedlejší cíle patří sestavení tří kazuistik dětí s poruchou učení či chování, které se věnují hře na klavír a dále také ověření stanovených tezí.

**T1:** Děti se specifickými poruchami učení a chování mají značné deficity v oblasti rytmického cítění

**T2:** Hra na nástroj těmto dětem zpětně napomáhá k vyšší školní úspěšnosti.

**T3:** Hudební rozvoj dětí se specifickými poruchami učení a chování má pozitivní vliv na jejich vývoj v sociálních oblastech.

S ohledem na zaměření práce je výzkum vnímán jako kvalitativní. Ke zjištění potřebných údajů budou využity metody jako rozhovor, a to zejména polostrukturovaný a volný. Dále analýza dokumentů a také pozorování.

#### **Časový harmonogram práce:**

Zpracování teoretických podkladů k diplomové práci probíhalo v období od dubna 2014 do listopadu 2014. Získání a zpracování podkladů k vytvoření praktické části diplomové práce pak probíhal v průběhu celého školního roku 2013/2014. Vyhodnocování a ověřování získaných informací pak od září 2014 do listopadu 2014.

## 4.2 Charakteristika výzkumného vzorku

V empirické části diplomové práce budou popsány tři případové studie dětí se specifickými poruchami učení a chování, které navštěvují základní uměleckou školu. Věk dětí je osm, deset a jedenáct let, jedná se o dva chlapce a jednu dívku. Všechny tyto děti navštěvují běžnou základní školu a základní uměleckou školu, ve které se věnují hře na klavír i dalším aktivitám. Jeden chlapec se kromě hry na klavír věnuje ještě hře na zobcovou flétnu a dívka navštěvuje literárně- dramatický a výtvarný obor.

Setkávání s těmito žáky probíhalo na půdě základní umělecké školy, kterou žáci navštěvují, a to přímo v jejich hodinách hry na klavír. Spolupráce s rodiči probíhala prostřednictvím rozhovorů, které proběhly v průběhu školního roku.

Aby bylo možné lépe posoudit, zda a v jakých oblastech hudebnosti mají děti s poruchami učení a chování deficity či obtíže, byla pro účely této práce sestavena prověrka hudebnosti, kterou absolvovaly jak děti s obtížemi, tak děti bez výukových problémů. Celkem se jednalo o deset dětí intaktních, konkrétně šlo o čtyři chlapce a šest dívek a o tři děti s poruchami učení, jejichž kazuistiky budou uvedeny níže v této práci. Všechny děti tuto prověrku vykonaly v době nástupu do základní umělecké školy, tedy ve věku šest až sedm let.

### Prověrka hudebnosti

Děti bez výukových obtíží vykonaly přiměřené úkoly jejich věku v oblastech hudebního sluchu, rytmického citění, pěveckých dovedností a hudební paměti. V oblasti hudebního sluchu si vedly děti velmi dobře. Naprostou většinu úkolů dokázaly splnit. V oblasti rytmického citění nebyly mezi dětmi nikterak významné rozdíly a hudební paměť byla u dětí přiměřená věku. Pěvecké dovednosti byly jedinou oblastí, kde se výkony dětí lišily. Dvě třetiny dětí dokázaly, ve své hlasové poloze, zpívat píseň intonačně přesně, s podporou hudebního doprovodu se výkon všech dětí zlepšil o něco více.

Z uvedených informací vyplývá, že u dětí bez výukových obtíží byla úroveň jednotlivých hudebních schopností dostačující a přiměřená jejich věku. V žádné ze zkoumaných oblastí se neobjevily výrazné nedostatky.

Úspěšnost dětí s poruchami učení byla v této prověrce o něco nižší. Největší obtíže se objevovaly při plnění úkolů spojených s **rytmickým cítěním**. Další oblastí, kde bylo možné vidět rozdíly oproti dětem bez výukových obtíží, byla oblast **hudební paměti**. Děti si dokázaly zapamatovat pouze kratší útvary a ve své reprodukci častěji chybovaly než děti bez obtíží.

Již z této malé prověrky lze říci, že děti s **poruchami učení a chování, mohou mít deficity v oblasti rytmického cítění, v oblasti hudební paměti a také v oblasti sluchového vnímání.**

### **Kazuistika č. 1**

Chlapec, 10 let

**Diagnóza:** ADHD- porucha pozornosti s hyperaktivitou, dyslexie, dysortografie

#### **Rodinná anamnéza:**

Rodina chlapce je úplná a dobře fungující. Matka je vysokoškolsky vzdělaná a v současné době je na mateřské dovolené. Otec rovněž vysokoškolsky vzdělaný, pracující v technickém oboru. Věk rodičů je 38 a 40 let, oba rodiče jsou zcela zdraví a mají ještě dvě mladší dcery. Starší z nich je 8 let, chodí do běžné základní školy a má vývojovou vadu srdce (defekt komorového septa). Nejmladší dceři jsou 3 roky a kromě lehké zrakové vady je zcela zdravá.

Matka chlapce navštěvovala základní uměleckou školu, kde se po oba cykly základního studia věnovala hře na klavír. Otec se hře na nějaký hudební nástroj nevěnoval. V rodině chlapce je také aktivní varhaník, který hru na varhany vystudoval. Předpoklady pro úspěšný hudební rozvoj tedy v rodině jsou.

#### **Osobní anamnéza:**

Aktuálně je chlapci 10 let a je žákem páté třídy běžné základní školy. Ještě před nástupem základní školní docházky byly u chlapce zjevné projevy poruchy pozornosti. Po vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a několika lékařských vyšetření byla u chlapce stanovena porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). V průběhu školního vzdělávání se u chlapce také začaly objevovat určité deficity v oblasti českého

jazyka. Podle aktuálních vyšetření je u chlapce stanovena porucha pozornosti s hyperaktivitou a jeho deficity v oblasti českého jazyka jsou klasifikovány jako hraniční dyslexie a dysortografie. Jeho problémy ve vyučování jsou více způsobovány právě problémy s udržení pozornost a s roztržitostí, chlapec je jinak velmi inteligentní.

Podle dostupných informací se ve škole chlapec projevuje dobře, nemá problémy s chováním během vyučování a své emoce dokáže velmi dobře ovládat. Vzdělává se podle školního programu bez individuálního plánu, avšak jeho vyučující jsou s jeho obtížemi seznámeni. Podle slov matky, učitelé k chlapci přistupují dobře. Díky chlapcově dobré povaze a příkladné péči rodičů jsou jeho školní výsledky výborné. Na otázku, zda si rodiče myslí, že hudební vzdělávání jejich chlapci zpětně pomáhá ve školní úspěšnosti, se rodiče vyjádřili takto: *„Máme pocit, že je náš syn více vyrovnaný, hra na nástroj mu pomáhá se zvládním emocí. Když jej vidíme cvičit, vypadá zaujatě a klidně. Paní učitelka nám přibližně po půl roce, kdy syn zahájil docházku do ZUŠ (základní umělecká škola), říkala, že se jí zdá, že se u syna velmi zlepšilo sluchové rozlišování tvrdých a měkkých hlásek. Takže ano, myslíme si, že hudební vzdělávání má pro našeho syna velký význam a ovlivňuje jej i zpětně v jeho životě.“*

Do základní umělecké školy nastoupil chlapec ve třetí třídě, a to do prvního ročníku hry na flétnu i hry na klavír. Vzhledem k problémům v oblasti pozornosti rodiče nechtěli, aby chlapec navštěvoval základní uměleckou školu dříve, než si dostatečně zvykne na školní režim. Ihned při domluvě rozvrhu se matka o poruše pozornosti zmínila a chlapcův stav vysvětlila.

Po několika úvodních hodinách bylo možné stanovit úroveň základních hudebních schopností chlapce. V oblasti sluchové analýzy si chlapec, možná i díky rodinným předpokladům, vedl poměrně dobře. Pokud byl ale více unavený nebo rozrušený, byl schopen se diametrálně splést i v příkladech, které běžně analyzoval. V oblasti rytmického citění byly výkony velmi kolísavé a spíše slabší. Vytleskávání rytmu podle sluchu bylo na poměrně dobré úrovni, avšak vytleskávání rytmu podle notového zápisu bylo o mnoho horší. Zde se značně projevovala chlapcova porucha pozornosti a také jisté deficity v oblasti čtení.

## **Vstupní úroveň hudebních schopností:**

### *1. Hudební sluch*

Porovnání výšky dvou tónů ovládal chlapec bez větších obtíží a vždy s jistotou určil, zda se jedná o tón vyšší či nižší. Při orientaci v hudebním prostoru se také nejevily výrazné nedostatky. Slyšenou melodii v různých tóninách bez problémů analyzoval a určil, zda byla transponována výš či níž. Pohyb stoupající nebo klesající melodie také rozpoznával, avšak již ne s takovou jistotou. Pokud byl úryvek s lomeným pohybem či v menším tónovém rozsahu, velmi často chlapec chyboval.

### *2. Rytmické cítění a paměť*

V oblasti rytmu si již chlapec tak dobře nevedl, avšak jeho výkony byly na vyšší úrovni, než by se u chlapce s touto diagnózou čekalo. Tento fakt byl pravděpodobně ovlivněn dobrými genetickými dispozicemi a vedením k hudbě rodinou. Vytleskat kratší rytmický motiv, který byl předtleskán či předehrán, nebylo pro chlapce tak náročným úkolem. Avšak i když přibližně dodržel počet not a jejich délku, tempo bylo velmi kolísavé. Bylo vidět, že se chlapec musí značně namáhat, aby motiv udržel v paměti a dokázal jej reprodukovat. Vytleskat rytmický úryvek dle grafického znázornění, bylo na velmi slabé úrovni, to ale souvisí spíše s deficitem v oblasti čtení. Poznat rytmickou chybu ve vytleskaném úryvku chlapec dokázal, v hraném úryvku byl jeho výkon opět o něco slabší.

### *3. Tonální a harmonické cítění*

Rozlišit, zda hraný úryvek byl v tónině durové či mollové, nebylo pro chlapce nijak složité. Vždy dokázal určit, zda to co slyší, je veselé (durové) či smutné (mollové). Stejně tak pokud mu byla předehrána známá melodie se změnou tónorodu, změnu poznal. Analyzovat, zda slyší jeden, dva či tři tóny ale chlapec nezvládal. Dokázal pouze určit, zda zní jeden či více tónů a i v tomto případě byl schopen chybovat.

### *4. Hudební paměť*

Jak bylo již nastíněno, paměť pro rytmus byla u chlapce slabší, stejně tak i paměť pro melodii. Rozpoznat úryvek známé melodie nebo určit chybu ve známé písni, nebyl pro chlapce problém. Určit, zda v neznámém úryvku, který mu byl nejprve zahrán, je ve druhém znění chyba, činilo chlapci potíže. Pokud měla melodie více jak



čtyři tóny, téměř nikdy chybu neodhalil. Podle vlastních slov chlapce si úryvek nepamatoval.

### *5. Intonační schopnosti*

Vzhledem k tomu, že je práce zaměřena na celkový rozvoj hudebnosti, je vhodné zhodnotit i chlapcovy intonační dovednosti. Zazpívat předebraný tón i transponovat slyšený tón do své přirozené hlasové polohy, zvládal chlapec poměrně dobře, stejně tak zpěv písně v libovolné i dané tónině.

### *Shrnutí:*

V době nástupu do základní umělecké školy měl chlapec osm let a byl žákem třetí třídy. Jeho hudební schopnosti byly přiměřené pro nástup do základní umělecké školy. Vzhledem k diagnóze ADHD a hraničním poruchám učení se dalo předpokládat, že v určitých oblastech budou jeho výkony nižší. Díky tomu, že v rodině má chlapec dobré hudební zázemí a byl k hudbě od malička veden, jsou jeho hudební schopnosti na poměrně dobré úrovni. **Největší deficity se objevovaly v oblasti rytmického cítění a v oblasti hudební paměti.** Nižší výkony v těchto oblastech přímo souvisí s chlapcovými obtížemi.

Ve výuce chlapce je zapotřebí zohlednit jeho charakteristické rysy a potřeby. Zaměřit se zejména na oblast **rytmického cítění a rozvíjet paměť jak pro melodii, tak pro rytmus a pracovat na zlepšování pozornosti. Během výuky je u chlapce možné a velmi vhodné hojně pracovat a opírat se o sluchové vnímání.** Vzhledem k hudebnímu zázemí chlapce je jeho sluchové vnímání na dobré úrovni, ze strany rodiny se dá také předpokládat aktivní spolupráce při rozvoji této oblasti. Je nutné počítat s tím, že bude zapotřebí volit kratší, srozumitelnější úkoly a na vše dávat chlapci dostatek času.

## Kazuistika č. 2

Dívka, 11 let

**Diagnóza:** zkřížená lateralita, dyslexie, dysgrafie

### **Rodinná anamnéza**

Rodina dívky spadá do střední sociální vrstvy, je úplná a harmonická. Matka je v současnosti na mateřské dovolené a otec pracuje ve stavebním oboru. V rodině se vyskytlo vážné onemocnění dítěte, které bohužel skončilo úmrtím, avšak toto onemocnění nemá žádný společný podklad s problémy dívky. Nicméně je samozřejmé, že se tato skutečnost podepsala na psychickém stavu celé rodiny.

V rodině není nikdo, kdo by se aktivně věnoval hudební profesi. Rodiče dívky nemají žádné významné hudební vzdělání, jen otec několik let navštěvoval základní uměleckou školu, kde se učil hře na kytaru.

### **Osobní anamnéza:**

Jedenáctiletá dívka je žákyní šesté třídy běžné základní školy a v době nástupu do základní umělecké školy jí bylo sedm let. Jejím prvním navštěvovaným oborem byl literárně dramatický obor. Do hry na klavír začala chodit v době, kdy byla žákyní již čtvrté třídy základní školy, tedy ve věku devíti let. V té době rodina věděla, že má dívka zkříženou lateralitu a poruchy učení - dyslexii a dysgrafii, tuto informaci učitelé nesdělili. Z počátku se dívka v hodinách hry na klavír jevila jako poměrně muzikální a bezproblémová. V průběhu druhé poloviny prvního ročníku, kdy dívka ve své hře na nástroj měla začít ovládat složitější hru obouřuč a číst z notového zápisu, se u ní začaly objevovat první obtíže. Proto, že dívka začala do hodin klavíru chodit až ve čtvrté třídě, byly na ni kladeny o něco větší nároky než na děti, které zahájí hru na nástroj již v první či druhé třídě. Volené úkoly ale byly přiměřené věku a domnělým schopnostem dívky.

Prvním zlomovým okamžikem bylo období, kdy dívka začala hrát z notového zápisu a oběma rukama současně. Pokud neměla jedna z rukou ostinátní či velmi jednoduchý doprovod, začala se dívka ve své hře velmi zadržávat a její hudební vývoj šel mnohem pomaleji. Po pár hodinách bylo jasné, že dívka má problém se čtením notového zápisu, pokud se na něj nemůže naprosto plně soustředit a musí čtení spojit d hrou na klavír. Po rozhovoru s matkou holčičky byl tedy konečně znám fakt, že dívka má poruchy učení a zkříženou lateralitu a že její obtíže také negativně působí na její

motorické dovednosti. Výsledkem domluvy s maminkou byla snaha vymyslet nějaký postup, který by dívce ulehčoval učení se hře na klavír a zároveň zkusit hru na klavír jako prostředek reedukace a podpory poruch učení.

### *1. Hudební sluch*

V oblasti sluchového vnímání se u dívky z počátku objevovaly značné výkyvy. Porovnat výšku dvou tónů zvládala, pokud byl jejich rozdíl více než oktávu, v rozsahu oktávy byl její výkon rozpačitý. Vzhledem k tomu, že při nástupu do ZUŠ jí bylo již devět let, očekávalo se, že tyto úkoly jí nebudou činit obtíže.

Určit u transponované melodie, zda byla hrána níž či výš, dívka zvládala. Rozpoznat stoupající nebo klesající melodii, se jí dařilo v případě, že rozsah melodie byl větší než oktáva a melodie nebyla s lomeným postupem.

### *2. Rytmické cítění a paměť*

V oblasti rytmického cítění dosahovala dívka vcelku slabých výkonů. Reprodukovat slyšený rytmický útvar, byla schopna střídavě. Pokud byl útvar předehraný nebo předtleskaný, nebyl v tom u dívky rozdíl. Vytleskat rytmický útvar podle grafické předlohy, byl pro dívku problém, avšak toto opět spíše souvisí s obtížemi ve čtení. Rozpoznat rytmickou změnu v melodii či ve vytleskané ukázce, se dívce také příliš nedařilo.

### *3. Tonální a harmonické cítění*

Na rozdíl od rytmického cítění, bylo tonální a harmonické cítění dívky na poměrně dobré úrovni. Bez problémů určovala, zda je hraná melodie durová nebo mollová. Pokud byl změněn tónorod známé melodie, rovněž změnu rozpoznala bez problémů. Dokázala také určit, zda slyší jeden, dva či tři tóny. Již brzy bylo zřejmé, že dívka je hudebně tvořivá, měla velký cit pro dynamiku, fráze, celkový výraz skladby.

### *4. Hudební paměť*

Již při vnímání rytmických struktur, dosahovala dívka slabších výkonů v úkolech, kdy bylo zapotřebí využít hudební paměť. Dívka poznala většinu známých melodií, avšak například až po třetím zaznění. Chybu ve známé melodii určit dokázala, ale v neznámé melodii, která jí byla nejprve několikrát zahrána, chybu neodhalila.

### 5. Intonační schopnosti

Pěvecké a intonační dovednosti dívky byly již při nástupu do základní umělecké školy na dobré úrovni. Dokázala čistě zpívat jak v tónině libovolné, tak v dané tónině. Stejně tak přenášení tónů do své hlasové polohy jí nečinilo obtíže.

#### *Shrnutí:*

Z počátku se dívka jevila jako tvořivá a hudebně nadaná. Projevovala velký cit pro hudební fráze, práci s dynamikou, s výrazem skladby. **Největší nedostatky byly zjevné v oblasti rytmického cítění a** souběžně se čtením notového zápisu se veškeré problémy značně manifestovaly. Dívka přestávala být schopná koordinovat pohyby svých rukou se čtením notového zápisu. V momentě, kdy dívka hrála skladbu z paměti, docházelo k velkému zlepšení v projevu. **Problematickou oblastí bylo také čtení a hra z not a také hudební paměť.** Během její výuky je tedy nutné volit **kratší skladby s jasnou strukturou**, které je možné naučit se co nejdříve z paměti. **Zaměřit se na koordinaci rukou a na spolupráci oko-sluch-ruka. Rozvíjet rytmické dovednosti zejména pomocí sluchového vnímání a také čtení z notového zápisu.** Vhodné je s dívkou pracovat na rozvoji hudební paměti potažmo paměti obecně, aby bylo možné zvládat i delší a komplikovanější skladby.

### Kazuistika č. 3

Chlapec, 7,5 let

**Diagnóza:** ADHD, deficity dílčích funkcí

#### **Rodinná anamnéza:**

Matka i otec dítěte pracují v soukromém sektoru a mají vyšší vzdělání. Matce je v současnosti 35 let a otcí 37 let, rodina žije společně a vytváří pro chlapce podnětné a kvalitní zázemí, kromě tohoto chlapce jiné děti nemají. Ani jeden z rodičů netrpí žádnou ze specifických poruch učení a chování nebo jiným typem postižení či nemocí. V oblasti hudebního vzdělání je situace u rodičů rozdílná. Otec chlapce nikdy nenavštěvoval hodiny hry na nějaký nástroj a ani se hudbě jakkoli aktivně nevěnoval. Matka chlapce navštěvovala základní uměleckou školu, kde se učila hře na smyčcový nástroj, na který během studia, i několik let poté, hrála v lidovém souboru.

### **Osobní anamnéza:**

Chlapec začal navštěvovat první třídu základní školy s ročním odkladem školní docházky. Souběžně s první třídou začal navštěvovat i hru na klavír, čili do hudební školy nastoupil jako sedmiletý. Od prvních hodin bylo zřejmé, že chlapec je poněkud živější, velmi osobitý a poměrně málo soustředěný. Pozornost udržel pouze krátce a s průběhem hodiny se jeho soustředění stále více zhoršovalo. I díky své povaze je velmi komplikovaná osobnost, jehož chování v hodině je velmi ovlivňováno aktuálním psychickým rozpoložením.

Zhodnotit úroveň jednotlivých složek hudebnosti u tohoto chlapce, je i po několika měsících spolupráce poměrně náročnou disciplínou. V chlapcově chování a hře se objevují velmi velké výkyvy. Podle posledních informací od rodičů dítěte je u chlapce stanovena porucha pozornosti s hyperaktivitou. Vzhledem k tomu, že aktuálně je chlapec žákem druhé třídy, hovoříme dále prozatím jen o deficitech dílčích funkcí nikoli o poruchách učení, jejichž výskyt se bude u chlapce zjišťovat v průběhu nadcházejícího pololetí. Nicméně je zřejmé, že dosahuje poměrně slabších a nevyrovnaných výkonů v oblasti čtení a psaní a je tedy pravděpodobné, že u chlapce dojde k potvrzení poruch učení, a to nejspíše dyslexii a dysgrafii.

V hodinách klavírní hry je chlapec poměrně nestabilní ve svém chování. Nejen že je u něj možné, že každý týden je v absolutně odlišném citovém rozpoložení, ale těmito změnami dokáže projít i během jedné hodiny. Pro úspěšně vedenou hodinu je vždy nutné se chlapce zeptat, jak se má, jak bylo ve škole a na podobné informace. Velmi mu pomáhá, když si svá drobná trápení probere nahlas a udělá nad nimi nějaký závěr. **Během hodiny je nutné velmi střídat činnosti, vytvářet různé dohody a motivovat chlapce k soustředěné práci.** Je však vidět, jak mu hra na klavír pomáhá při zvládnutí svých emocí. Podle slov matky ho hra na nástroj velmi baví, i když cílené cvičení je pro něj s ohledem na poruchu pozornosti a značnou hyperaktivitu náročné, ale i to v domácím prostředí zvládá. Doma si sám usedá ke klavíru a hraje vlastní melodie, kterými vyjadřuje různé pocity, hru si doprovází zpěvem. V hodinách také dostává prostor k volné improvizaci a je zajímavé, že chlapec dokáže zpívat známou píseň s poměrně přesnou intonací a improvizčně se doprovodit rytmickým nebo melodickým motivem, který se zpívanou melodií nekoresponduje. Je vidět, že v daný moment je chlapec do hry plně zaujat a nevnímá okolí.

### *1. Hudební sluch*

Určit úroveň chlapcových schopností je k jeho velké roztržitosti poměrně náročné, avšak i z průběžných reakcí v hodinách lze usuzovat asi takto. Chlapec určí, zda hrané tóny jsou vyšší či nižší, a to jak v rozsahu přes oktávu, tak do oktávy. Poznat, jestli melodie zazněla výš či níž než původní, chlapec zvládá. **Rozdíl mezi stoupající a klesající melodií chlapec určuje se střídavým úspěchem. Pokud je průběh melodie lomený, nedokáže určit, zda melodie klesá nebo stoupá.**

### *2. Rytmické citění a paměť*

Zopakovat krátký rytmický, slyšený útvar, se chlapci dařilo střídavě. **V případě dvoutaktového motivu byl jeho výkon dobrý, při delším motivu se již objevovaly velké obtíže.** Tleskání podle grafického záznamu bylo poměrně dobré. Tady největší obtíže činilo udržení pozornosti, jelikož ho takové úkoly nebaví a nechce je plnit. **Přijít na rytmickou chybu vytleskaného či hraného úryvku, se chlapci nedařilo vůbec.** Dokázal toto určit jen v případě velké změny, jako například pokud byla nota celá zaměněna za čtvrt'ové a tudíž se charakter celého úryvku výrazně pozměnil.

### *3. Tonální a harmonické citění*

**Rozpoznat kolik tónů zní, chlapec nedokázal.** Rozlišil pouze, pokud zněl jeden či více tónů. Určit, zda se jedná o melodii **smutnou nebo veselou, se chlapci dařilo střídavě.** Pokud byl příklad ještě zdůrazněn tempem (mollová pomalejší než durová), zvládal toto určit. Poznat změnu tónorodu u známé melodie chlapec zvládal střídavě.

### *4. Hudební paměť*

V oblasti hudební paměti má chlapec určitě velké rezervy. Poznal hudební úryvky prakticky všech známých melodií, které mu byly zahrány. **Rozpoznat chybu v melodii, kterou si nejprve poslechl beze změn, ale nedokázal. Podle jeho vlastních slov si vůbec nepamatoval předchozí znění melodie.** V případě rozpoznání chyby ve známé melodii dokázal chybu určit, pokud si písničku párkrát zazpíval.

### *5. Intonační schopnosti*

S doprovodem hraným nebo hlasovým chlapec dokáže intonovat poměrně přesně, avšak pokud má zazpívat píseň bez doprovodu, zpívá ji po svém a nedodrжуje známý nápěv, vymýšlí si vlastní melodie. Pokud je mu vymezen tónový prostor, ve

kterém má známou melodii zpívat, nedokáže se přizpůsobit, pokud píseň předtím zpíval v jiné tónině.

*Shrnutí:*

Nejmladší chlapec je prozatím nejtěžším a nejsložitějším případem. Ačkoli se dítě nejeví jako méně muzikální, jsou jeho výkony v jednotlivých oblastech velmi různorodé. **Největší nedostatky jsou v oblasti rytmického cítění a v oblasti hudební paměti.** Problémy má ale i v ostatních oblastech. V jeho výuce je potřeba zaměřovat se na všechny složky hudebnosti a pracovat také s jeho schopností udržet pozornost a zvládat hyperaktivitu a emoční projevy. Je více než zřejmé, že hodiny klavírní hry bude potřeba velmi fázovat a vytvářet je pestré a zajímavé. Během prvního ročníku nebylo možné předpokládat, že chlapec bude v jednotlivých oblastech hudebnosti dosahovat takových výsledků jako děti intaktní. Nyní je chlapec již žákem druhého ročníku a úroveň jeho hudebních schopností se dá více sledovat a i díky lepší pozornosti také vhodněji rozvíjet.

#### **4.3 Postup při výuce hry na nástroj u dětí s SPU a SPCH**

Tato kapitola bude zaměřena na samotnou výuku hry na nástroj. Budou zde popsány základní postupy při výuce s ohledem na oblasti výuky, které jsou u dětí se specifickými poruchami učení a chování problematické. Tyto postupy a informace vycházejí z praktických zjištění během výuky dětí s touto diagnózou. Jedná se o tři děti, jejichž případové studie byly uvedeny výše. Vzhledem k zaměření učitelské praxe autorky byly vybrány děti navštěvující hodiny hry na klavír. Popsaná zjištění budou v následující kapitole zhodnocena a převedena do obecnější roviny tak, aby mohla být užitečná a využitelná při výuce jakéhokoli nástroje i hudební výchovy obecně u dětí s diagnózou specifické poruchy učení a chování.

Ve výše popsaných kazuistikách se objevují děti různého věku i pohlaví. Avšak všechny děti začaly navštěvovat základní uměleckou školu v období mladšího školního věku. **Jejich počátky klavírní hry se nijak dramaticky nelišily od intaktních dětí.** Nicméně i tak bylo možné pozorovat drobné odchylky od běžných dětí a **bylo potřebné upravovat a měnit „osvědčené“ postupy, i když nebylo nutné vymýšlet postupy**

**zcela odlišné**, nové. Samozřejmě každé dítě je individualitou a nelze ve výuce hry na nástroj používat stejné postupy beze změn, ale u těchto dětí byl zjevný fakt, že kromě vlastní individuality, mají také určitá omezení a specifika, které je potřebné respektovat.

Z informací, uvedených v případových studiích, lze situaci shrnout následovně. **Všechny tři děti mají největší deficit v oblasti rytmického cítění a hudební paměti.** Je znám fakt, že děti s poruchami učení a chování obecně dosahují slabších výkonů v oblasti rytmu a paměti obecně, což se negativně projevuje ve školní úspěšnosti i v běžném životě. Úplné začátky rozvoje hudebnosti byly u dětí různé. První chlapec byl k hudbě od dětství veden a pravděpodobně i proto nejsou jeho deficity takové, jak by se dalo očekávat. Dívka z uváděné kazuistiky se s hudbou seznamovala, stejně jako druhý chlapec, v domácím prostředí jen okrajově. Avšak v její rodině se více zpívalo a rekreačně hrálo, v rodině druhého chlapce se tyto aktivity příliš nevyskytovaly. Různé byly i jejich první „krůčky“ ve hře na nástroj. Nejen že začali hrát v různém věku, ale také jejich pedagog byl s jejich obtížemi seznámen za jiných okolností. Zdá se, že první chlapec je na tom i v tomto ohledu nejlépe, již od první hodiny pedagog věděl, jaké jsou chlapcovi obtíže a mohl tak k němu s ohledem na zjištěné informace přistupovat. V případě druhého chlapce neměl kantor věci zprvu podložené, ale i tak byly jeho obtíže zjevné, a proto se chlapec mohl věnovat od počátku vhodněji voleným způsobem.

Nyní zde budou uvedeny některé informace o průběhu hudebního vzdělávání dětí v hodinách klavírní hry, které vycházejí z poznámek pedagoga. Tyto informace by měly nastínit největší úskalí a odlišnosti při výuce těchto dětí.

## **Postup při výuce**

### *Chlapec z případové studie č. 1*

V případě prvního chlapce bylo velkou výhodou, že jeho diagnóza byla známa ihned při nástupu do základní umělecké školy. Určitým plusem je také hudební vzdělání rodiny a neméně podstatnou složkou v jeho vzdělávání je také kantor se znalostí problematiky ADHD a poruch učení.

Ve výuce chlapce bylo poměrně **brzy zvoleno čtení z not**, a to z toho důvodu, aby si chlapec mohl zahrát více skladeb a měl tak pocit úspěchu. **Hra podle sluchu**



byla samozřejmě také **zařazována**, ale protože chlapec měl značné **potíže se soustředěním a hudební pamětí**, byla výuka podle sluchu poněkud obtížnější. S ohledem na věk bylo očekáváno, že chlapec bude ve výuce postupovat rychleji, než například šestileté dítě v prvním ročníku.

### *Sluchové vnímání*

Protože má chlapec dobré hudební zázemí, bylo možné se **více pustit do rozvoje sluchového vnímání**, i když měl chlapec obtíže s hudební pamětí. S rodiči byl probrán fakt, že rozvoj sluchového vnímání jejich dítěti významně pomůže i v plnění školních povinností.

Od prvních hodin bylo sluchové vnímání rozvíjeno hrami i cílenými úkoly. Při hře písní podle sluchu bylo využíváno **fonogestiky** (zpěv, gesta). Bylo pracováno se **skoky a kroky**- z počátku se chlapec učil pouze melodie lidových písní složených ze **sekundových a terciových postupů a v durové tónině**. Pro rozvoj harmonického cítění s ním učitel všechny skladby hrál a doprovázel základními harmonickými funkcemi, aby je chlapec od počátku sluchově vnímal. Hojně bylo pracováno s **představivostí a s propojením na nějaký další vjem**. Klaviatura byla rozdělena na několik sekcí a podle výšky a barvy tónů jí byla přidělena přirovnání (ptáci, kořata, děvčata, kluci, štěňata, medvědi). Když zprvu určoval, zda je druhý tón vyšší nebo nižší, pracovalo se právě s přenesením na toto přirovnání.

Jedná se sice o základní a běžné postupy ve výuce, avšak pro chlapce byly velkou oporou. Zjednodušeně by se dalo říci, že s chlapcem byl využíván materiál běžně určený spíše pro děti přípravného stupně, ale s vhodnou úpravou pro skoro devítiletého chlapce. Hrané písně se **vždy na hodině zpívaly**. Od počátku byl chlapec veden ke **sluchovým transpozicím do několika tónin. Zprvu mu byly transpozice spíše logicky vysvětlovány**.

Příklad:

*Jednotlivé písničky a skladby je možné hrát od různých kláves. Uděláš to tak, že ruku necháš připravenou a jen ji posuneš na klávesu, od které chceš hrát. Hraješ pak úplně stejnými prsty jako předtím, pokud se stane, že místo vesele ti bude znít ta píseň smutně, posuneš třetí prst na černou klávesu. Mezi třetím a čtvrtým prstem si musíš pohlídat vzdálenost půltónu.*

Hlavní rozdíl oproti intaktním dětem je v tom, že od počátku **kromě sluchového** rozlišování půltónu od celého tónu, **hlídal chlapec půl tóny a celé tóny také zrakem** hlídal, aby měl mezi třetím a čtvrtým prstem nejmenší možnou vzdálenost, **tedy šlo o zapojení více smyslů** a logického myšlení. Princip spočívá v tom, že dítě dopředu ví, že pokud píseň nezní tak, jak by měla, je třeba změnit polohu třetího prstu a ověřit si, kde má potřebnou půltónovou vzdálenost. Je zřejmé, že takto se daly transponovat pouze pětiténové melodie, aby nebylo zapotřebí měnit polohu ruky, nicméně po několika takovýchto transpozicích bylo vidět, jak chlapec více zapojuje sluch a méně se soustředí na racionální odůvodnění transpozic. Pozitivně na něj působilo vědomí, že si dokáže transpozici pohlídat a logicky odůvodnit a začal se více uvolňovat, **což umožnilo větší zapojení sluchového vnímání a jeho rozvoj.**

#### *Rozvoj rytmického cítění*

**Oblast rytmického cítění** bývá u dětí se specifickými poruchami učení **postížena nejvíce**. Na začátek každé hodiny chlapec absolvoval „hudební rozcvičku“. Kromě hry směřující k lepší orientaci na klaviatuře a sluchových her, byly zařazovány také hry rytmické. Z počátku například klasická **hra na ozvěnu** mezi učitelem a žákem. Rytmický motiv byl chlapci vyťukaný a doplněný o rytmické slabiky (Tá,Ty). Jakmile byl chlapec nucen **zapojit více smyslů**, dařilo se mu při **plnění úkolů mnohem lépe**. Postupně byly zařazovány již krátké rytmické útvary bez podpory rytmických slabik, aby se chlapec více soustředil na rytmický motiv a ne na slabikovou oporu. Dále byla zařazována hra na vojáka a šlechtice. Cílem této hry bylo určit, zda slyšená hudba je spíše pochodová (sudý takt) nebo taneční (lichý takt), chlapec si ukázky **doprovázel pohybem**. Jakmile chlapec začal hrát z notového zápisu, bylo u všech skladeb při osvojování si rytmické složky skladby, postupováno shodným způsobem. Nejprve mu byla rytmická struktura skladby vytleskána a chlapec ji zkoušel opakovat s pěveckým doprovodem učitele, později již bez doprovodu. **Jedním z důležitých faktorů** ve výuce dětí s poruchou pozornosti je totiž dodržování **určité struktury a pravidelnosti**, která těmto dětem velmi pomáhá.

Proto se vždy nová skladba z rytmické stránky probírala takto:

Nejprve racionální pohled na skladbu. V jakém je taktu tedy do kolika budeme počítat, jaké se tam vyskytují noty a pomlky, jakou mají hodnotu. Se skladbou se zahrála hra na ozvěnu, kdy učitel chlapci pomáhal nejprve zpěvem, poté se rytmická

složka skladby vytleskala či vyťukala s hlasitým počítáním, nejprve pravá a následně i levá ruka. V momentě, kdy měl chlapec hrát z not, nezvládal již vnímat rytmickou strukturu skladby, proto bylo nutné, vždy si skladbu projít samostatně rytmicky. I když během čtení skladby byl rytmus opět nepřesný. Při druhém čtení se chlapci již dařilo rytmickou strukturu relativně dodržovat, právě díky **sluchové opoře**.

#### *Tvořivost, představivost*

Děti s poruchami učení a chování se umí hůře uvolnit, což může negativně působit při rozvoji tvořivých schopností. Od začátku byl u chlapce kladen důraz na rozvoj fantazie, představivosti a tvořivosti. Nejen proto, že tato oblast k hudebnímu rozvoji neodmyslitelně patří, ale v hodinách bylo možné tvořivé činnosti využívat také terapeuticky. Pomocí improvizčních a tvořivých aktivit bylo možné chlapce například zklidnit, pokud byl hodně roztěkaný a hyperaktivní, či naopak zlepšit náladu, když přišel smutný z neúspěchu ve škole. Z počátku dostával na každé hodině několik minut pro improvizční hru, která byla nejprve absolutně volnou. Po pár hodinách byla improvizace doprovázena drobnými instrukcemi- pouze černé klávesy a pedál, pouze bílé klávesy, smutný příběh, veselý příběh, cesta do školy, zvířátka v lese a podobně.

První improvizace byly těžkopádné, opatrné. S postupným naváděním dítěte a motivací, se vlastní tvorba u chlapce velmi rychle vyvíjela. Přibližně po dvou měsících byl schopen pro improvizaci využívat opravdu celou klaviaturu, několik barev, úhozů, měnit tempo. Dokázal se improvizací zklidnit, vybit energii, nehledě na fakt, že improvizční chvílky pomáhaly v následné práci s frázemi, dynamickou škálou a s odhalováním charakteru skladby.

#### *Čtení a hra z not*

Vzhledem k tomu, že chlapec má rád hodně jasné, stručné instrukce a logické uvažování, učil se noty velmi rychle. Vše ho zajímalo a brzy zvládal číst jak houslový, tak basový klíč. **Problém nastával v okamžiku, kdy měl z notového zápisu hrát.** Z počátku bylo nutné noty přečíst nahlas a bez hraní. Při hře zvlášť si noty v zápise ukazovat, říkat nahlas, kontrolovat, zda v notách je opravdu nota, kterou říká, jestli na klaviatuře opravdu hraje tón, který vyslovil. **Sluchová představa** byla opírána alespoň o základní představu **pohybu melodie směrem nahoru či dolů**, zda se melodie bude pohybovat ve skocích či krocích.

Při druhé hře z not si již jen říkal, zda se melodie pohybuje o krok nebo skok, směrem nahoru či dolů a nečetl hlasitě jména jednotlivých not v zápise. Jeho hru pedagog doprovázel zpěvem dané skladby a více již bylo zapojováno sluchové vnímání a sluchová představa. Při třetím čtení not již chlapec zkoušel melodii pobrukovat a neukazovat si v notách. Bylo nutné, chlapce občas zastavit a zkontrolovat, zda opravdu ví, kde v notovém zápise je a zda to co hraje, odpovídá jeho sluchové představě a notovému zápisu. Hra z not u chlapce zpočátku poměrně potlačovala jeho hudební schopnosti, nicméně hrát pouze podle sluchu, bylo vzhledem ke krátké pozornosti a slabší hudební paměti, velmi náročné.

Aktuálně je chlapec žákem třetího ročníku. Látku k postupovým zkouškám měl pokaždé dobře připravenou a je schopen dosahovat obdobných výkonů jako jeho intaktní spolužáci. **Za uplynulé dva roky se podařilo velmi rozvinout oblast sluchového vnímání a sluchové představivosti. U chlapce funguje také spojení: vidím-slyším-hraji.** Chlapec se zarazí, pokud zahraje chybný tón. Někdy si není úplně vědom, kvůli čemu se vlastně zastavil, když si ale takt zopakuje, je schopen analyzovat, kde byl předtím problém. Jediná oblast hudebních schopností, která je stále **slabší, je rytmické cítění**, avšak i v této oblasti se chlapec velmi zlepšil. Rozpozná chybu v rytmické ukázce, liché a sudé metrum. Dokáže zopakovat i třítaktový lehčí rytmický útvar. Při hře si hlasitě počítá a snaží se kontrolovat.

Práce s tímto chlapcem je sice poměrně náročná, ale také přínosná. Jeho radost z vlastních pokroků a chuť do hry na klavír je pro učitele velkou motivací k další práci. Nejtěžší na výuce tohoto dítěte je fakt, že i když se v několika hodinách za sebou zdá, že v jednotlivých oblastech chlapec dělá pokroky, stává se, že v další hodině se jakoby vrátí o velký krok zpět. Jednu hodinu jste nadšeni, že jeho obtíže skvěle překonává a obdivujete jeho píli a pokroky. Další hodinu máte pocit, že i když se nesmírně snažíte, nepřichází žádný pokrok a naopak máte pocit, že jste zase o kousek zpět. Stále ale platí, že musíte dítěti dopřát zažít úspěch, vymýšlet nové a zajímavé aktivity, respektovat rozpoložení dítěte a míru únavy. Pokud se snažíme myslet na to, že každé dítě je individualita a zaslouhuje si proto individuální přístup, platí to u tohoto chlapce dvojnásob.

## *Dívka z případové studie č. 2*

V době kdy dívka začala hrát na klavír, byla již žákyní čtvrté třídy základní školy. Její rodina tedy věděla, že má zkříženou lateralitu a dyslektické a dysgrafické obtíže, nicméně nic z toho učiteli nesdělili. Na prvních hodinách se dívka jevila jako chytrá a poměrně nadaná. To se bohužel brzy změnilo a po několika hodinách, kdy se od dívky začaly vyžadovat těžší úkoly přiměřené jejímu věku, bylo zřejmé, že dívka má nějaké obtíže s učením. Největší nedostatky se začaly objevovat, jakmile dívka začala hrát oběma rukama současně a také číst z notového zápisu.

### *Sluchové vnímání*

Sluchové schopnosti dívky odpovídaly úrovni žáka prvního ročníku základní umělecké školy. Rozdíl byl v tom, že většina dětí v prvním ročníku je šesti či sedmiletá a dívce bylo již deset let. Pokud měla plnit úkoly odpovídající jejímu věku, tedy o něco těžší, tak dobrých výsledků již nedosahovala.

Její sluchové vnímání bylo rozvíjeno **hrou podle sluchu** s dopomocí **fonogestiky**. Podle sluchu hrála dívka písně, které dobře znala. **Harmonické a tonální** cítění bylo rozvíjeno soustavně a **vždy s oporou o logický výklad**. Dívka si nedokázala dobře představit a správně pochopit, co se od ní očekávalo. Potřebovala si osvojit teoretický podklad pro používání doprovodu na základě harmonických funkcí. Později bylo zjištěno, že tyto obtíže se vyskytují hlavně díky problémům se zkříženou lateralitou a poruchami učení. Dívka má v důsledku těchto obtíží deficity také v oblasti motoriky, tudíž v momentě, kdy byla nucena vynaložit větší úsilí na koordinaci rukou, nedokázala tolik zapojovat sluchové vnímání. **Bylo tedy nutné sluchové vnímání rozvíjet při hře každou rukou zvlášť a také hrami a úkoly ve kterých aktivně nehrála na nástroj.**

### *Rytmické cítění*

Oblast rytmického cítění byla od počátku u dívky slabá. Pedagog předpokládal, že u dívky to bude chtít pouze více času, aby se začala projevovala. Během výuky se totiž dívka příliš neprojevovala, což bylo zapříčiněno smutnou událostí v rodině, kdy přišla o sourozence. I když se tato událost stala před pár lety, dívka vždy když přišla do nového kolektivu či prostředí, potrebovala čas a s novou situací se vyrovnat. V momentě, kdy se cítila připravená, pedagogovi naznačila, co se stalo (o tomto byl ale

pedagog informován). Od té doby se dívka v hodinách projevovala více uvolněně a aktivně, oblast rytmického citění se ale dále jevila jako slabá.

Po několika hodinách a rozhovorech se dívka svěřila, že má určité problémy s učením- dyslexii, dysgrafií. To vysvětlovalo značné obtíže v rytmické oblasti. Při rozvoji jejího rytmického citění opět lépe fungovala vazba **na logické a konkrétní pojmenování a využití sluchového vnímání**. Bylo tedy lepší, se nejprve důsledně seznámit s délkami not, rytmickými slabikami a nakonec vyťukávat rytmus podle grafického rytmického zápisu. Postupovalo se od nejjednodušších motivů a velmi pozvolna se pokračovalo k těžším úkolům. **Bylo využíváno rytmických her, ve kterých se dala rozvíjet i motorika**. Kromě logické přípravy na reprodukci rytmu z notového zápisu, byla také rytmická složka rozvíjena prostřednictvím sluchových her. Například **hra na rytmickou ozvěnu s učitelem nebo na rytmické otázky a odpovědi**. Když se dívka nemusela soustředit na hru oběma rukama a čtení notového zápisu, dařilo se její rytmické schopnosti více rozvíjet.

Zapojovat rytmickou složku skladby při hraní, bylo a stále je pro dívku největším problémem. Nejprve nebyla schopna vnímat hru dohromady a ještě spočítat hodnoty jednotlivých not. Skladbu hrála tak, jak zvládala. Rytmickou složku vyťukávala nebo vytleskávala. Zkoušela vyťukávat jednu ruku a druhou jí vyťukával učitel. Postupně zkoušela vyťukávat obě ruce. Hrát skladbu oběma rukama i **s respektováním rytmické složky se začínalo vždy dařit až ve fázi, kdy skladbu uměla z paměti**. Čímž se mohla více poslouchat a nemusela se tolik soustředit na notový zápis, což vzhledem k jejím obtížím pro ni bylo a je značně komplikované. Rytmické citění dívky, se jako jednotlivá složka, poměrně zlepšilo, nicméně určité nedostatky v této oblasti má dívka stále.

#### *Čtení a hra z not*

Vzhledem k tomu, že u dívky se projevuje dyslexie, je pochopitelné, že čtení z not není její silná stránka. **Dívka noty zaměňuje, jednou přečtené noty si nepamatuje, hůře zvládá číst souběžně dva řádky notového zápisu**. Průprava na čtení z not byla složitá, dívka se necítila moc dobře, pokud dostávala barevně graficky zpracované zápisy skladeb, byly tedy využívány různé mnemotechnické pomůcky. Ideální skladby pro dívku byly kratší a v přehledné formě. **Velmi dívce pomáhalo, říkat si směr melodie, zda jsou v ní kroky nebo skoky a hlavně předzpívat**

**melodii.** Pokud melodii vidí v notovém zápise a slyší, dokáže ji poměrně přesně hrát, a to i přes to, že sluchová paměť není u dívky příliš dobrá, ale společně se zrakovou oporou notového zápisu a relativního čtení not, dokáže tyto složky propojit a krátké skladby hrát.

#### *Rozvoj motoriky*

To, že se u dívky projevují poruchy učení a problémy spojené se zkříženou lateralitou, jí ztěžuje její hudební vzdělávání. U dívky se projevují typické dyslektické a dysgrafické obtíže spojené se slabšími motorickými dovednostmi. Hra na klavír dívce napomáhá ke zlepšení koordinace a spolupráce ruka-oko a v oblasti motoriky obecně. V rámci hodin se tedy s dívkou pracovalo i tímto směrem. Bylo potřeba rozvíjet koordinaci rukou při hře dohromady a také samostatnost a nezávislost rukou. Z jednoho z rozhovorů s matkou vyplynulo, že za tu dobu, co se dívka učí hře na klavír, se její hrubá i jemná motorika velmi zlepšila a že na ní pozoruje mnohem lepší vypořádávání se s problémy, které souvisí se zkříženou lateralitou a poruchami učení.

#### *Shrnutí:*

Aktuálně je dívka žákyní třetího ročníku základní umělecké školy a sedmé třídy základní školy. Ve své hře udělala s uváděných dětí nejmenší pokroky. Skladby zvládá po interpretační stránce až v momentě, kdy je umí nazpaměť a nemusí tolik pozornosti věnovat čtení notového zápisu. **V oblasti sluchového vnímání a hudební paměti se dívka za poslední dobu poměrně zlepšila** a v těchto oblastech dosahuje úrovně odpovídající průměrnému žákovi třetího ročníku. **Rytmické schopnosti jsou u dívky stále slabou stránkou jejího projevu.** Je nutné tuto oblast neustále rozvíjet a dívce pomáhat. **Nejvhodnější je, se stále opírat o sluchové vnímání rytmických struktur.**

Nesnadnou situací je také stále hra z notového zápisu. Ačkoli je dívka již žákyní sedmé třídy základní školy, čtení z not je pro ni velkým problémem. U nové skladby je nutné vždy několik hodin po sobě nejprve číst slovně notový zápis jedné a druhé ruky, poté vždy skladbu déle hrát zvlášť a teprve poté zkusit dohromady. Není výjimkou, že stránkovou skladbu dívka hraje více jak měsíc pouze zvlášť a ještě s obtížemi. Nicméně v momentě, kdy se podaří skladbu zahrát dohromady a z paměti, posune se dívka o velký kus dopředu. Najednou je možné s ní pracovat a ve skladbě používat dynamiku, tempové změny, dodržovat rytmickou strukturu. V současnosti je také problém

s přípravou na hodiny. Dívka je v období puberty a více si bere, když ji něco nejde a tak méně cvičí a má ke cvičení lehký odpor, o to více je potřeba ji motivovat a pracovat v hodinách.

### *Chlapec z případové studie č. 3*

V případě tohoto chlapce nebyly v době nástupu do základní umělecké školy známy žádné problémy. Chlapec na první pohled vypadal inteligentně, mile a na hru na klavír se těšil. Rodiče se o výuku chlapce velmi zajímali a tak se dalo předpokládat, že jeho hudební rozvoj bude probíhat dobře a plynule. Počáteční nesoustředěnost v hodinách se dala přičítat tomu, že chlapec měl i odklad školní docházky a že je ještě více dětský a hravý. Bohužel se po dalších hodinách ukázalo, že chlapec má poměrně značné problémy s udržením pozornosti, s neklidem a se zvládnutím svých emocí. Na druhou stranu působil velmi mile a měl výrazné světlé chvíle. Již po několika hodinách bylo zřejmé, že k chlapci bude potřeba přistupovat odlišným způsobem. Během jeho studia hry na klavír došlo k upřesnění diagnózy (předpoklad ADHD, deficity dílčích funkcí), čímž se potvrdilo i učitelovo podezření, že dítě má určité problémy s učením a pozorností.

### *Struktura hodiny*

První a nejdůležitější věcí, kterou bylo potřeba vyřešit a správně nastavit, byla struktura hodiny. Chlapec u jedné činnosti nevydržel déle než pár minut a i během této doby jeho pozornost oscilovala. Jeho pedagog postupně zkoušel různé nápady a změny v činnostech až nakonec s dítětem vytvořili plán hodiny, který je chlapec schopen přibližně dodržet. Na začátku hodiny si vždy s učitelem chvíli povídá o tom, jak bylo ve škole, jakou má náladu, zda ho něco netrápí. Podle situace je mu nabídnuta možnost krátké improvizace buď úplně volné, aby mohl uvolnit své emoce nebo případně řízené, podle učitelova uvážení situace. Po tomto úvodu je chlapec schopen několik minut intenzivně věnovat pozornost samotné hře na nástroj. Vždy nejprve hraje skladbu, kterou má nejvíce v oblibě, potom je vhodné zařadit změnu aktivity například výběr nové skladbičky (hraje krátké skladbičky, tudíž má často nové). Přibližně uprostřed hodiny je nejvhodnější čas pro osvojování si něčeho nového, v dané hodině nejsložitějšího nebo také na hru podle sluchu, kvůli neklidu chlapce je to poměrně



obtížný úkol. Na náročný střed hodiny by měla navázat odpočinková aktivita- kreslení se zpěvem, nějaká nenápadně naučná hra rytmického nebo sluchového charakteru. Ke konci hodiny bývá chlapec klidnější a je vhodné zahrát si zbylé skladby.

Na úplný konec hodiny musí být nějaké shrnutí, jak si vedl, co by mohl zlepšit, co se mu povedlo. I když je práce s tímto dítětem náročná, je potřeba zachovat chladnou hlavu a s dítětem bilancovat klidně. Uvědomuje si, že nepracuje tak, jak by mohl, chce se polepšit, zlobí se, když skladbičku doma uměl lépe. To, že hodina má pravidelně přibližnou strukturu neznamena, že by chlapec nezvládl nějaké změny. Jsou hodiny, kdy je možné s ním pracovat intenzivněji, naopak také hodiny, kdy se za hodinu neudělá téměř nic.

### *Rozvoj rytmického cítění*

Vzhledem ke značné oscilaci chlapcovi pozornosti bylo již od počátku výuky zřejmé, že rozvíjení rytmického cítění bude složitým úkolem. Chlapec je velmi hravý a miluje příběhy. Proto jsou veškeré aktivity směřující k rozvoji této oblasti, vedeny tímto způsobem. Pedagog vymýšlí **příběhy** charakterově stavěné tak, aby je chlapec musel doprovázet rytmicky vhodnými motivy. Ideální je, když sám pedagog nějakým způsobem tyto příběhy ztvárňuje, to se dítě dokáže natolik vtáhnout do děje, že pěkně spolupracuje a udrží delší pozornost. **Rytmickou složku skladeb** je nutné s chlapcem projít odděleně, nehrát. Ukázat si jednotlivé druhy not, připomenout si, jak se která nota jmenuje, na kolik dob trvá a jak se počítá. Poté se pokusit skladbičku vytleskat a zazpívat. **Chlapec následně velmi rád, rytmický motiv ze skladby hraje na jednom tónu nebo na vlastní melodii.** Až má zvládnutu herně melodii skladby, je možné ji propojit s rytmickou složkou. Stejně tak paměť pro rytmus je nutné rozvíjet hrou. Chlapec potřebuje ke všem hrám klavír, je téměř nereálné, jej přimět k tomu, že na nástroj hrát nebude. Těší se na hodiny klavíru a tam se podle něj musí přeci hrát na klavír. Hry na ozvěnu nebo rozhovor se tedy realizují aktivně s využitím klavíru.

### *Sluchové snímání*

**Chlapcovo sluchové vnímání se postupně ukázalo jako poměrně dobré.** Chyby v jednotlivých oblastech vznikaly a vznikají hlavně z nepozornosti a zbrklosti. Hra podle sluchu jej baví a je možné ji tedy zařazovat a tak sluchové vnímání více rozvíjet. **Pokud chce svoji hru doprovázet zpěvem, je vždy potřeba zpívat s ním.**

Písňe je schopen zpívat v jiné tónině i s odlišnou melodií, než jakou hraje. Pokud zpívá učitel s ním, zpívá poměrně přesně. **V oblasti sluchové paměti se chlapec nejprve učí klidně poslouchat.** Hraje hry na učitele, u které se mu líbí ta pomyslná autorita a je pak schopen v klidu poslouchat krátký úryvek a opravovat výrazné chyby. Téměř vše je s tímto chlapcem hra, jakmile si je plně vědom toho, že se má něco cíleně učit, je úroveň pozornosti mnohem nižší.

#### *Tvořivost, představivost*

Rozvoj této oblasti je u chlapce nejpřirozenější a nejefektivnější. Tím, že je chlapec nesmírně hravý a miluje příběhy, je jednoduché se ve výuce o něco opřít. Od počátku má velmi rád **improvizační hry**. Zprvu se nerad věnoval částečně nebo zcela řízené improvizaci, bral toto omezení příliš osobně, jako zásah do jeho tvorby. Později sám začal vyžadovat učitelovy podněty a nápady pro improvizační hry. Dokáže ze svého repertoáru vhodně vybrat tu skladbu, která nejlépe odpovídá charakteru příběhu nebo situaci, která je mu nastíněna. Velice přirozeně pracuje s dynamickou škálou, avšak jen tehdy, pokud zrovna sám chce, někdy je naopak velmi těžké, udržet jeho fantazii ve vhodných mezích a pracovat s ním podle určitých pravidel. Pokud se podaří u chlapce více rozvinout pozornost a koncentraci na daný úkol, bude pravděpodobně v této oblasti velmi šikovný.

#### *Čtení a hra z not*

V době začátku zpracovávání údajů do této diplomové práce, chlapec s hrou z not teprve začínal. Hudební nauku v té době nenavštěvoval, kvůli tomu, že ještě nedostatečně ovládal čtení a psaní, měl domluven odklad docházky do hudební nauky. Čili s notami a jejich čtením se seznamoval pouze v hodinách hry na klavír.

Přípravné období ke čtení not měl ale velmi v oblíbě, rád četl skladbičky z „not“. Měl barevně značený postup melodie do notového sešitu, kdy se nejprve učil, zda melodie klesá nebo stoupá. Poté se zvolilo různé značení pro jednotlivé úhozy, legato bylo značeno oblouky, staccato tečkami a portamento čárkami, což je možné později připomenout při hře z notového zápisu. Jednotlivé značky pro tóny byly do notové osnovy zapisovány relativně, důležité bylo, zda jsou v melodii kroky (sekundové postupy) nebo skoky (z počátku pouze terciový postup). Pokud hrál skladbu levou i pravou rukou, zapisovalo se od počátku do dvou osnov, aby byl chlapec připraven ke

čtení jak houslového, tak basového klíče. Dalším krokem byl zápis klíčů na začátek notové osnovy, dále metrum a celé noty bez konkrétní výšky. Postupně byla přidána konkrétní výška, stále však pouze celých not a až poté se začaly notám přiřazovat skutečné hodnoty. Následovalo již samostatné čtení z notového zápisu, které chlapec nyní poměrně zvládá.

### *Shrnutí*

Aktuálně je chlapec žákem druhého ročníku hry na klavír. V jednotlivých oblastech hudebních schopností udělal, s ohledem na úroveň své pozornosti, značné pokroky. Je již schopen v hodině soustavně a cíleně pracovat. Je nutné dělat pauzy a velké změny činností. Při práci s ním je nejvíce **důležitá názornost a velká představivost**. Stále je **nejvhodnější činností k dosažení požadovaného hra**. Největší rozvoj nastal právě v oblasti udržení pozornosti. Z hudebních schopností se **nejvíce daří rozvíjet sluchové vnímání a také tonální a harmonické cítění**. Oblast, která se rozvíjí **nejpomaleji, je oblast rytmického cítění**. Hra z notového zápisu se chlapci daří poměrně dobře. Nejraději hraje skladby pochodové, veselé a z úhozu má nejraději staccato. Ve skladbičkách se snaží být tvořivý a úměrně pracovat s dynamickou škálou.

## **4.4 Formulování doporučení pro praxi**

Z uvedených informací vyplývá, že **největší deficity mají děti v oblasti rytmického cítění a hudební paměti**. Je zřejmé, že tuto oblast je nutné u dětí se specifickými poruchami učení a chování rozvíjet ve velké míře. Problémy v oblasti rytmického cítění přímo souvisí s obtížemi typickými pro SPU, v podstatě je tento deficit přímo navázán na sluchové vnímání. U dětí s touto diagnózou je znám obecný fakt, že hůře rozlišují dlouhé a krátké slabiky, mají slabší motorické dovednosti, a to vše negativně ovlivňuje rozvoj rytmického cítění.

Jak vyplývá z uvedeného, mají tyto děti také **deficity v oblasti sluchového vnímání**. Úroveň hudebního sluchu může být i poměrně vysoká, je ale téměř jisté, že všechny děti budou mít **deficity v oblasti sluchové paměti**. Obecně v rovině hudební paměti i paměti jako takové, se dětem se specifickými poruchami učení a chování daří méně.

## **Desatero zásad při práci s dětmi s SPU a SPCH**

Při práci s dětmi s poruchami učení a pozornosti se dá obecně dodržovat zajisté mnoho zásad a postupů. Dovoluji si zde uvést vlastní desatero těch, které mám ověřeny ze své učitelské praxe s těmito dětmi. **I když je většina těchto principů pro učitelskou praxi běžných, jsou v nich určité odlišnosti při práci s těmito dětmi.** Navíc jsou při výuce dětí s poruchami učení poměrně nedílnou součástí pro jejich úspěšný hudební rozvoj.

### *1. Strukturovanost*

Dětem s těmito obtížemi vyhovuje **jasná struktura hodiny**, mít podobné schéma průběhu hodiny každý týden. Volit stejné postupy, na které je dítě zvyklé a které respektuje, nepřeskakovat, neměnit prudce postupy. **Dítěti vyhovuje, pokud ví, co může očekávat, ví na co a jak se připravit.** Pokud je tato zásada dodržována, má dítě o starost míň a může se více věnovat ostatním činnostem.

### *2. Přiměřenost*

Přiměřenost je obecně platným principem při výuce všech dětí a při všech činnostech. **Děti s SPU jsou většinou velmi inteligentní, tudíž i s volbou lehčího repertoáru a zadávání úkolu se musí opatrně. Úkoly i látku je třeba volit velmi obezřetně.** Přílišná snadnost bude dítěti nápadná a bude si připadat jiné a hloupé, tady je na místě pedagogova šikovnost a znalost vhodného repertoáru. **Zde platí více kratších činností je lepší než méně delších.** Pokud je zvolena delší skladba tak ideálně s přehlednou a jasnou strukturou.

### *3. Posloupnost*

Tato zásada se vztahuje jednak k osvojování si činností a prohlubování schopností, tak ke způsobu, jak ke zlepšení docházet. To, že by se ve výuce mělo postupovat od nejjednoduššího po složitější, je samozřejmostí a každý pedagog má tuto zásadu v povědomí a snaží se ji dodržovat. **Nicméně u dětí s SPU a SPCH je běžné, že se zdánlivě zvládnutá látka najednou bude jevit jako příliš těžká a dítě ji nebude zvládat, i s tímto je třeba při výuce počítat.** Velmi důležitá je pak **posloupnost** při osvojování si nové činnosti, skladby. Je vhodné pokaždé volit podobný postup, který dítě přijalo a respektuje jej.

Některé části nácviku může dítě postupně zvládat samostatně. Tyto děti je vhodné na tuto situaci postupně připravovat a vést je k samostatnosti po mnohem **menších krocích než děti intaktní.**

#### *4. Názornost*

Většina dětí se lépe učí novým věcem, pokud jim je dán nějaký jasný příklad. Dítěti úkol předvést, ukázat mu, co se od něj očekává, převést mu požadovaný úkol na představu. **Analogie s něčím, co je dítěti blízké, je velmi účinným a potřebným pomocníkem.** Nikdo se nechce cítit hloupě, že nechápe, co se od něj očekává. Je velmi vhodné dávat dětem konkrétní příklady, mít přehled o tom, co dítě zajímá, využívat přirovnání k jeho oblíbeným činnostem. Vymýšlet příběhy, které obsahově vyjadřují to, co se po dítěti bude chtít.

#### *5. Motivace*

Motivovat, motivovat, motivovat. Motivace při výuce není nikdy dost. Děti s těmito obtížemi často zažívají neúspěch, selhání, připadají si hloupé, nešikovné. Tomu je třeba předcházet! **Pedagog by se měl snažit vždy všechny děti nadchnout pro hudební i jiné vzdělávání, pro pozitivní postoj ke hře na nástroj.** Časem by ale jeho snaha o zájem dítěte neměla polevovat, spíše naopak. Malé dítě se na novou dovednost těší, je plné očekávání a nadchnout jej není tak složité, postupně s prvními chybami, těžšími úkoly se prvotní nadšení vytrácí. U dětí s těmito obtížemi to platí dvojnásob. Často se dostávají do situací, kdy je jejich výkon slabší, než by si přáli. Zároveň platí, že pokud je takové dítě pochváleno za malý, dílčí úspěch, má pak obrovskou chuť dokázat víc. **Proto je důležité být trpělivý a děti za jejich byť nepatrné zlepšení, posun chválit a motivovat k další práci, i když byste očekávali, že budou ve svém rozvoji postupovat rychleji.**

#### *6. Multisenzoralita*

Ať budete rozvíjet sluchové vnímání, čtení not, rytmické cítění, vždy, opravdu vždy, **zapojte více smyslů.** Pro dítě se specifickými poruchami učení, je nesmírně těžké ovládnout určité dovednosti se zapojením pouze jednoho smyslu. Například pokud budete pracovat na rozvoji sluchového vnímání, podpořte jej zrakovým vnímáním, využívejte fonogestiky, nechte dítě zpívat, když hraje z not. **Je pro něj velmi náročné slyšet vnitřně, potřebuje skutečné vjemy.** Při přípravě na hru z not využívejte grafické znázornění. Pro každý úhoz volte jiné zaznamenávání, pracujte

s barvami, počítejte s dítětem nahlas, a to poměrně dlouho. Při vytleskávání rytmických motivů je dítěti i zpívejte a vyžadujte to po něm také. Čím více smyslů budete zapojovat, tím rychleji se požadovaná oblast, i celá osobnost dítěte, bude rozvíjet.

### *7. Pestrost*

Děti s poruchami učení jsou mnohem více unavitelné, než běžné děti. Naopak děti s poruchou pozornosti, vám zase nevydrží u jedné činnosti dlouhou dobu. Proto je vhodné, **mít hodinu pestrou, aktivní, střídat činnosti, měnit rytmus**. Nemějte špatný pocit, pokud se v některých hodinách nikam neposunete. Někdy bude dítě schopno intenzivně pracovat třeba jen pět až deset minut, jindy se vydrží soustředit skoro celou hodinu. Povídejte si s dítětem o tom, co za ten den zvládlo, pozorujte, jak je či není unavené a podle toho volte aktivity a jejich četnost. Neměňte strukturu hodiny jako takovou, jen volte přiměřené aktivity a jejich počet. Nebojte se jít od skladby či úkolu, když není zcela hotový, jakmile se dítě na něčem „zasekne“, půjde s výkonem stále více dolů. Lepší je přejít na jinou činnost a poté se k původní vrátit s takzvaně čistou hlavou.

### *8. Fixace*

Je samozřejmostí, že každá nová získaná informace, dovednost, je neupevněná a neautomatizovaná, u všech dětí je jí potřeba správně zafixovat. **Děti s výukovými obtížemi potřebují na fixaci a automatizaci nových poznatků mnohem více času**. Když se vám bude zdát, že máte nově nabytou zkušenost již zafixovanou, přidejte ještě další čas. Pokud to neuděláte, bude se vám pravděpodobně stávat o něco častěji, že se dítě jakoby vrátí o jeden stupeň vzad. Je pro ně složité rozčlenit pozornost mezi více úkonů, potřebují si novou zkušenost zažít, aby jim její osvojování nečinilo tak velké obtíže. Nebudete je tak zbytečně vystavovat většímu stresu, než je nezbytně nutné.

### *9. Logičnost*

Pokud nemá dítě narušeno logické uvažování, což u dětí například s dyskalkulií bývá, je pro něj logické myšlení další oporou při překonávání překážek. **Je potřebné jim logicky a jasně nový problém vysvětlit, nastínit**. Poměrně brzy sdělit dětem klidně i odborné názvy, vztahy mezi probíranou látkou, hledat vodítka, nápovědy. Logické myšlení se nejlépe využívá při čtení z not, tvorbě harmonického doprovodu, učení se zpaměti. Pokud volíte logické příklady přiměřeně a vhodně napomáhají k rychlejšímu zvládnutí probírané látky.

## 10. Trpělivost

Tato zásada se může zdát téměř jako zbytečná, neboť pokud se rozhodnete být pedagogem čehokoli, očekává se, že budete nesmírně trpěliví. Jenže při práci s dětmi s poruchami učení a pozornosti, se někdy trpělivosti nedostává. Pro pedagoga je vyčerpávající dítě neustále motivovat, získávat si jeho pozornost a posouvat jej v jeho výkonech dopředu. Před každou hodinou si musíte uvědomit, že přijde třičtvrtěhodina absolutního soustředění a nekončící trpělivosti. **Děti jsou hodně vnímavé a vaši netrpělivost nebo zklamání brzy vycítí. Když vydržíte, budete mile překvapeni, jak se nakonec děti vypracují a o kolik se zlepší.** I přes občasné regrese v osvojování si hry na nástroj nebo obecném hudebním rozvoji, se děti s těmito obtížemi hodně rozvíjí a jsou schopné být šikovnými malými muzikanty.

**Nejvýraznějším rozdílem ve výuce dětí s výukovými obtížemi je čas. Jednotlivé fáze je nutné ještě více členit, na každý nový problém nechat více času, volit kratší a jednodušší skladby.**

### Návrh cvičení:

Vzhledem k tomu, že práce nese téma rozvoj hudebnosti u dětí se specifickými poruchami učení, bude zde nyní uvedena aktivita, kterou lze využít při hodinách hry na nástroj i v hodinách hudební výchovy. Se základním motivem této aktivity je možné pracovat v různých modifikacích a jejím prostřednictvím pozitivně ovlivňovat hudební rozvoj dětí.

### V ptačí říši

Hra využitelná při rozvoji rytmického cítění, určování výšky a barvy tónu, sluchového vnímání. Jejím prostřednictvím lze zároveň rozvíjet motorické dovednosti a další oblasti.

*Pomůcky:* nástroj, Orffův instrumentář, dle uvážení papír, barvy, pastelky,

*Postup:* Zvolíme si několik typů ptáků, které lze vhodným způsobem rytmicky ztvárnit  
- například: křepelka, holub, vrabec, vrána, kukačka, sýkorka,...

**holub-** vrkú, vrkú, vrkú

**vrána-** krá, krá, krá

**kukačka-** kuku, kuku, kuku

**vrabec-** čim čarára čim čim čim

**křepelka-** pět peněz, pět peněz

**sýkorka-** zlodějíí, zlodějíí

Nejprve je vhodné dětem předložit nějaký příběh, se všemi ptáky je lehce seznámit, postupně říci, jak jednotliví ptáčci zpívají. Zkoušíme s dětmi jednotlivé rytmické motivy na nástroje z Orffova instrumentáře či je ťukáme nebo tleskáme, vždy doprovázíme deklamací.

Je také možné každému ptákovi přiřadit barvu, dítě dostane pastelky, barvy, fixy a papír například s předlohou ptáka, rozděleného na čtverečky. Dítě poslouchá učitele, který hraje rytmické motivy, nejprve s deklamací, pokud tuto variantu zařazujeme již v další fázi, tak bez deklamace, aby dítě zkoušelo rytmický motiv rozpoznat. Vybarvuje si předlohu podle toho, co slyší, změní-li se motiv, změní se i barva.

Dalším krokem může být rozpoznávání zapsaného motivu. Dětem předložíme grafické znázornění jednotlivých motivů ptáků. Nejprve volíme pouze tečky na místo kratších not a čárky na místo delších not. Dítě na základě poslechu vyhledává motiv, který odpovídá zpěvu určitého ptáka.

Poslední fází může být sluchové rozlišování motivu a jeho přiřazení k rytmickému tentokrát již notovému zápisu. Z počátku je dobré podle úrovně schopností dítěte volit jen dva či tři ptáky a postupně přidáváme.

**Sluchové vnímání** u této hry rozvíjíme mimoděk neustále, je také možné hru modifikovat tak, abychom sluchové vnímání rozvíjeli cíleně. Například s využitím klavíru. Každému ptákovi přiřadíme nějaký tón, děti rozlišují, kdo z ptáčků zpívá výš, kdo níž, kteří ptáci jsou si nejbližší a kteří nejdále. Můžeme také rytmický motiv hrát na více tónové melodii a děti mohou určovat, zda je ptáček veselý nebo zda zpívá smutně.

Dále by se motiv ptáků dal použít do další hry. Je možné nadále pracovat s rytmickým motivem a rozvíjet u dětí rozlišování stoupající a klesající melodie. Zapojení opět do příběhu.



**Příklad:**

*motivace:*

Křepelka se vydala na výlet, řekla si, že navštíví sýkorku, která bydlí v sousedním lese. Po cestě musela některé stromy přeletět, dostala žízeň, tak musela sletět níž k potůčku a potom se zase vydat na cestu. Dokážeš určit, kdy křepelka letěla vzhůru a kdy dolů?

Je možné hru hrát tak, že dítě bude pohyb melodie znázorňovat pohybem. Když uslyší stoupající melodii, zůstane pouze stát, pokud melodie klesá, dítě jde do dřepu. Nebo bude dítě pouze naznačovat pohyb melodie rukou, pastelkou na papíře či pohyb melodie bude komentovat slovně. Další variantou je hra, při které bude dítě poznávat, kolik ptáčků společně zpívá. Navazujeme na variantu hry, kdy jsme každému z ptáků přiřadili jinou výškovou polohu.

Fantazii se meze nekladou a tak je možné hru využít na mnoho způsobů. Důležité pro všechny děti a pro děti s SPU a SPCH obzvláště, nabídnout jim příběh, motivaci, udělat z učení zábavu.

Nedomyslitelnou součástí hudební průpravy jsou zajisté melodizace a rytmizace říkadel, známých nápěvů a písní. Předkládat dětem něco, co je jim blízké, co znají. Nejsou pak vystavovány v takové míře stresu a obavám z neúspěchu. Většinou si ani neuvědomují, že se po nich žádá něco nového, jsou vtaženy do děje.

**Příprava ke hře z not**

Pro děti s poruchami učení a chování je velmi těžké dobře ovládnout hru z notového zápisu, a to hned z několika důvodů. Jednak se projevují obtíže spojené s problémy ve čtení, dále negativně působí nedostatečná pozornost či roztěkanost dětí. Nepříznivý vliv na hru z notového zápisu má i horší koordinace rukou a deficity v oblasti motoriky. Při hře na jiné nástroje než je klavír nebo při učení se not v rámci hudební výchovy na základní škole, si dítě vystačí pouze s houslovým klíčem a čtením z něj. Při hře na klavír je situace více ztížena nutností vnímat současně dvě notové osnovy, které jsou v odlišném klíči.

Při přípravě ke čtení z not je dobré využívat různých mnemotechnických pomůcek, barevného a relativního čtení. Nejprve zaznamenávat směr melodie, poté rozlišovat sekundové a větší postupy. Od počátku pracujeme se čtením zápisu ze dvou notových osnov současně, aby dítě později ovládalo čtení not z houslového tak i basového klíče. Dále je vhodné zaznamenávat odlišně jednotlivé úhozy, aby bylo dítě připravené na fakt, že nečte pouze jména not, ale mimo jiné také sleduje, jaký úhoz má použít. Při přechodu na čtení z notového zápisu jako takového, je dobré využívat opěrných not. Z počátku tři základních not- g1,c1 a malé f. Dítě si tyto noty dobře zapamatuje, protože si je může spojit se jmény klíčů. Dále je dobré přidat c2 a malé c jelikož obě noty jsou svým „zrcadlem“. Další postup už je čistě na situaci, vývoji dítěte a jeho schopnosti číst noty, rozhodně nové noty přidáváme postupně a vždy jen dvě nové.

Děti s poruchami učení a chování potřebují mnohem více zdůrazňovat všechny ze zmíněných složek. **I když uvedená doporučení nejsou v oblasti hudebního vzdělávání ničím novým, je důležité si uvědomit, že tyto děti potřebují na jednotlivé kroky podstatně více času.** Když se s těmito dětmi ve výuce setkáte, můžete mít chvíli pocit, že jejich hudební rozvoj bude podobný jako u dětí bez výukových obtíží. **Brzy však zjistíte, že na jednotlivých stupních se zdržíte déle, že způsob, který většinou vyhovuje intaktním dětem, těmto dětem nevyhovuje.** Někdy budete již unavení, netrpěliví, budete mít pocit, že ačkoli se snažíte, výsledky se nedostavují. **U dětí s poruchami učení je vhodné počítat s nerovnoměrným vývojem jejich osobnosti, tudíž i s rozvojem hudebních schopností.**

Na druhou stranu se vzhledem k uvedeným nedostatům u dětí s SPU a SPCH může zdát, že nejsou zrovna ideálními dětmi pro hru na hudební nástroj. Pravděpodobně z většiny z nich nebudou vynikající umělci a nebudou vyhrávat soutěže, to však ani běžné děti. Důležitý je ale pohled na celkový rozvoj dítěte. Hudební vzdělávání těchto dětí je velmi prospěšné a pomáhá jim se zvládním emocí, s rozvojem sociálních dovedností. Tím, že soustavně a cíleně rozvíjí své hudební schopnosti, jsou schopny dosahovat lepších výsledků i v běžném vyučování. I přes složitější průběh vzdělávání jsou schopné na koncertě, besídce či postupových zkouškách podat velmi zdařilé výkony, které mnohdy plně odpovídají jejich intaktním vrstevníkům a v některých případech je i překonávají. Nicméně pro úspěšnost jejich hudebního vzdělávání a

rozvoji hudebnosti obecně je důležité, aby jejich kantor byl dopředu seznámen s jejich obtížemi a mohl tak lépe volit výukové postupy, které povedou k jejich co nejefektivnějšímu rozvoji.

#### 4.5. Shrnutí výsledků

**Hlavním cílem** této diplomové práce bylo na základě dostupných informací navrhnout některá doporučení či cvičení, která by mohla sloužit k lepšímu hudebnímu rozvoji dětí se specifickými poruchami učení a chování. Tento cíl by se dal považovat za splněný. K jeho dosažení bylo potřebné splnit také **cíle vedlejší**, mezi které patřilo sestavení tří kazuistik dětí s diagnózou SPU či SPCH, zhodnocení úrovně jejich hudebních schopností a vyhodnocení těch kategorií, které jsou u těchto dětí nejméně rozvinuty. Je zřejmé, že jde o oblast rytmického cítění, hudební paměti a hudebního sluchu.

Dalším cílem této práce bylo potvrzení či vyvrácení stanovených výzkumných tezí. V případě první teze **T1**- děti se specifickými poruchami učení a chování mají značné deficity v oblasti rytmického cítění- **došlo k jejímu potvrzení**. Všechny tři děti uváděné v této práci, měly, či mají značné deficity v oblasti rytmického cítění oproti svým intaktním vrstevníkům. Samozřejmě vzhledem k povaze této práce a jejímu kvalitativnímu zaměření, nelze toto tvrzení brát jako obecný fakt. K vyslovení závěru, že všechny děti s SPU a SPCH mají značné deficity v oblasti rytmického cítění, by bylo zapotřebí mnohem většího vzorku.

Prostřednictvím **T2** byl vysloven názor, že hra na nástroj těmto dětem zpětně napomáhá k vyšší školní úspěšnosti. Opět lze říci, že v rámci práce **byla tato teze potvrzena**. Rodiče dvou z těchto dětí tuto skutečnost přímo potvrdili a jejich děti opravdu zvládají určité oblasti školní náplně lépe. Vzhledem k faktu, že je obecně známo, že děti s SPU a SPCH mají určité specifické problémy spojené s nedostatečnou sluchovou analýzou a syntézou, lze tvrdit, že rozvoj této složky pomocí hry na nástroj opravdu zpětně pozitivně působí na výkony v oblasti českého jazyka, potažmo školní úspěšnosti obecně.

Hudební rozvoj dětí se specifickými poruchami učení a chování má pozitivní vliv na jejich vývoj v sociálních oblastech. Tak zní třetí a poslední teze této práce **T3**. Z informací získaných v praktické části této práce **nelze jednoznačně tuto tezi potvrdit ani vyvrátit**. Avšak z informací získaných z odborné literatury, které se problematikou specifických poruch učení a chování zabývá, lze usuzovat, že hudba je u těchto dětí považována za dobrý terapeutický prostředek, který jim pomáhá se zvládnutím jejich emocí a se zlepšením jejich sociálních dovedností.

## Závěr

Diplomová práce se zabývá problematikou rozvoje hudebnosti u dětí se specifickými poruchami učení a chování. Celá práce je rozčleněna do dvou hlavních částí, a to do teoretické a praktické. V teoretické části byla stručně popsána problematika specifických poruch učení a chování, jejich symptomatologie, diagnóza a terapie. Následovala kapitola, věnující se vymezení některých základních hudebních pojmů, které souvisí s pojmem hudebnost. Poslední kapitolu teoretické části tvoří třetí kapitola, nesoucí název hudebně-psychologický vývoj dítěte. Cílem této kapitoly bylo shrnutí základních zlomových okamžiků ve vývoji dětí od narození po ukončení mladšího školního věku se zaměřením na úroveň hudebních schopností.

Pro praktickou část byly sestaveny tři případové studie dětí s touto diagnózou. Za každou případovou studií následuje stručné shrnutí celkového stavu a úrovně hudebních schopností jednotlivých dětí. Druhá kapitola této části se zabývá samotnou problematikou výuky těchto dětí s ohledem na rozvoj hudebnosti v hodinách hry na nástroj. Toto užší zaměření souvisí s autorčinou praxí a specializací. I za touto kapitolou následuje stručné shrnutí toho, jaký pokrok děti za dobu docházky do hry na nástroj udělaly a které oblasti i nadále zůstávají problematické. Další kapitolou praktické části je shrnutí a formulování doporučení pro hudební vzdělávání a rozvoj hudebnosti dětí s SPU a SPCH. Poslední kapitola je závěrečným shrnutím toho, zda došlo k naplnění cílů a očekávání práce.

Všechny stanovené cíle diplomové práce byly prostřednictvím teoretické a praktické části naplněny. Na závěr práce je také dobré zdůraznit, že ačkoli výuka dětí s touto diagnózou může být mnohem náročnější a ne tolik efektivní, je důležité se jí nebát a s těmito dětmi pracovat. Odměnou pedagogovi pak zajisté bude jejich velké nadšení, chuť do práce a nejen velké ale i malé pokroky v jejich rozvoji.

## Seznam literatury

1. **BARKLEY, R. A.** *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment.* New York: Guilford Press, 1990
2. **BARTOŇOVÁ, M.** *Kapitoly ze specifických poruch učení.* Brno: Masarykova univerzita, 2010, ISBN 978-802-1052-994.
3. **BARTOŇOVÁ, M.** *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání.* Brno: Paido, 2012, ISBN 978-807-3152-321.
4. **BARTOŇOVÁ, M., PITNEROVÁ, P.** *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na střední škole.* Brno: Masarykova univerzita, 2012, ISBN 978-80-210-6001-2.
5. **BEAN, R.** *Jak rozvíjet tvořivost dítěte.* Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-035-9
6. **BENÍČKOVÁ, M.** *Muzikoterapie a specifické poruchy učení,* Praha: Grada, 2011, ISBN 978-80-247-3520-7
7. **BENTLEY, A.** *Musical Ability in Children and its Measurement.* London: Harrap, 1966.
8. **BLAŽKOVÁ, R a kol.** *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy.* Brno: Paido 2000 ISBN 80-85931-89-3
9. **BOGDANOWITZ, M., SWIERKOSZOVÁ, J.** *Metoda dobrého startu ( 1998)*
10. **BRAGDON, A.D., GAMON D.** *Když mozek pracuje jinak,* Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-066-6
11. **ČAP, J.** *Psychologie pro učitele.* Praha: SPN, 1987.
12. **ČAP, J., MAREŠ, J.** *Psychologie pro učitele.* Praha: Portal, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
13. **DAVIDSON G.C. , NEALE J.M.** *Abnormal psychology,* John Wiley & Sons Inc, 2001, ISBN-10: 0471318116
14. **FRANĚK, M.** *Hudební psychologie.* Praha: Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0965-7.
15. **HELFERT, V.** *Základy hudební výchovy na nehudebních školách.* Praha:SPN, 1930

16. **HOLAS, M.** *Základy hudební výchovy na zvláštních školách*, DD, DVU a USP. Praha: SPN, 1985.
17. **HOLAS, M.** *Úvod do hudební diagnostiky*. Praha: SPN, 1985.
18. **HOLAS, M.** *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. Praha: AMU, 1991. ISBN 80-85467-08-9
19. **HOLAS, M.** *Psychologické základy hudební pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988
20. **HARTL P., HARTLOVÁ H.:** *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004, ISBN- 80-7178-303-X
21. **KOCUROVÁ, M.** *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2000, ISBN 80-7082-705-X
22. **LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.** *Vývojová psychologie*, Praha: Grada, 2007, ISBN 80-247-1284-9
23. **LÝSEK, F.** *Hudebnost a zpěvnost mládeže ve světle výzkumů*. Praha: SPN, 1956.
24. **MATĚJČEK, Z.** *Dyslexie: Specifické poruchy učení*, Praha: H+H, 1988, ISBN 80-85787-27-X
25. **MICHALOVÁ, Z.** *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001, ISBN 80-7311-000-8
26. **NAKONEČNÝ, M.** *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7.
27. **NAKONEČNÝ, M.** *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0628-1.
28. **NOVÁK, J.** *Dyskalkulie - metodika rozvíjení základních početních dovedností*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-029-6
29. **NOVOTNÁ M., KREMLIČKOVÁ, M.** *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, Praha: SPN, 1997, ISBN 80-85937-60-3
30. **PECHAČEK, S., VAŇOVA, H. a kol.** *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0365-9.
31. **POKORNÁ, V.** *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-717-8570-9.

32. **POLEDŇAK, I.** *ABC Stručný slovník hudební psychologie.* Praha: Editio Supraphon, 1984.
33. **ŘÍČAN, P.** *Psychologie osobnosti,* Praha: Grada, 2007, ISBN 8024711744
34. **SEASHORE, C. E.** *Psychology of Music.* New York: McGraw-Hill, 1938.
35. **SEDLAK, F.** Rozvoj rytmického cítění u dětí. *Estetická výchova*, 1974–5, č. 3, s. 64. ISSN 1210-3691.
36. **SEDLAK, F.** Hudební připravenost dětí při vstupu do školy. *Estetická výchova*, 1975, 18, č. 2. ISSN 1210-3691.
37. **SEDLAK, F.** *Hudební vývoj dítěte.* Praha: Editio Supraphon, 1974.
38. **SEDLAK, F.** *Základy hudební psychologie.* Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-20587-9.
39. **SEDLAK, F.** *Psychologie hudebních schopností a dovedností.* Praha: Editio Supraphon, 1989. ISBN 80-7058-073-9.
40. **SELIKOWITZ, M.** *Dyslexie a jiné poruchy učení,* Praha: Grada, 2000, ISBN: 80-7169-773-7
41. **SMOLKA, J.** *Malá encyklopedie hudby,* Praha: Supraphon, 1983
42. **TĚPLOV, B. M.** *Psychologie hudebních schopností.* Praha: SHV, 1965.
43. **TICHA, A.** *Učíme děti zpívat.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-916-X
44. **TRAIN, A.** *Nejčastější poruchy chování dětí.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2
45. **VÁGNEROVÁ, M.** *Úvod do psychologie.* Praha: Karolinum, 2002, ISBN 80-246-00153.
46. **VACHUDOVÁ, E.** *Diagnostika hudebnosti žáků základní školy,* Praha: Pedf UK, 2009, disertační práce
47. **VAŇOVA, H.** *Hudební tvořivost žáků mladšího školního věku.* Praha: Supraphon, 1989. ISBN 80-7058-149-2.
48. **ZELINKOVÁ, O.** *Poruchy učení.* Praha: Portál, 2000, Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8481-8.
49. **ZELINKOVÁ, O.** *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD.* Praha: Portál, 2003, ISBN 80-717-8800-7



## **Internetové zdroje**

<http://www.uzis.cz> (dostupné 10.9.2014)

<http://www.muzikoterapie.cz> (dostupné 15.9.2014)

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1- Prověrka hudebnosti ukázka 1

Příloha č. 2- Prověrka hudebnosti ukázka 2

Příloha č. 3- Relativní čtení, pohyb melodie

Příloha č. 4- Relativní čtení, zaznamenání úhozu, dvě notové osnovy

## Příloha č. 1- Prověrka hudebnosti ukázka 1

### **1. hudební sluch**

#### **A) orientace v hudebním prostoru**

##### Instrukce:

Uslyšíš písničku o malém černém ptáčkovi jménem kos. Ten ptáček je hodně neposedný a rád si přeseďává z větve na větev. Tvým úkolem bude rozpoznat, jestli si sedl na vyšší (v) větev, nižší (n) větev nebo jestli zůstal sedět na stejné větvi jako při předchozím znění. Písnička se jmenuje V zahrádce na hrušce:



Dám ti malou nápovědu:

1. C dur - takto ta písnička zní
2. G dur - poslechni si tuhle, ta zní o něco výš
3. E dur - a tahle třetí oproti té předchozí zase níž

*Nyní to zkus určit sám*

1. základ G dur (od G1)
2. transpozice do C dur (poloha od C2) V
3. transpozice do F dur (poloha od F1) N
4. transpozice do D dur (poloha od D1) N
5. opět D dur (poloha od D1) S
6. transpozice do G dur (poloha od G1) V

#### **B) porovnání výšky dvou tónů**

##### Instrukce:

Dva ptáčci se spolu dohadují, který z nich umí zazpívat výš nebo níž než ten druhý. Střídavě zpívají různé tóny a tvým úkolem bude poznat, jestli je ten tón vyšší (V), nižší (N) a nebo stejně vysoký (S) jako ten předchozí.

Ukázka: 1. C1

2. G3 (vyšší)
3. malé A (nižší)

Příloha č. 2- Prověrka hudebnosti ukázka 2

3. ANO



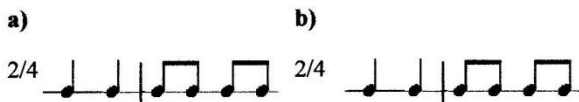
4. NE



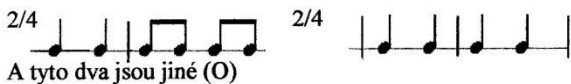
**B) Paměť pro rytmus**

Do stromu na zahradě někdo pořád ťuká, je to ptáček jménem Datel. Ťuká krátké rytmické útvary, které někdy zaťuká dvakrát stejně (S) a někdy pokaždé jinak, takže jsou odlišné (O). Tvým úkolem bude poznat, jestli jsou nebo nejsou stejné.

Například takhle:

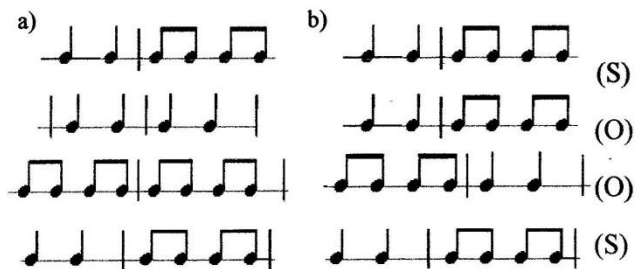


Tyhle dva jsou stejné (S)



A tyto dva jsou jiné (O)

*A teď to zkus poznat sám*



Příloha č. 3- Relativní čtení, směr melodie



Příloha č. 4- Relativní čtení, zaznamenání úhozu, dvě notové osnovy



**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**

**M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce**

**Evidenční list**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				