

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra hudební výchovy

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Píseň jako prostředek učení dětí s mentálním postižením  
Song as a tool for learning in children with mental retardation

Bc. Anna Brdičková

Vedoucí práce: Mgr. Milena Kmentová, PhD.  
Studijní program: Učitelství pro střední školy  
Studijní obor: Hudební výchova – sbormistrovství

Odevzdáním této diplomové práce na téma Píseň jako prostředek učení dětí s mentálním postižením potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. 7. 2022

Děkuji svým blízkým za jejich podporu po dobu psaní mé diplomové práce. Veliké poděkování patří paní Mgr. Mileně Kmentové, PhD. za vedení této práce, její důvěru, trpělivost, podněty a cenné rady.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce na téma Píseň jako prostředek učení dětí s mentálním postižením přináší pohled na využití písní jako způsobu získávání znalostí a dovedností pro děti předškolního a mladšího školního věku. Seznamuje čtenáře s teoretickými východisky mentálního postižení a dává důraz na specifika v učení. Práce též vymezuje rozdíly mezi speciální hudební výchovou, muzikoterapií a muzikofiletikou, aby předešla časté miskonceptci, která má tendenci považovat každou práci s hudbou a lidmi s postižením za muzikoterapii. Na základě rešerše odborné literatury představuje práce edukativní potenciál písně, který spočívá zejména v rozvoji kognitivních, sluchových, řečových, orientačních, sociálních a emočních schopností a dovedností dítěte. Jako důležité se též jeví využití písní k budování pozitivní atmosféry, která zkvalitňuje podmínky k učení. V rámci výzkumu jsou zpracovány zkušenosti několika vyučujících z mateřských a základních škol, kteří písně do výuky dětí běžně zapojují. Analýza používaných písní se zaměřuje zejména na to, zda jsou písně pro děti vhodné a jaký mají edukativní potenciál (co mohou u dětí rozvíjet). Dále práce přináší několik písní zahraničních adaptovaných pro české školní prostředí a několik písní autorských, které by mohly být využité při výchově a výuce dětí.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

děti s mentálním postižením, učení dětí s mentálním postižením, píseň, speciální hudební výchova

## **ABSTRACT**

The thesis on Song as a tool for learning in children with mental retardation presents a view on the use of songs as a way of acquiring knowledge and skills for preschool and younger school-age children. It introduces the reader to the theoretical background of intellectual disability and gives emphasis to the specifics in learning. The work also defines the differences between special music education, music therapy, and music filetic to avoid the common misconception that often considers all work with music and people with disabilities as music therapy. Based on a literature search, this paper presents the educational potential of song, which lies mainly in the development of the child's cognitive, auditory, speech, orientation, social and emotional skills. The use of songs in creating a positive atmosphere that improves the conditions for learning also appears to be important. The experiences of several kindergarten and primary school teachers who routinely incorporate songs into children's learning are elaborated in the research. The analysis of the songs used focuses in particular on whether the songs are suitable for children and what their educational potential is (what they can develop in children). Furthermore, the thesis presents several foreign songs adapted for the Czech school environment and several original songs that could be used in the education of children.

## **KEYWORDS**

Children with mental retardation, learning of children with mental retardation, song, special music education

## Obsah

Úvod .....	7
1 Definice cílové skupiny dětí s mentálním postižením.....	9
2 Učení dětí s mentálním postižením .....	12
2.1 Způsoby práce s dítětem s mentálním postižením .....	15
3 Hudební výchova, muzikofiletika a muzikoterapie .....	19
3.1 Hudební výchova .....	19
3.2 Muzikoterapie .....	21
3.3 Muzikofiletika.....	23
4 Edukativní rozměr písní.....	26
4.1 Možné oblasti rozvoje.....	30
4.1.1 Pohybové dovednosti a tělesný vývoj .....	30
4.1.2 Sluchové dovednosti.....	31
4.1.3 Řečové dovednosti.....	31
4.1.4 Zrakové dovednosti .....	33
4.1.5 Kognitivní schopnosti.....	33
4.1.6 Emoční dovednosti .....	34
4.1.7 Orientace v čase.....	34
4.1.8 Znalosti a vědomosti.....	35
4.1.9 Hudební dovednosti.....	35
4.2 Kritéria pro výběr písní.....	36
5 Výzkum .....	41
5.1 Cíle výzkumu .....	41
5.2 Metody výzkumu .....	41
5.3 Výběr respondentů.....	41

5.4	Průběh výzkumu .....	41
5.5	Kontext užívání písni ve vybraných školách .....	42
5.6	Analýza používaných písni .....	46
5.7	Adaptace zahraničních edukativních písni na české prostředí a autorská tvorba .	74
5.8	Diskuse.....	86
	Závěr.....	88
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	90

## Úvod

Píseň jako prostředek vyjadřování lidských emocí či jako zdroj zábavy je mezi lidmi odnepaměti. Každý z nás ve svém výchovně-vzdělávacím procesu prošel obdobím, které bylo plné říkanek a písni. Někteří lidé se obklopují písněmi nadále, jiní je zanechali ve svém dětském věku.

Právě v období předškolního a mladšího školního věku se setkáváme s písněmi nejvíce. Nejinak je tomu u dětí s mentálním postižením. I ony intenzivně prožívají radost, kterou jim zpěv či poslech písni přináší. Mě ovšem zajímalo, co dalšího jim mohou písně nabídnout.

V rámci své pedagogické praxe v soukromé mateřské škole jsem se setkala s dvěma dívkami, které měly diagnostikováno mentální postižení spolu s dalšími přidruženými vadami, včetně vad sluchu. Úroveň jejich komunikačních schopností byla výrazně odlišná, jedna dívka nekomunikovala verbálně, druhá ano, ale s výraznými problémy v oblasti výslovnosti. Obě však milovaly zpěv. Dívka neverbální hned začala tančit, jakmile jsem začala zpívat, dívka verbální se ke mně brzy přidala. Zpěv se tedy stal nedílnou součástí našeho setkávání. Brzy jsem si však všimla i dalších reakcí, které se na počátku neobjevovaly. Dívka tanečnice mi sama aktivně napovídala další činnosti do písně *Když máš radost a víš o tom*, dívka zpěvačka se začala dožadovat s pomocí obrázkového slabikáře písni, které ode mě slyšela. Bylo vidět, že písně se propsaly hluboko do jejich paměti.

Cílem teoretické části této práce je popsat, jakým způsobem mohou písně napomáhat učení dětí s mentálním postižením. Je potřeba nejprve vymezit specifika osob s mentálním postižením, zejména pak jejich učení. Protože by téma práce mohlo vzbudit dojem, že se v ní jedná i o terapeutické působení na lidi s postižením prostřednictvím hudby, vnímám jako velmi důležité vymezit rozdíly mezi speciální hudební výchovou, muzikoterapií a muzikofiletikou, která se na poli práce s lidmi s postižením objevila relativně nedávno. Těžiště praktické části pak leží v kapitole, která nastiňuje edukativní rozměr písni, tedy jaké jsou dle současných výzkumů možnosti ve využití písni jako prostředku učení nejenom dětí s mentálním postižením. Zabývá se tím, jaké oblasti a jakým způsobem



mohou písňe rozvíjet, a vymezuje kritéria pro výběr písni s ohledem na věk dětí i jejich postižení.

Praktická část si pak klade za cíl zmapovat praxi ve vybraných školských zařízeních, které děti s mentálním postižením vzdělávají. Paní učitelky v ní popisují, při jakých činnostech písňe využívají, jak si je upravují pro potřeby své i dětí a jak vnímají edukativní rozměr písni, které s dětmi zpívají. Tato část pak přináší i analýzu písni, které jsem při svých návštěvách v zařízeních nasbírala. Vzhledem k tomu, že velikou většinu písni, které se ve školách zpívají, tvoří písňe lidové, zajímalo mě, jaké písňe používají anglofonní národy, kde lidové písňe nepatří ke všeobecným znalostem dětí. Objevila jsem tak mnoho edukativních písni, z nichž jsem několik vybrala a přeložila je do českého jazyka. Zároveň jsem se pokusila složit a otextovat několik autorských písni, které by mohly být v rozvoji dětí s mentálním postižením k užitku.

## 1 Definice cílové skupiny dětí s mentálním postižením

Problematika osob s mentálním postižením je natolik široká, že je potřeba nejprve vymezit její základní terminologii, etiologii a rozdělení dle závažnosti postižení, než bude možné přistoupit ke specifikům v učení.

Hned na začátek je nutno říci, že pojmenování osob s mentálním postižením je velice proměnlivá. Co bylo dříve používáno jako oficiální termíny, je dnes považováno za pejorativní. To se netýká jen České republiky, ale setkáváme se s tím po celém světě (například americký zákaz používání „r-word“). Americká psychiatrická asociace pojem mentální retardace již v roce 2013 nahradila pojmem „intellectual disability“ do češtiny překládaným jako poruchy intelektu. (Valenta et al. 2018)

Na základě těchto trendů i nových medicínských objevů dochází k oficiálním úpravám terminologie i na úrovni mezinárodní klasifikace nemocí (MKN). V současné chvíli je stále v platnosti její 10. revize a pracuje se na překladu MKN 11. Jelikož však ještě neznáme oficiální překlad termínů z MKN 11, operuje se v této práci s termíny dle MKN 10. Co se však nemění, je přístup „people first“ (lidé na prvním místě), který vymezuje, že v komunikaci o lidech s jakýmkoli postižením či znevýhodněním dáváme důraz právě na to, že jsou to lidé, které jejich diagnóza nedefinuje. K současným trendům také patří využívání pojmu „learning difficulties“ (potíže v učení). Díky této formulaci je zcela přehlížena diagnóza a soustředění padá pouze na důsledek. (Bazalová, 2014) (Valenta et al. 2018) Problémy v porozumění může také přinášet pojem mentální retardace, který je sice v lékařské terminologii považován za shodný s mentálním postižením (které na rozdíl od mentální retardace není ukotveno v mezinárodní klasifikaci nemocí), v pedagogické praxi termín mentální postižení označoval vždy i ty žáky, kteří se nacházeli pouze v hraničním pásmu mentální retardace. Takoví žáci byli často přerazováni do základních škol praktických (dnes tzv. „paragrafových“) z důvodu nezvládnutí učiva běžné základní školy. V dnešní době se takoví žáci označují jako žáci s oslabenými kognitivními funkcemi. (Valenta et al. 2018)

Mentální postižení bychom mohli jednoduše charakterizovat jako „*postižení intelektu, které se projeví v kognitivní, řečové, motorické a sociální složce osobnosti*“, (Bazalová, 2014, s. 15) či jako „*neschopnost dosáhnout odpovídajícího vývojového stupně intelektového vývoje, přestože byl jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován.*“ (Vágnerová,

2012, s. 289) Jedná se o trvalé a nevléčitelné postižení, jehož některé projevy je pouze možné zmírňovat, ale ne vyléčit. (Bazalová, 2014) Jinak je to u tzv. pseudooligofrenie neboli zdánlivého (sociálně podmíněného) mentálního postižení. V takovém případě se nejedná o příznaky na základě poškození centrální nervové soustavy, ale na základě sociálně nepodnětného, až deprivativního prostředí. Se změnou prostředí a díky vhodné péči mohou příznaky vymizet. (Vágnerová, 2012)

Při diagnostice mentálního postižení je sice vždy měřen inteligenční kvocient jedince (mentální postižení je vymežováno bodovou hranicí 70 IQ), posuzuje se však vždy celá osobnost jedince, neboť mentální postižení zasahuje i proces poznávání, učení a orientace.

Byť se v souvislosti s mentálním postižením mluví často o rozdílech v biologickém a mentálním věku člověka, je nutné si uvědomit, že se nejedná o pouhé opoždění vývoje, ale o strukturální změny ve vývoji. (Bazalová, 2014) Kozáková dodává, že specifika psychických procesů osob s mentálním postižením se nenachází jen v rovině kvantitativní, ale i v rovině kvalitativní a míra narušení roste spolu s hloubkou postižení. V praxi je však rozšířená obecná snaha vnímat zejména jedincovy schopnosti více než to, v čem je nedostatečný. Přesto je důležité mít na paměti jednotlivé odlišnosti a pracovat s nimi. (Kozáková et al. 2013)

Etiologie mentálního postižení je velice různorodá. Podle období vzniku postižení je možné dělit mentální postižení na vrozené a získané. Za vrozené mentální postižení je považované to, které vzniklo do dvou let věku dítěte. Později získané mentální postižení je označováno jako demence, která má na rozdíl od vrozené mentální retardace progredující charakter. Zároveň je u ní specifické, že nepostihuje všechny složky osobnosti najednou, jak tomu je u vrozeného mentálního postižení. (Bazalová, 2014) Příčiny vzniku postižení mohou být rozličného charakteru. Mezi nejčastější patří genetické vady (specifické genetické poruchy predikující mentální postižení, např. Downův syndrom, Angelmanův syndrom aj.) či exogenní vlivy jako onemocnění, intoxikace, mechanické poškození ad. (Valenta et al. 2018)

Je zcela logické, že schopnosti a dovednosti osob s mentálním postižením se budou odvíjet od hloubky jejich postižení. Dle MKN 10 dělíme mentální postižení do čtyř základních skupin: lehké mentální postižení, středně těžké mentální postižení, těžké mentální postižení a hluboké mentální postižení. Každá ze skupin je vymezena inteligenčním kvocientem.

V pásmu **lehkého mentálního postižení** se nacházejí ty osoby, které mají IQ mezi 69–50. Často se u nich jedná o vliv dědičných poruch či deprivace. Do tří let věku vykazují pouze lehké opoždění psychomotorického vývoje, ve věku šesti let jsou již zaznamenatelné výraznější deficity zejména v řeči (malá slovní zásoba, vady řeči, chudost řeči). Jsou málo zvědaví a projevují výraznou stereotypnost ve hře. Lehké mentální postižení bývá často odhaleno (pokud ne dříve) při zápisu do školy. V pásmu **středně těžkého mentálního postižení** se nachází osoby, jejichž postižení je způsobeno výhradně poruchami centrální nervové soustavy. Jejich IQ je v rozmezí 59–35 a často trpí přidruženými vadami (epilepsií, dětskou mozkovou obrnou, poruchami autistického spektra aj.). Rozvoj myšlení a řeči je u nich výrazně opožděn, stejně jako je pozorovatelná výrazná neobratnost a nekoordinovanost. S jejich postižením se může pojít též emoční labilita. Osoby v tomto pásmu již potřebují pomoc s nácvikem samostatnosti a sebeobsluhy. Lidé s IQ 34–20 spadají do pásma **těžkého mentálního postižení**. Při něm už se nejčastěji jedná o kombinace více typů postižení a významné somatické vady. Dochází ke značnému omezení psychických procesů, komunikace převládá neverbální a jejich porozumění je větší než schopnost vyjádřit se. Též může být narušena jejich afektivnost. V pásmu **hlubokého mentálního postižení** se nachází jedinci s IQ pod 20. V takových případech dochází k celkovému poškození organismu, častá jsou postižení zraku, sluchu, imobilita a stereotypní či automatické pohyby. Osoby s tímto typem mentálního postižení jsou zcela odkázány na pomoc pečujících osob. Jejich řeč se sestává pouze z neartikulovaných hlasových projevů, případně grimas. V rámci poškození afektivity může docházet i k sebepoškozování. (Bazalová, 2014)

V následující části kapitoly bude řeč již o dětech s mentálním postižením, neboť ony jsou cílovou skupinou této práce. Konkrétně děti předškolního věku (mezi 3. a 6.) a mladšího školního věku (mezi 7. a 11. rokem).

## 2 Učení dětí s mentálním postižením

Mentální postižení ovlivňuje učení dětí velmi komplexně. Největší obtíže je možné nalézt v oblastech komunikace, porozumění, pozornosti, paměti, kognitivních funkcích i motorických schopností. Narušené mohou být také oblasti emocionality a socializace. (Kružíková, 2020a)

Je zcela jasné, že schopnosti dětí s mentálním postižením jsou velmi různorodé a závislé na mnoha faktorech, ať už vnějších (rodinné prostředí, školní prostředí), či vnitřních (míra postižení, přidružená postižení apod.). Přesto je možné vytyčit společné rysy v jednotlivých oblastech vnímání, které budou pro děti s mentálním postižením shodné nebo alespoň podobné. Úroveň a schopnost vnímání (poznání) pak přímo ovlivňuje schopnost učení.

Poznání můžeme rozdělit do dvou složek – bezprostřední neboli smyslové poznání a zprostředkované poznání.

Do bezprostředního (smyslového) poznání řadíme ve vztahu k učení zejména zrakové, sluchové a hmatové vnímání. Ve všech těchto složkách dochází u dětí s mentálním postižením k oslabení a následně výrazně pomalejšímu utváření zkušeností. V obecné rovině za to může inaktivita jejich vnímání, tedy „*neschopnost vnímat prezentovaný materiál podrobně se všemi jeho detaily*“ (Kozáková et al. 2013, s. 18) Děti s mentálním postižením mívají často zpomalené a snížené zrakové vnímání, což zapříčiňuje problémy ve vnímání perspektivy, překryvů, polostínů. Nediferencovanost zrakových počitků a vjemů pak vede k problémům v odlišování figury a pozadí, tvarů, předmětů či barev. Dále se mohou deficity projevovat v prostorovém vnímání či nedokonalém vnímání času. Sluchové vnímání, které má přímý vliv na vývoj řeči a myšlení, bývá často opožděno zejména v oblasti diferenciací fonémů. (Švarcová, 2006) Z hlediska hmatového vnímání je pozorována celková sníženost hmatových vjemů, která u osob s těžkým mentálním postižením může zasahovat až do oblasti vnímání tělesného schématu. (Kozáková et al. 2013)

Zprostředkované poznání v sobě zahrnuje dvě velké oblasti – myšlení a řeč. Ty jsou mezi sebou velmi úzce propojené, neboť „*při něm (myšlení) dochází k rozvoji poznatků prostřednictvím slov, řeči*“. (Kozáková et al. 2013, s. 18) V myšlení dětí s mentálním postižením se projevuje velká konkrétnost, nepřesnost, stejně jako chyby v analýze a

syntéze. Děti nejsou schopné generalizace a abstrakce a jejich myšlení je stereotypní až rigidní. Mají též oslabené řídicí funkce, nejsou schopny kritického myšlení. Myšlení je vázáno pouze na realitu, chybí jim sekvenční myšlení k pochopení sledu událostí, což zapříčiňuje problémy v organizačních schopnostech, časovém uchopení apod. (Bazalová, 2014)

Paměť jako důležitá složka myšlení není využívána pouze k zapamatování, ale ke zobecnění zkušenosti, což bývá u dětí s mentálním postižením problémem. Kozáková (2013) dokonce tvrdí, že se paměť intenzivně podílí na vytváření osobnosti člověka. Znakem typickým pro paměť lidí s mentálním postižením je „*pomalé tempo osvojování nových poznatků a nestálost jejich uchování spojená s nepřesností vybavování.*“ (Švarcová, 2006, s. 49) Proces zapamatování poznatků nebývá tolik náročný, zvláště pokud se jedná o pouhou mechanickou paměť za pomoci mnohonásobného opakování. Následné vybavování poznatků je však nepřesné a zapomínání rychlé a je proto nutné informace neustále opakovat a zkvalitňovat třídění paměťových stop. Zásadním problémem dětem činí analyticko-syntetická činnost, která se projevuje v porozumění poznatkům. Pro žáky je proto náročné získané poznatky zestručnit či je reprodukovat vlastními slovy. (Valenta et al. 2021) Funkce paměti jsou negativně ovlivňovány nedostatkem spánku, nesoustředěností, absencí čerstvého vzduchu i působením léků. (Švarcová, 2006)

Pozornost je u dětí s mentálním postižením velmi nestálá, proto vede k nesoustavnosti myšlení (Švarcová, 2006) Děti jsou nejen snadno unavitelné, ale mají i výrazně nižší rozsah sledovaného pole, nemohou svou pozornost rozdělit na více činností najednou. Čím více práce dělají, tím více chyb se v ní objevuje. Je pro ně lepší věnovat kratší zaměřenou pozornost na jednu činnost v rozsahu 5–10 minut. Tento časový údaj je však velice proměnlivý. Délka zaměřené činnosti by měla reflektovat denní dobu, konkrétní činnost, momentální zdravotní i psychický stav a další přidružená postižení. (Kozáková et al. 2013)

U dětí s mentálním postižením je nutné cíleně a dlouhodobě rozvíjet jejich volní vlastnosti. Touží většinou po rychlém uspokojení svých potřeb, nejsou schopné podřizovat své jednání jakémukoli vzdálenému cíli. I proto je v rámci učení vhodné upřednostňovat emoční motivaci nad kognitivní. U některých dětí se dokonce mohou projevovat i poruchy volního jednání jako je dysbulie, hypobulie i abulie. (Kozáková et al. 2013)

Co se týče aspirací a sebehodnocení, které do procesu učení také jistě patří, mají tyto děti tendenci k výkyvu k jednomu z pólů – buď jsou zvyklé se podhodnocovat nebo mají neadekvátní aspirace. Protože jsou emočně nevypělé, jejich emoce odpovídají nižší věkové úrovni a nejsou dostatečně schopné ovládat své emoce intelektem. Mívají problémy s utvářením vyšších citů, jako je například svědomí, pocit odpovědnosti či povinnosti, které také mohou vzdělávací proces ovlivňovat. (Kozáková et al. 2013)

Opoždění a omezení řeči je jedním z hlavních příznaků mentálního postižení. U dětí s mentálním postižením bývá řeč a komunikace zasažena ve všech rovinách. V rovině fonemicko-fonologické se projevují nedostatky v diferenciaci hlásek a jejich nesprávné výslovnosti, nejčastěji je možné se setkat s dyslálií, ale i rinolálií či palatolálií, u dětí s DMO pak dysartrií. V rámci lexikálně-sémantické roviny je možné pozorovat u dětí výrazně přesahující pasivní slovní zásobu nad aktivní. Děti rozumí hlavně konkrétním pojmům, abstraktní jim činí velké potíže v porozumění, ale občasně je používají pouze jako verbalismus (užívání bez porozumění, často ve špatném kontextu). Morfologicko-syntaktická rovina pak poukazuje na časté užívání dysgramatismů, nesprávný slovosled ve větách a na celkově jednoduchou skladbu vět. V pragmatické rovině řeči je pak viditelná obtížnost ve vyjadřování vlastních myšlenek. (Kozáková et al. 2013) Je třeba si uvědomit, že poruchy řeči u dětí s mentálním postižením jsou symptomatického charakteru. Chceme-li efektivně komunikovat s dítětem/žákem, je potřeba dodržovat správné zásady komunikace, mezi které patří zejména trpělivost, empatie, respekt a dodržování přiměřené délky hovoru. Je nutné vyjadřovat se srozumitelně, vyhýbat se abstraktním pojmům, ironií, cizím slovům či zkratkám, stejně tak sugestivním otázkám. Je vhodné se též ujistovat, že komunikant sdělení rozumí a poskytovat mu dostatečnou zpětnou vazbu.

V rámci rozvoje řečových a komunikačních dovedností je důležité předcházet vzniku frustrace z nemožnosti vyjádřit se, která by mohla vést k agresivnímu chování či sebepoškození. Je možné (a často vhodné) zařazovat do způsobů komunikace s dítětem s mentálním postižením i alternativní a augmentativní komunikaci. To vyžaduje spolupráci celé rodiny s logopedem i vzdělávací institucí, aby komunikační způsob byl shodný ve všech oblastech vlivu na dítě. Zároveň je ale žádoucí podporovat vokalizaci dítěte a obklopovat ho dobrými řečovými vzory. (Bazalová, 2014)

Je vhodné rozlišovat specifika učení dětí s mentálním postižením dle úrovně jejich postižení. Děti s lehkým mentálním postižením jsou většinou schopné naučit se základům čtení, psaní i počítání, i když se mohou ztrácet v delších textech a obtížně číst s porozuměním. Jak již bylo dříve zmíněno, je pro ně typická snížená schopnost až neschopnost abstrakce a logického uvažování. U dětí se středně těžkým mentálním postižením jsou již velké individuální rozdíly. Některé děti jsou dokonce schopné naučit se psát psacím písmem, čtou často díky globální metodě čtení, jiné se těmito dovednostem nikdy nenaučí. Nejenom, že mají problémy s abstrakcí, ale hůře si osvojují i pojmy konkrétní. Jejich pracovní tempo je výrazně pomalejší a veškeré učení vyžaduje velkou míru opakování. Děti v pásmu těžké mentální retardace mají, k již výše zmíněnému, i výrazné narušení motoriky, senzoryky, kognice, komunikace, sebeobsluhy i sociální adaptace. Jejich komunikace je na předřečové úrovni – používají pudové hlasové projevy, jsou schopny nanejvýš echolalie bez pochopení smyslu. Pro takovéto děti je vhodná zejména rehabilitační péče. Hluboká mentální retardace se projevuje ve všech složkách osobnosti. Na rozdíl od předešlých typů je u těchto dětí narušená i nonverbální komunikace. Učení u těchto dětí probíhá většinou pouze na úrovni elementárních hygienických a sebeobslužných návyků. I přesto je však velmi potřeba, aby se těmito dětem dostávalo adekvátních stimulů. (Kozáková et al. 2013)

K nejvyšším cílům učení a vzdělávání patří transfer vědomostí. Nejprve transfer specifický (využití vědomostí v takové situaci, která je podobná modelové situaci z výuky) a v ideálním případě nespecifický, ve kterém uplatní své znalosti a dovednosti v situacích nových a neznámých. Transfer zkušeností patří k nejvyšším kognitivním operacím, málokdy ho děti s mentálním postižením dosáhnou. Dalo by se říci, že děti v pásmu lehkého mentálního postižení mohou dosahovat specifického transferu při dlouhodobém procvičování modelových situací, nespecifického však nedosáhnou. (Valenta et al. 2021)

## **2.1 Způsoby práce s dítětem s mentálním postižením**

Didaktické zásady pro výuku dětí s mentálním postižením korespondují v naprosté většině se zásadami obecně didaktickými. Specifika výuky dětí s mentálním postižením jsou do didaktických zásad přirozeně integrována. Je však záhodno je zmínit a zdůraznit.



**Zásada názornosti** je pro žáky s mentálním postižením zcela klíčová. Žáci potřebují získat mnohočetné spoje mezi vnímanými podněty a následnými představami. Toho dosahujeme multiplicitou vjemů, které žákovi předkládáme. Nejčastěji se jedná o využití různých didaktických pomůcek, které působí na žákovy smysly a umožňují mu propojit již dříve osvojené znalosti. (Valenta et al. 2021)

**Zásada přiměřenosti** je většinou přirozeně respektována skrz individuální přístup k žákovi, ve kterém se zohledňuje zejména věk a stupeň jeho postižení. Učitel ve výuce vychází zejména ze zájmu o hry a ze soutěživosti dětí, vhodnými prostředky je motivuje k činnosti a střídá několik forem práce. Zohledňuje i specifika dětí ve strukturování vyučovací jednotky, zejména s ohledem na zvýšenou unavitelnost dětí. Proto zařazuje do vyučování i relaxační a rehabilitační prvky, aby dosáhl tělesného i duševního uvolnění žáků. (Švarcová, 2006)

**Zásada soustavnosti** vede k osvojování si vědomostí v ucelené soustavě. Bez ní by znalosti a dovednosti žáků měly jen nahodilý charakter. Žáci s mentálním postižením mají tendenci k nesystematickému a živelnému poznávání, proto je potřeba je soustavnosti dlouze učit.

**Zásada trvalosti** souvisí se zásadou soustavnosti, neboť jen díky ucelené struktuře je možné uchovat poznatky trvale. V rámci výuky dětí s mentálním postižením se jedná zejména o návyky a dovednosti, se kterými se budou setkávat po celý život. Proto je nutné je neustálým drilem procvičovat a opakovat s drobnými obměnami.

**Zásada uvědomělosti** a aktivity žáků je zcela závislá na počáteční motivaci. Pokud žák nebude seznámen s cílem vyučování a s využitím učiva v životě, rychle ztratí o učení zájem. Jak již bylo výše zmíněno, žáky nejvíce motivují soutěže. Ideální je zařazovat do vyučování soutěže zejména skupinové, které ve velké míře rozvíjí sociální dovednosti jedince. Učitel by měl také po celou dobu vyučování kontrolovat otázkami, zda jsou děti ve vnímání aktivní. (Valenta et al. 2021)

Z používaných didaktických metod je u dětí s mentálním postižením doporučována metoda vyprávění, která je společná pro výuku v mateřské škole i ve škole základní. Její velká výhoda spočívá zejména v emocionálním působení na dítě, což působí mimo jiné jako motivace. V rámci výuky dětí s mentálním postižením není nutné vyčlenit z výukových metod i memorování, které se na běžných školách již povětšinou neaplikuje (resp. současně

pedagogické trendy se proti němu silně vymezují). Pokud je dán dětem prostor memorovat za pomoci motorických činností, dochází tak vytvoření hlubších asociací a memorované informace se snáz ukládají do paměti. (Valenta et al. 2021)

Stejně jako ve veškeré pedagogické činnosti i u těchto dětí hraje v edukaci žáka zcela zásadní roli učitel. Krom očekávaného pedagogického vzdělání, které zahrnuje oborovou přípravu s velkým důrazem na psychologii, pedagogiku a speciální pedagogiku, jsou důležité jeho charakterové vlastnosti. Zejména kvůli snadné ovlivnitelnosti dětí s mentálním postižením je nutné, aby učitel svou roli ve třídě vždy reflektoval, neboť může svým chováním žákům nejenom velmi pomoci, ale i velmi ublížit. (Švarcová, 2006) Z hlediska pedagogicko-psychologického je pro učitele zásadní uvědomit si, že dítě se nikdy nevytvoří na úroveň intaktního dítěte. Přesto je nesmírně důležité dávat mu zažívat úspěch. Dítě se musí naučit vnímat sebe jako kompetentní osobu schopnou učit se novým věcem, dosahovat vytyčených cílů, naplňovat své aspirace.

Děti jsou soustavně rozvíjeny ve všech dílčích oblastech, ve kterých kvůli mentálnímu postižení dochází k deficitům. K nim patří již dříve zmíněné oblasti řeči a slovní zásoby, sluchového vnímání, zrakového vnímání, prostorové a časové orientace, myšlení, paměti a pozornosti, je potřeba rozvíjet i grafomotoriku, početní představy, samostatnost a společenské chování. (Bazalová, 2014)

Při nábviku dovedností je důležité dávat velký pozor zejména v raných fázích cvičení, kdy je velmi snadné udělat chybu. Takovou chybu si dítě může velmi snadno zafixovat a velmi obtížně ji bude následně odbourávat. Je důležité dbát na to, aby činnosti neprovádělo dítě mechanicky, ale uvědoměle. Učitelé musí mít na paměti, že je potřeba veškeré činnosti dětí s mentálním postižením opakovat mnohonásobně víckrát než u dětí bez postižení, než dojde k plnému zvládnutí. Vhodné je nábviku činnosti rozdělit do dílčích úkonů, které budou procvičovány zvlášť. Stejně tak je potřeba upravit rychlost činností. (Valenta et al. 2021)

### **Specifika hudebního učení**

Zvláštnosti psychického vývoje dětí s mentálním postižením se projevují i v učení veškerých hudebních aktivit. V některých případech však nemusí mít mentální postižení na hudební schopnosti dětí takový vliv. Žáci s lehkým stupněm mentálního postižení mohou vykazovat

velmi dobré výsledky v hudebních činnostech, někdy dokonce nemusí ani vykazovat vůbec žádné známky poškození hudební osobnosti. Některé děti dokonce bývají označovány za geniální hudebníky i přes své nedostatky v kognitivní oblasti. Tento fenomén může být popsán termínem idiot savant. (Janků, 2013)

Hudba tak nabízí možnost zažít úspěch dětem, které by ho jinak v prostředí běžné výuky orientované na výkon nemusely zažít. (Surujlal, 2013)

U žáků s hlubokým mentálním postižením je často dosahováno echolálie, tedy pouhého opakování bez pochopení obsahu a významu. I toho se však dá v edukaci dětí využít a obsah jim zprostředkovat jinými smyslovými vjemy, nejčastěji vizuální dopomocí či užitím písňe v kontextu patřičné situace. (Kružíková, 2020a)

Hlubší náhled do hudební pedagogiky a jejích specifík u dětí s mentálním postižením nabídnou další kapitoly

### **3 Hudební výchova, muzikofiletika a muzikoterapie**

V současné době můžeme sledovat stále vzrůstající trend muzikoterapie. Vzniká velké množství závěrečných prací na různých univerzitách i různých oborech s tématem muzikoterapie, otevírají se nové studijní programy muzikoterapie na univerzitách, školy a mateřské školy implementují prvky z muzikoterapie do svých hodin nebo vzdělávacích programů, zvou do škol externí muzikoterapeuty, je možné účastnit se velkého množství rozličných kurzů apod. Je však velmi důležité uvědomit si, že ne veškerá práce s hudbou a s lidmi s postižením by se dala jako muzikoterapie charakterizovat. Kapitola proto představí jednotlivá odvětví, ve kterých se mohou tyto směry potkávat. Byť jsou si v mnohém podobné, mají též velkou řadu zásadních rozdílů. Proto je nutné mezi nimi rozlišovat a používat správnou terminologii.

#### **3.1 Hudební výchova**

Jako hudební výchovu pojmenováváme předmět vyučovaný ve škole, který má svůj pevný základ v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání či pro základní školu speciální. V obou dokumentech spadá hudební výchova do kategorie Umění a kultura. Výuka v tomto předmětu probíhá vždy hromadně, počet žáků se pak odvíjí dle typu školy. Byť je individuální přístup k žákům ve třídě velmi žádoucí a s ohledem na inkluzi nezbytný, probíraná látka musí stále korespondovat se školním vzdělávacím plánem vytvořeným dle rámcově vzdělávacího plánu.

Cílem hudební výchovy je rozvíjet žákovy hudební schopnosti, které se pak projevují jako hudební dovednosti sluchové, intonační, pěvecké, rytmické, hudebně-pohybové, instrumentální, hudebně tvořivé či poslechové. (Kružiková, 2020c) Zmíněné dovednosti se rozvíjí a uplatňují v jednotlivých činnostech, které jsou definovány v rámci RVP, a jedná se tedy o činnosti vokální, instrumentální, hudebně pohybové a poslechové. (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021*). Shodný výčet činností najdeme i v RVP pro školy speciální. Velmi podobné jsou i očekávané výstupy žáků, ale náplň hodin a zaměření jednotlivých činností se v některých případech lehce liší. V RVP pro ŠS je možné nalézt jako náplň poslechových činností i nácvik hudebně relaxačních technik, na druhém stupni dokonce muzikoterapii (což je vzhledem k tématu této kapitoly možné považovat za

mírně problematické). (*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, 2008*)

Krom výše zmíněných oblastí si hudební výchova na školách speciálních stanovuje i mimohudební cíle, zejména rehabilitační, terapeutické a stimulační. (Kružíková, 2020a) Dle RVP ŠS hudební výchova: „*pomáhá k odreagování, ke koncentraci pozornosti, k překonávání únavy. Na žáky působí harmonizující prostředí, ve kterém se snižuje jejich vnitřní napětí, psychická nevyváženost a nesoustředěnost, často i agresivita.*“ (*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, 2008, s. 40*) Valenta mimohudební cíle označuje jako speciální cíle hudební výchovy, které spočívají zejména v rozvíjení motorických funkcí, kognitivních funkcí či zdravotních úkolech. (Kružíková, 2020c)

To se týká zejména budování správného postoje a posilování svalstva, neboť jeho koordinace je nejen pro hudební aktivity žáků velice důležitá. Děti s mentálním postižením totiž často trpí přidruženými vadami pohybového aparátu (často v oblasti páteře) a jejich svalstvo je povětšinou oslabené. Vedle toho je kladen velký důraz také na cvičení artikulace a orofaciální motoriky, neboť řeč dětí s mentálním postižením bývá v předškolním a mladším školním věku ještě často opožděná. Nejčastějšími vadami dětské řeči jsou nemelodičnost, patlavost, překotnost či nevýraznost řečového projevu a vyskytuje se samozřejmě i špatná výslovnost hlásek, kterou by však měl napravovat vždy logoped. Pro žáky s mentálním postižením je též vhodné zařazovat v hudební výchově takové aktivity, které podporují jejich psychické schopnosti. (Kružíková, 2020c)

Krom náplně jednotlivých hodin můžeme nalézt rozdíly mezi hudební výchovou a dalšími obory i ve formách práce s žáky. Do hodin hudební výchovy patří mimo jiné i takové techniky, jako je výklad, procvičování a opakování, projekty, referáty a hlavně hodnocení (stále ještě často známkou). Friedlová (2020) se též domnívá, že byť se předmět jmenuje hudební výchova, mnohem víc než výchovný rozměr je upřednostňován rozměr vzdělávací. Žákům jsou předávány faktické znalosti a dovednosti, mnohem méně pak prožitek ze znějící hudby či z vlastního tvořivého procesu. V současné době se ale i v běžné hudební výchově objevuje velká spousta moderních trendů a nových přístupů, které kladou v rámci hodin velký důraz na prožitkovou oblast hudební výchovy. Ostatně i v RVP je jedním z cílových

zaměřením v oblasti umění a kultury rozvoj klíčových kompetencí, které vedou žáka k: „*uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života.*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 88)

Při hledání rozdílů mezi hudební výchovou, muzikofiletikou a muzikoterapií je potřebné zaměřit se i na vedoucí osobnost dané oblasti, její vzdělání, kompetence a z toho vyplývající vztah mezi dospělou osobou a dítětem. V případě hudební výchovy je odpověď velmi snadná, vyučující musí projít profesní přípravou učitele, v ideálním případě se zaměřením na hudební výchovu. Vztah mezi učitelem a žákem bývá více či méně formován určitou hierarchií sociálních rolí a nedá se tak hovořit o rovnocenném či partnerském vztahu. (Friedlová, 2020)

### **3.2 Muzikoterapie**

Holzer definuje muzikoterapii jako „*léčbu hudbou, která má k dispozici specifické formy, metody, prostředky, techniky a postupy*“. (Holzer, 2012, s. 13) Ve své publikaci přímo upozorňuje na nešvar označování speciální hudební výchovy a jejích forem za muzikoterapii. Zdůrazňuje, že v muzikoterapii se nikdy nejedná o proces vyučovací, ale o proces terapeutický. „*Používání jednotlivých muzikoterapeutických technik v rámci jiných terapií, výuky či výchovy, bez širších souvislostí, bychom tedy neměli považovat za muzikoterapii, ale skutečně pouze a právě jen za využití muzikoterapeutických technik samotných.*“ (Holzer, 2012 s.14)

Proti pojmu „léčení hudbou“, který užívá Holzer, stojí pohled na muzikoterapii v širším významu, který je v současné době podporovanější. V něm se nejedná jen o práci na poli psychoterapeutickém (což považujeme za užší význam muzikoterapie a pojí se právě s pojmem „léčení hudbou“), ale i v mnoha dalších oborech, jako je například speciální pedagogika, neurologie, fyzioterapie, paliativní péče, ošetrovatelství ad. Americká muzikoterapeutická asociace (in Kantor et al. 2009, s. 23) tak muzikoterapii definuje jako „*pomoc hudbou člověku se zdravotními nebo edukačními problémy*“.

Náplň terapie i setkání určují pouze a jen potřeby klienta a na rozdíl od předešlých odvětví se jedná o naplňování potřeb zcela mimohudebních. (Friedlová, 2020) Nejčastějšími klienty jsou lidé s klinickou diagnózou, v současné době se ale záběr muzikoterapie rozrůstá i na osoby, které chtějí zkvalitnit svůj život či například zlepšit výkonnost. (Kružíková, 2020b)

Muzikoterapie jako obor se vydělila z psychoterapie, ve které byla původně užívaná spolu s ostatními expresivními terapiemi. Z toho důvodu se jedná o odvětví, které je založené na existujících teoriích, filosofii výcvikových programů a vědecké evidenci (science based). (Kružíková, 2020a)

Na základě mnoha současných definic definoval Kantor společné znaky muzikoterapie. Muzikoterapie svém základu využívá hudební zkušenosti (hudbu, její elementy či samotné zvuky), klienti však sami nemusí žádné hudební zkušenosti ani dovednosti mít. Měl by ji vždy provádět kvalifikovaný muzikoterapeut v systematickém a dlouhodobém procesu. Muzikoterapie může vyvolávat pozitivní změny v jakékoli dimenzi lidského organismu, naplňovat nehudební cíle, ať už z oblasti emocionálních, tělesných, kognitivních, sociálních či spirituálních potřeb jejích klientů. Je ji možné provozovat mnoha různými způsoby – aktivně či pasivně, individuálně či hromadně, ale vždy za přítomnosti a působení terapeuta. (Kantor et al. 2009)

Právě vzdělání a kompetence terapeuta jsou dalším z hlavních rozdílů mezi námi vytyčenými obory. Jistě je vhodné, když má terapeut určité vrozené vlohy, které mohou být shodné i s hudebním pedagogem, například hudební schopnosti, kreativitu a další předpoklady pro pomoc druhým (schopnost empatie, sociálního citění apod.). Přesto je bezesporu potřeba, aby prošel odborným kvalifikačním výcvikem a zkušeností se supervizí. Muzikoterapeuty v ČR sdružuje Muzikoterapeutická asociace české republiky, která zároveň vydává i etický kodex, podle kterého se musí muzikoterapeuti ve své praxi řídit. (Kantor et al. 2009)

Další z rozdílů, které je dobré si uvědomovat, je dobrovolnost vs. povinnost hudební výchovy a muzikoterapie. (Kružíková, 2020a) Hudební výchova je stále povinným studijním předmětem a očekává se tedy jiný vztah žáka k předmětu i k učiteli. Naproti tomu muzikoterapie je vždy dobrovolnou činností, kterou často za úplatu poptávají rodiny dětí se speciálními potřebami.

Je možné (a dnes již běžnější), že muzikoterapeuti působí i na běžných školách, kde pracují s dětmi v inkluzi ať už v individuálních muzikoterapeutických setkáních (dle požadavků klienta), nebo i ve skupinových (buď více dětí s SVP) nebo i v rámci třídy, kde je dítě integrované. I proto je potřeba odlišovat profesionální muzikoterapii, působící ve školním prostředí, od expresivně reflektivní práce či na žáka orientované výuky hudební výchovy. (Friedlová, 2020)

Přes všechny vymezené rozdíly nalezneme několik hudebně pedagogických směrů, které jsou velmi dobrým zdrojem inspirace pro muzikoterapeutickou praxi. I když mohou působit na žáky terapeuticky, za muzikoterapii je není možné považovat, neboť v nich není předem určený terapeutický cíl. Jedním z nich je Orffův Schulwerk, který učí žáky skrz základní práci s rytmem dosáhnout vlastního hudebního vyjadřování a improvizace, často za pomoci speciálně vytvořeného instrumentáře nástrojů, které jsou dodnes hojně využívány nejenom ve školách, ale také v muzikoterapii, neboť jsou snadno ovladatelné a zvukově rozmanité. Zároveň Orffův Schulwerk respektuje přirozenost vývoje dítěte, posiluje jeho rozvoj v jednotě hlasu, zvuku a pohybu. Rozvíjí jemnou i hrubou motoriku, kognitivní schopnosti a kreativitu. Gertrude Orff vytvořila za využití základních principů Orffova Schulwerku koncept tzv. Orffovy muzikoterapie. Obdobně jsou v muzikoterapii využívány i prvky z Kodályho metody, zejména jeho fonogestika, která je velmi inovativní a pomáhá tvořit hudební představy o průběhu melodie bez znalosti not. Dále se v muzikoterapii uplatňují i modely ze Suzukiho metody a Dalcroseho eurytmiky. (Kantor et al. 2009)

Speciálním odvětvím, které se jen velmi těžko charakterizuje a ještě obtížněji zařazuje do systému, je edukační muzikoterapie. S tímto konceptem přišla Robertson, která tento koncept považovala za ideální využití pro žáky s lehčími speciálně vzdělávacími potřebami, u kterých by byl edukační proces obtížně realizovatelný kvůli vzdělávacím či behaviorálním problémům. Proces původně terapeutický se může postupně transformovat do edukační roviny. (Kružíková, 2020a)

### **3.3 Muzikofiletika**

Muzikofiletika jako pojem a jako samostatně stojící obor může být pro mnohé zcela neznámou veličinou. Jedná se totiž o velmi mladý směr, jehož název se začal používat až v roce 2007 v pracích Svatavy Drlíčkové a Jany Weber. Název vychází z již dříve



používaného pojmu artefiletika Jana Slavíka (publikováno 1997), který uplatňuje stejné filetické prvky na výtvarné umění jako Drličková a Weber na hudbu. Od roku 2008 pak začaly vznikat muzikofiletické kurzy registrované na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy i ministerstvu práce a sociálních věcí. (Friedlová, 2020)

Důvodem vzniku muzikofiletiky byla snaha o vyřešení problematického využívání muzikoterapeutických prvků v hodinách běžné hudební výchovy. Řada pedagogů ze základních i mateřských škol absolvovala v rámci svého dalšího vzdělávání různé kurzy muzikoterapie a snažila se nabyté zkušenosti uplatňovat i v praxi. Tyto činnosti se pak začaly označovat za prvky muzikoterapie v hudební výchově. Protože však byly svým pojetím diametrálně odlišné od muzikoterapeutického procesu, bylo vhodné takovýto svébytný obor, který si neklade za cíl terapeutické cíle, ale cíle osobnostního a sociálního rozvoje žáků, označit pojmem muzikofiletika. (Friedlová, 2020)

Za velmi srozumitelnou a výstižnou považují definici muzikoterapeutické asociace, která definuje muzikofiletiku jako: „*tvůřivou, zážitkovou a tvůrčí aplikaci muzikoterapeutických technik bez terapeutického a diagnostického záměru.*“ (Sekce muzikofiletiky, 2022) Absence diagnostického a terapeutického záměru je jedním z často zmiňovaných rozdílů mezi muzikofiletikou a muzikoterapií. Dalším z nich je reflexe prožitku, často označovaná jako reflektivní dialog, která je nedílnou součástí muzikofiletického procesu a následuje vždy po provedené aktivitě. (Drličková, Friedlová, 2014) Na rozdíl od artefiletiky je reflektivní rozhovor v muzikofiletice náročnější, neboť nemá žádný hmatatelný výsledek předchozí činnosti. Zejména pro děti s mentálním postižením či s ADHD může být tedy velmi obtížné kvalitně reflektovat své prožitky. (Friedlová, 2020)

Obsáhlejší definice muzikofiletiky pak zní: „*Muzikofiletiku můžeme stručně charakterizovat jako tvořivé, zážitkové a reflektivní pojetí hudby a uměleckých hudebních činností ve vzdělávání, které směřuje k poznávání sebe, druhých a světa v kontextu umění a kultury, a jehož základem je využití kvalit zvuku, hudby a vztahu člověka k nim.*“ (Friedlová, 2020, s. 11) Tato definice lépe podkryvá cíle muzikofiletiky, které neleží v rozvíjení oblastí přímo hudebních, ale dovedností osobnostních či vztahových, jako jsou komunikační dovednosti, kreativita, vedení či naopak podřizování se druhým apod. Dalším z cílů muzikofiletiky je hudbu spíš prožívat než jí porozumět. Jak říká Friedlová (2020): „*Učivem či obsahem*

*setkání je proto sám účastník a jeho život i jedinečné zkušenosti a vlastnosti, kdežto hudba a hudební techniky jsou spíše prostředkem na jeho cestě poznávání, sebepoznávání a rozvoje.“*

Jedná se o proces tvůrčí a zážitkový, oproti hudební pedagogice tedy nevyužívá tradičních výchovných či pedagogických metod (výkladu, testování ani hodnocení), ale pracuje s vlastními metodami, vycházejícími více z muzikoterapeutické praxe. (Drlíčková, Friedlová, 2014) Přesto bychom mohli nalézt i mnoho podobností s hudební výchovou, zejména s moderními konstruktivistickými směry vzdělávání, které staví na získávání poznání vlastními silami na základě dosavadních nebo nově získaných vědomostí. Někdy je také muzikofiletika zaměňována či spojována se zážitkovou hudební pedagogikou. (Friedlová, 2020)

Jak již bylo zmíněno, muzikofiletikou se zabývají zejména učitelé MŠ či ZŠ, kteří ji považují za rozšíření svých pedagogických možností a kompetencí v rámci hudební výchovy. Z hlediska profesní přípravy pak zájemci o muzikofiletiku absolvují nejčastěji profesní přípravu hudebně-pedagogického směru, kterou mohou rozšířit o vzdělání v oblasti osobnostní a sociální výchovy, případně muzikofiletické kurzy. Pro využívání muzikofiletiky je také důležité mít dostatečné znalosti z hudební psychologie a působení hudby na lidský organismus – zejména co se svalové relaxace a aktivizace týče, zvyšování i snižování dechové frekvence, tepové frekvence, uvolňování duševního napětí apod. (Friedlová, 2020)

V závěru je nutné zmínit, že i když se tato kapitola věnovala zejména vymezení rozdílů a specifik těchto tří oborů, jsou spolu úzce spojené tím hlavním prostředníkem – hudbou. To, jak s ní budou jednotliví profesionálové dále nakládat, je již otázka preferencí a potřeb. Často mohou využívat i totožné techniky, jen s jiným cíle či průběhem. I proto je hranice mezi hudební výchovou, muzikofiletikou a muzikoterapií tak tenká. Nejdůležitější je však pro každého lektora či pedagoga znát své kompetence a jejich hranice. Dle Kružíkové je v některých případech oddělení těchto rolí (terapeutické a pedagogické) přímo nežádoucí, a to zejména u dětí s těžkými speciálně vzdělávacími potřebami. (Kružíková, 2020a)

## 4 Edukativní rozměr písní

O tom, že může být hudba prospěšná nejenom lidem s postižením, není potřeba vést rozsáhlé debaty. Jak již bylo v práci řečeno, muzikoterapie je v současné době velmi populárním odvětvím a jejích výhod využívají osoby všech věků a s velmi rozličnými problémy. Většinou se ve společnosti mluví o pozitivních dopadech hudby na psychiku člověka. O něco méně však již o jejím vlivu na učení.

Hudba má velmi specifické vlastnosti, které dokážou synchronně zapojit emocionální, kognitivní i psychomotorické části mozku a zvýšit tak jejich činnost. (Spirlandeli Batista, 2008) Dokáže aktivovat paměť i kognitivní funkce, které jsou předpokladem pro učení. Obchází totiž mozkovou kůru a působí přímo na limbický systém člověka. (Friedlová, 2020) V limbickém systému se nachází ta část mozku, která odpovídá za emoční citění a dlouhodobou paměť. Díky tomuto faktu dochází k rychlejšímu vybavování textu, který je spojený s emočním prožitkem. Rytmická složka hudby pak naopak aktivuje paměť tělovou. I proto je vhodné kombinovat učení více hudebních složek najednou, neboť je tak dosahováno větší efektivity v učení. (Kružíková, 2020a)

Píseň je základním vokálním hudebním útvarem, produkovaným od nepaměti všude po světě bez ohledu na tonální systém či vyspělost civilizace. (Vlčinská, 2015) Zpěv je pak „svěrázným výrazem vnitřního života jedince a jeho estetického vztahu k okolnímu světu, vyjádřením jeho tvořivých sil, myšlenek, nejniternejších citů, nálad a tužeb.“ (Váňová, 2013, s. 278) Je to přirozený obecně lidský projev společný všem lidem. (Vlčinská, 2015) Spontánní hlasové projevy a experimentování s vlastním hlasem jsou přirozené pro všechny děti. Děti se smějí, výskají, pobrukujejí, melodickými zvukovými projevy vyjadřují svoji libost nebo nelibost. (Tichá, 2009) Písně děti obklopují v mnoha prostředích, v rodinách, při volnočasových aktivitách i ve vzdělávání.

Některé výzkumy odkazují na výsledky studií a teorie významného vývojového psychologa Jeana Piageta. Dle nich je využití písní k učení se výhodné zejména u malých dětí, neboť se u nich projevuje egocentrická potřeba používání řeči. Jejich obliba písní tak může pramenit z radosti z opakování a poslouchání sama sebe. To umožňuje mnohonásobné opakování písní, což podporuje učení. Piaget dodává, že tato potřeba jedince nikdy plně neopustí a nachází uspokojení právě v písních, a to i v dospělém věku. (Kumar et al. 2022)

Jedním z mála pedagogických odvětví, které s využitím písně v procesu učení operuje, je výuka cizích jazyků, nejčastěji angličtiny jako druhého jazyka. O využití písní ve výuce angličtiny existuje celá řada studií. Opírají se o již zmíněný vliv hudby na neurální aktivitu v mozku a zejména aktivování paměti s důrazem na zlepšení jazykového rozvoje. Za zcela zásadní však považují využití hudby z důvodu nabízení rozmanitých aktivit v hodinách cizího jazyka, stejně jako navození pozitivního přístupu k učení. (Spirlandeli Batista, 2008) Zejména u žáků s mentálním postižením může motivace k učení chybět a je potřeba ji (stejně jako pozornost) budovat prostřednictvím aktivit, které je budou bavit a budou pro ně atraktivní.

Je možné nalézt několik způsobů, jak písně ve výuce angličtiny i v jiných oborech využívat, s ohledem na cíle, kterých je záhodno dosáhnout. Písně mohou být používány k vybudování pozitivního vztahu mezi učitelem a žákem spolu s celkově uvolněnou a pozitivní atmosférou, která je pro děti při učení nezbytná. I další autoři se shodují, že jednou z největších výhod písní je právě tato jejich kvalita – schopnost vytvořit atmosféru oproštěnou od tlaku na výkon a stimulovat učení žáků skrz jejich prožívání a pozitivní emoce. Z toho důvodu vidí využití písní i jako vhodný způsobu relaxace. Byť se i při ní může použít píseň obsahem navázaná na téma hodiny, na žáky není vyvíjen takový tlak jako v jiných fázích vyučování. (Kumar et al. 2022) Zároveň je možné při relaxaci využít i toho faktu, že písně stejně jako hudba v obecné rovině mohou snižovat krevní tlak, srdeční puls i tělesnou teplotu, a tak efektivně odbourávat stres. (Crowther, 2012) Dalším způsobem, jakým je možné písně ve vyučování využít, je pozitivní manipulace s emocionalitou žáka. Děti s mentálním postižením mohou snadněji podléhat změnám nálad ovlivněným vnějším prostředím. Hudba a zpěv jsou často dětmi oblíbené aktivity, a proto je možné jejich prostřednictvím odpoutat dětskou pozornost od afektu prožívaného jimi nebo někým jiným. To dokládá i Surujlal, který ve své práci popisuje náročné chování některých žáků s mentálním postižením, které se diametrálně proměňuje ve chvílích, kdy pracují s hudbou. (Surujlal, 2013) Zpěv písní lze také využít ve chvíli, kdy potřebujeme vyplnit hodinu či rozčlenit jednotlivá témata a aktivity ve výuce. Píseň může být dobrým prostředkem, který bude dětem signalizovat a ulehčovat přechod mezi činnostmi. (Alegria, 2017) V neposlední řadě je možné využít písně pro seznámení žáků s novými informacemi nebo pro vysvětlení problematiky, která by mohla být pro jejich věk příliš těžko srozumitelná či abstraktní. (Kumar et al. 2022)

Další výzkumy byly prováděny ohledně využití písní v jiných školních předmětech, než je anglický jazyk, nejčastěji se zaměřením na předměty přírodovědné. U těchto předmětů se velmi často stává, že si k nim studenti po prvních neúspěších vybudují averzi, která zároveň významně snižuje motivaci žáků. Dle výzkumů pak motivace a přístup žáka k předmětu tvoří klíčový předpoklad úspěchu či neúspěchu a ovlivňuje tak jeho reálné výkony v předmětu. (Chukwudi, 2019) Proto se i v těchto studiích autoři shodují, že písně přináší do jejich hodin aspekt uvolnění a pohody, který snáz navozuje učení a koncentraci. Ke zpěvu jsou žáci mnohem více motivováni a vydrží se práci s písní věnovat podstatně delší dobu, než by dokázali při jiné činnosti. Hudba je pro ně totiž asociována se zábavou, a ne s učením. (Crowther, 2012) Studenti v těchto studiích nejvíce oceňovali možnost využití písní jako mnemotechnických pomůcek, tedy strategií pro organizaci či kódování informací za účelem zapamatování. I když písně často nejsou psány za účelem prostého zapamatování si obsahu textu, tento účel dokážou dobře plnit, a to zejména díky pravidelné organizaci metra a rytmu, do něhož přesně zapadají slabiky slov. Díky této pravidelné struktuře a díky rýmům se informace v textu písně snadněji vybavují. (Crowther, 2012) Písně jsou také často založeny na principu opakování, které podporuje jejich zapamatování. (Kozáková et al. 2013)

Děti s mentálním postižením se nejčastěji učí nápodobou. I ta je u nich však ztížená, neboť snižená pozornost, která je pro děti s mentálním postižením typická, zabraňuje vstřebávání informací. I tady je proto potřeba mnoha opakování, stejně jako dalších podpůrných prostředků. Téměř ve všech pracích jsou zmiňovány přínosy multisenzorického přístupu k učení žáků s mentálním postižením, nejčastěji se jedná o vizuální oporu ať už formou videí k písním či obrázků, zapojuje se však i pohybový doprovod písně. (Crowther, 2012) Mnoho výzkumů odkazuje na Gardnerovu teorii mnohočetné inteligence, z nichž jedna je i hudební. Podle jeho teorie by tedy z hudebních činností a písní profitovali zejména ti žáci, kteří mají dominantní (či výrazně rozvinutou) právě tuto inteligenci. Ve spojení s dalšími doprovodnými činnostmi či prvky by pak tyto aktivity vyhovovaly poměrně široké skupině žáků. Gardnerovy teorie však nebyly nikdy empiricky doloženy (i když zrovna teorie o hudební inteligenci své uplatnění našly). (Palacios Navarro, 2009) Existují však legitimní teorie učení, které stanovují dominantní smyslový prostředek, díky kterému se lidé učí – sluchový, vizuální, pohybový či smíšený. Při využívání písní je možné zapojit všechny tyto

podněty, a tak nabídnout žákům možnost vybrat si, co vyhovuje jejich preferovanému stylu učení. (Crowther, 2020)

Doposud byly rozebírány studie, které se zabývaly záměrným učením žáků. Existuje však i několik studií, které se zaměřují na učení bezděčné, propojené s využíváním volného času žáků a nezáměrným učením. Již mnoho let existují různé zábavné a zároveň edukativní pořady v televizi, mezinárodně nejrozšířenější je pravděpodobně *Sezame, otevři se* (v originále *Sesame street*). Byť se jednalo o nezáměrné učení, děti v takovýchto případech mnohdy dokázaly odzpívat všechny písně slovo od slova zpaměti. Nezáměrné učení však nepodporuje pochopení obsahu. K tomu je potřeba záměrné pozornosti. Je proto výhodné písně používat jako prostředek k upevnění již nabytých znalostí, utřídění pojmů apod., spíše než k učení se zcela nových slov a témat. (Calvert, 2001) Jiné výzkumy tvrdí, že je možné písně využít v jakékoli fázi hodiny – při motivaci žáků, evokaci, upevňování osvojených informací, aplikaci poznatků na nové skutečnosti i reflexi vlastního učení. (Crowther, 2020) Na podobné bázi jako televizní pořady fungoval i rádiový pořad „Pedagogical Pop“, který byl vysílán v 80. a v 90. letech ve Španělsku. Atraktivní formou učil posluchače angličtinu na populárních písních a následném rozboru jejich textu. Autor práce se tímto pořadem inspiroval a sám ve své pedagogické praxi pracuje s populárními písněmi, zejména tak, že nechává žáky tvořit vlastní kvízy k vybraným písním, čímž podporuje jejich učení. (Palacios Navarro, 2009)

Píseň může být využita jako didaktická forma vyprávění, která je využívána zejména u dětí předškolního a mladšího školního věku. Píseň je ve své podstatě také určitým vyprávěním příběhu. (Valenta et al. 2021) Při vyprávění i zpěvu písně se totiž využívá působení na emoce posluchače, u písně je však emocionální působení ještě výrazně umocněno hudebními složkami. V rámci písně je možné se také vžít do situace, o které se zpívá. To koresponduje s dramatickými didaktickými metodami, které je možné u žáků s mentálním postižením využívat. Tyto metody mohou být buď simulační (žák hraje sám sebe v nějaké představitelné situaci), alterační (žák hraje sám v sebe v situaci, kterou nezná) či charakterizační (žák nehraje sám sebe). Pro děti s mentálním postižením jsou přirozeně nejvyužitelnější simulační hry, někteří jsou schopni i alterační role. Charakterizační již však překračuje jejich možnosti. (Valenta et al. 2021)

Jak vyplývá z textu výše – využití písní ve vzdělávání nabízí spoustu možností. Od motivace a vytvoření pozitivní atmosféry vhodné pro učení, přes seznamování se s novými pojmy a tématy, memorování, opakování již nabytých znalostí (písně bývají často komponovány tak, aby byly repetitivní) až po relaxaci. Není možné očekávat, že by se děti s mentálním postižením byly schopné během jednoho setkání naučit celou píseň a zvnitřnit její obsah. Je potřeba písně, stejně jako veškeré učení dětí s mentálním postižením, podrobovat častému opakování. Právě k tomu jsou však písně víc než vhodné, neboť jsou pro děti mnohem atraktivnější než prosté učení. Většina dětí má hudbu v oblibě a reagují na ni velmi pozitivně. Pokud se učitel s takovou reakcí setká, je záhodno využít tohoto pozitivního vztahu k tomu, aby se skrz jednoduché písně či říkanky žáci něco skutečně učili. Učitelé mohou používat již existující písně, či si písně sami tvořit tak, aby rámovaly denní aktivity či odpovídaly aktuálním vzdělávacím tématům. (Kružíková, 2020a)

#### **4.1 Možné oblasti rozvoje**

Prolínáním písní do jiných oblastí výchovy a vzdělávání je možné u dětí dosahovat celkového smyslového i rozumového vývoje. *„Rozumový vývoj dítěte může být citlivě, nenásilně, a přitom velmi účinně, ovlivňován prostřednictvím všech forem a prostředků hudební výchovy. Například rozvoj komunikačních schopností, řeči – její rytmus, tempo i dynamika a melodičnost, jakož i celkový mluvní projev může být příznivě ovlivněn u dětí handicapovaných ještě před vstupem do školy.“* (Janků, 2013, s. 57)

Podle Müllera může hudba naplňovat i mnoho nehudebních cílů, mezi které patří například orientace, zlepšení kognitivních schopností, osvojování si vědomostí, dovedností či podpora sebevyjadřování. Velký důraz klade také na mezilidské dovednosti, kupříkladu na zvýšení zájmu o okolí, změny v nežádoucím chování a nácvik žádoucích způsobů chování, porozumění vlastním emocím i emocím druhých a další sociální dovednosti. (Kružíková, 2020b)

##### **4.1.1 Pohybové dovednosti a tělesný vývoj**

Již několikrát v této práci zaznělo, že zpěv napomáhá tělesnému vývoji zejména díky správnému pěveckému postoji, proto by bylo vhodné ho z pozice učitele nepodceňovat. Dítě při něm zapojuje mnoho svalů středu těla, které bývají u dětí s postižením často oslabené,

stejně jako svaly hýžd'ové. Posílení těchto svalů má pak za následek zlepšení držení těla, které se odrazí v mnoha dalších aktivitách, ať už v oblasti hudebních činností, v pohybu či sebeobsluze.

Hudebně-pohybové činnosti, které zpěv písni často doprovází, rozvíjí zpravidla motoriku velkých svalových skupin při pohybech nohou či rukou, v některých případech i jemnou motoriku, pokud jsou pohyby zaměřené na oblast prstů či manipulaci s předměty.

Do jemné motoriky se řadí i svaly v oblasti krku a obličeje, tedy svaly mimické, a svaly orofaciální. Obě tyto svalové skupiny pomáhají rozvoji řeči. (Valenta et al. 2021)

Díky pravidelnému dýchání, ke kterému při zpěvu dochází, se urychluje výměna látek v organismu, okysličuje krev a zvětšuje vitální kapacita plic. (Sedlák, Váňová, 2013)

#### **4.1.2 Sluchové dovednosti**

Sluchové dovednosti se rozvíjí zcela přirozeně v rámci celé hudební výchovy. Děti se učí rozlišovat druhy zvuku, jejich výšku, intenzitu, zbarvení zvuku a hlasu, směr, ze kterého zvuk přichází, vzdálenost zdroje zvuku nebo různé zvuky zvířat, nástrojů či přírody. (Valenta et al. 2021)

Sluchové dovednosti jsou zcela zásadní pro rozvoj řečových funkcí a vzhledem k tomu, že symptomatické opoždění diskriminace hlásek k mentálním postižením běžně patří, je rozvíjení sluchových dovedností u těchto dětí velice důležité.

Kromě diskriminace hlásek dochází při zpěvu i k rozvoji sluchové analýzy a syntézy. Z přirozené podstaty písni se slova v nich dělí na jednotlivé slabiky, které jsou navázané na tóny písni. V kontextu celého zpěvu se pak opět slučují dohromady

Při jakémkoli zpěvu dochází k rozvoji sluchové pozornosti a sluchové paměti. Konkrétně ta je u dětí intenzivně cvičena, neboť se děti všechny básničky, říkanky i písničky učí vždy nápodobou.

#### **4.1.3 Řečové dovednosti**

Obtíže v komunikaci jsou u dětí s mentálním postižením velice běžné a jejich hloubka může být velmi různorodá. Písni však pomáhají dětem rozvíjet řeč ve všech jejích rovinách.



Rovina **foneticko-fonologická** je úzce spjata se sluchovými dovednostmi dítěte, zejména s jeho sluchovou pozorností, kterou mohou právě písně zkvalitňovat. Kmentová (2015, s. 27) též dodává, že: „*Pěvecké činnosti umožňují zvýraznění artikulace v klidnějším tempu, než je běžné při komunikaci. Dítě tak získává potřebný čas na sledování, prožívání a rozlišování segmentů řeči.*“ V rámci hudební výchovy či hudebních chvil v mateřské i základní škole jsou také doporučována různá artikulací cvičení, která mají zaktivovat mluvidla a u dětí s poruchou řeči mohou vést ke zlepšování výslovnosti.

Do rozvoje **lexikálně-sémantické** roviny jazyka spadá rozšiřování slovní zásoby dětí při zpěvu písní. Ty mohou slovní zásobu obohacovat nejenom o zcela nová slova a témata, ale mohou poskytovat i alternativy k již známým frázím a rozšiřovat tak možné způsoby vyjadřování a interakcí žáků (vyhnout se monotónnosti). (Kumar et al. 2022) Je však velice důležité kontrolovat pochopení nově naučených pojmů. Pokud dítě nekomunikuje verbálně, rozvíjí se jeho pasivní slovní zásoba, kterou je možné kontrolovat například výběrem obrázků podle dané písně. Každým rozhovorem o písni pak učitelé dávají dětem prostor k rozvoji jejich aktivní slovní zásoby, kdy si s dětmi povídají o obsahu písně a jejích dalších složkách.

**Morfologicko-syntaktická** rovina je v díky písním rozvíjena zcela přirozeně. Dítě si díky písním tříbí dovednosti užívání slov různých slovních druhů i tvorby vět a souvětí. Z hlediska morfologicko-syntaktické roviny je v písních prostor i pro raný vývoj řeči. V mnoha písních se děti pouze zapojují do zpěvu napodobováním zvuků zvířat či jiných okolních zvuků. Dále je možné zařazovat písně s krátkými holými větami a postupně věty i písně prodlužovat.

Učitelé vždy písně zasazují do různého kontextu, díky čemuž se posiluje **pragmatická rovina** řeči. Písněmi je tak možné dětem simulovat různé komunikační situace. Díky dialogickým písním se děti učí například rozlišovat mluvčího v písni či vybírat podstatné informace z textu. Hachmeister uvádí i doplňující činnost, ve které s dětmi ke každé pohádce či příběhu, kterou se zabývají, vymyslí krátkou píseň pro každou z hlavních postav. Díky tomu si děti dokážou vybavit základní charakteristiky i dlouho poté, co se s příběhem pracuje. Doporučuje také vyprávět písní příběhy tak, že každou zazpívanou větu děti zopakují (vhodné např. na melodii písně *Bratře Kubo*). (Hachmeister, 2010) Sze také

doplňuje, že jsou písňě vhodné k tvoření struktur a kategorií, jako jsou například barvy, zvířata, tvary apod. (Sze, 2005)

Pro děti s těžkým mentálním postižením doporučuje Sze využívat takové pěvecké činnosti, ve kterých je každý zvuk, který je žák schopný produkovat, považován za plnohodnotnou součást písňě či improvizace. (Sze, 2005) Stejně tak je důležité nabízet dětem možnost alternativní a augmentativní komunikace, se kterou se mohou do zpěvu písňi také zapojit.

Díky písňím mohou žáci dosahovat i plynulejší mluvy, mohou napodobovat nejen jednotlivá slova a správnou výslovnost, ale také intonaci řeči. (Kumar et al. 2022) Je však nutné, aby melodie písňě odpovídala alespoň schematicky větné intonaci. Navíc je důležité, aby dítě mělo vhodný řečový a pěvecký vzor, neboť veškeré jeho učení probíhá nápodobou.

#### **4.1.4 Zrakové dovednosti**

Zrak je považován za jeden z nedůležitějších analyzátorů, neboť jím získáváme až 90 % informací z našeho okolí. V případě, že se jedná o jedince bez diagnostikované zrakové vady, rozvíjí se pěveckými činnostmi zejména korová část analyzátoru, tedy zrakové centrum v týlním laloku. (Valenta et al. 2021)

V rámci práce s písňí je možné rozvíjet zrakové vnímání zejména přidruženými činnostmi, které se mohou zaměřovat na kteroukoli z oblastí podpory zrakového vnímání. Malé děti se učí zrakem zejména rozeznávat barvy a tvary. Zde by našla uplatnění pěvecká hra Mileny Kmentové (2015), ve které děti zpívají a ukazují barvy na deštníku, což rozvíjí základní diferenciaci i zrakovou pozornost. Dále je potřeba v rámci zrakového rozlišování trénovat orientaci v prostoru a v tělovém schématu. K tomu existuje celá řada písňí s pohybovými instrukcemi, které žáci musí plnit. Pro orientaci v prostředí je možné využít písňě vyjmenovávající, co nás obklopuje, případně písňě typické pro začátky setkání, ve kterých se operuje s tím, které děti jsou ten den přítomné.

#### **4.1.5 Kognitivní schopnosti**

Rozvoj kognitivních schopností je přirozeně přítomen každé práci s písňí. Píseň je vhodným motivačním prvkem, který vede k cvičení pozornosti dětí, neboť využívá jejich zvýšené emocionality a většinou přirozeně kladného vztahu k hudbě.

Cvičení paměti probíhá u každé písně, neboť děti zpravidla nepracují s notovým materiálem, ale vše se učí imitací. Musí být tedy schopné zapamatovat si předzpívané motivy i texty a v ideálním případě je i reprodukovat.

Písně cílené na procvičování paměti jsou takové, které se skládají z velkého množství slok. Nemusí se jednat o dlouhé písně s příběhem, často jsou to písně, jejichž podstatná část je vždy stejná, ale přidávají se s každou slokou nové informace (jako například lidová píseň *Když jsem já sloužil to první léto*). Ty zároveň slouží i rozvoji pozornosti.

Hachmeister (2010) ještě doplňuje, že píseň dává žákům prostor rozložit informaci do částí, ale zároveň s nimi operovat jako s celkem, což vede k rozvoji myšlení.

#### **4.1.6 Emoční dovednosti**

V této práci již mnohokrát zaznělo, že hudba má velikou moc ovlivňovat emoce dětí, proto lze vhodnými písněmi rozvíjet u dětí jejich emoční inteligenci. Je například možné zařazovat dětem takové písně, které je učí znát emoce, rozlišovat vlastní emoce, popsat je verbálně, či alespoň vyjádřením libosti či nelibosti. Důležitou součástí je také rozvoj rozlišování emocí druhých skrz jejich mimiku či tón hlasu. Neméně důležitou roli mohou písně hrát v nastupujícím afektu dítěte. Nejenom že mohou jeho pozornost odvádět, ale mohou také dítě dovést (díky pravidelnému dechu) ke zklidnění. Pro tento účel existuje velká spousta cizojazyčných písní, jež vedou děti k relaxaci skrz řízený dech.

#### **4.1.7 Orientace v čase**

Dětem s mentálním postižením chybí tzv. sekvenční paměť, tedy schopnost zapamatovat si sledy jevů a událostí logicky na sebe navazujících. Krom ztížení budování návyků je na tomto podkladě narušená i orientace v čase. Děti nejsou schopné odhadnout, jak dlouho budou činnosti trvat, mnoho věcí nestíhají apod. Tento deficit se projevuje zejména v organizaci času. (Švarcová, 2006) Stejně tak jim může činit problém vnímat posloupnost. Kružíková (2020b) tak doporučuje zařazovat písně, které v sobě zahrnují různé návody činností, sekvence aktivit či například aktuální den v týdnu.

Pro děti je velmi důležité orientovat se v každodenních činnostech, k čemuž pomáhá strukturované učení. Písně mohou být jeho součástí a dávat dnům řád. Časté jsou písně, které uvozují určité aktivity nebo třeba začátek hodiny. Takové písně dětem usnadňují přechod

mezi jednotlivými činnostmi a připravují je na následující události. Hachmeister (2010) jako příklad uvádí píseň s tématem uklízení, kterou v mateřské škole běžně používají.

V muzikoterapeutické praxi (a přeneseně i ve vzdělávání) se pravidelně rozlišují tzv. „hello songs“, tedy písně zaměřené na přivítání se s účastníky setkání, „goodbye songs“, písně, které uzavírají činnost a setkání, a „naming songs“, které pracují se jmény přítomných dětí, které tím nejenom rozvíjí svou orientaci a vnímání okolí, ale zároveň je i emočně naplňuje slyšet své jméno. (Kružíková, 2020b)

#### **4.1.8 Znalosti a vědomosti**

Zařazování písní do různých naukových předmětů bylo nastíněno už v úvodu této kapitoly. Pokud má učitel k hudbě vztah, nebude pro něj obtížné najít nebo vymyslet písně téměř na jakékoli téma z jakéhokoli předmětu. Může tak svým žákům nabídnout atraktivnější způsob získávání informací či jejich opakování, které by mohlo být díky spojení s hudbou a pozitivními emocemi trvalejší a udržitelnější.

Spojování písní s různými tématy je o něco jednodušší v mateřských školách, kde nejsou striktně oddělené vyučovací hodiny, ale pracuje se se vzdělávacími plány, které si učitelé vymezí vždy na určitou dobu. Témata z nich pak přirozeně zapojují do všech aktivit – výtvarných, rozumových i hudebních.

Hachmeister (2010) uvádí ve své práci různé příklady písní, které používá při učení s dětmi. Popisuje například písně o učení psaní zleva doprava a shora dolů na melodii písně *London Bridge is Falling Down*, či písně o homofonních slovech aj.

#### **4.1.9 Hudební dovednosti**

I když se nejedná o primární cíl této práce, je nutné brát v potaz i rozvoj hudebních dovedností žáků, který pramení z využívání písní ve výuce.

Při zpěvu či práci s písní dochází k rozvoji hudebních schopností dětí, ke kterým se řadí schopnosti hudebně sluchové, psychomotorické, analyticko-syntetické a hudebně intelektové. Jednodušeji řečeno děti zpěvem rozvíjí svůj hudební sluch, hudební cítění, hudebně intelektové schopnosti a hudebně tvořivé schopnosti.

Hudební dovednosti jsou pak schopnosti projevené navenek při hudebních činnostech a označujeme je jako sluchové, rytmické, pěvecké, intonační, nástrojové, hudebně pohybové, hudebně tvořivé a poslechové. (Sedlák, Váňová, 2013)

## 4.2 Kritéria pro výběr písní

Písní existuje nepřeberné množství, od lidových písní, které jsou prověřené dlouhými roky používání, přes písně umělé často s komickými a pro děti atraktivními texty, písně z pohádek a dětských filmů, které mají děti spojené s příjemnými zážitky, až po moderní skladby pro děti s doprovodem rockové kapely či elektronické hudby.

Byť při využití písní u dětí s mentálním postižením nemusí jít primárně o rozvoj pěveckých schopností a dovedností (Almutairi, Shukri, 2016), učitelé by přesto měli volit takové písně, které budou nejenom edukativní, ale též vhodné pro dětské zpěváky. Existuje několik základních kritérií, podle kterých je vhodné vybrat píseň pro děti předškolního či mladšího školního věku, případně i pro děti s mentálním postižením.

Jak již bylo zmíněno, hudební dovednosti dětí s mentálním postižením mohou být velice různorodé. Některé děti mohou dosahovat i nadprůměrných výsledků v oblasti hudebnosti, přesto je potřeba zohledňovat jejich omezení v důsledku poruch komunikace. Často však mají děti problémy i v reprodukci melodie či rytmu písně. Je potřeba vždy respektovat stávající úroveň jejich dovedností a při nedostatečnostech v komunikaci je nechat například jen doplňovat určitá slova či fráze v písni. (Kružíková, 2020a)

Jako obecnou zásadu by se slušelo uvést, že by se nikdy neměly na žáky klást požadavky přesahující jejich mentální úroveň. (Kružíková, 2020b) Zároveň je však potřeba vybírat takové písně, které nebudou žáka zbytečně infantilizovat. Je vhodné vycházet při jejich výběru spíše z očekávaných sociálních rolí než z jeho mentálního věku. I tak je možné najít písně adekvátní úrovně a pro žáka zajímavé. (Kružíková, 2020a)

Váňová stanovuje tři základní kritéria, podle kterých by měla být píseň vybírána, těmi jsou: estetické kritérium, výchovné kritérium a vzdělávací kritérium.

**Estetické kritérium** stanovuje, že hudba by měla v dětech vždy vyvolávat emoce, které jsou základem estetického prožitku. Estetický prožitek je velice závislý na dosavadních

zkušenostech dítěte, ať už přímo hudebních, tak i osobnostních. Dítě by mělo být schopné píseň přijmout, uvěřit jí, pochopit její obsahové sdělení a prožít ho.

**Výchovné kritérium** v sobě nese jen výchovu k hudbě, ale i výchovu hudbou. Skrz hudbu je možné naplňovat vyšší mimohudební cíle – je možné díky ní formovat mravní kvality žáka, jeho charakter, postoje či vůli.

**Vzdělávací kritérium** rozlišuje několik poloh, ve kterých může píseň působit. První z nich je dešifrování obsahového sdělení písně. Dítě díky písni rozšiřuje své znalosti i z ostatních oblastí života než jenom z hudby. Prostřednictvím písně si dítě také osvojuje základní hudebně teoretické poznatky o výstavbě melodie, formách, rytmu apod. Díky písni si rozšiřuje i své hudební dovednosti rytmické, pěvecké či intonační. (Váňová, 2020)

Jako první je potřeba určit, k jakým činnostem bude píseň využívána. Jedná-li se o píseň k pěveckým činnostem, budeme volit podle jiných kritérií než píseň k poslechovým činnostem či k pohybovým aktivitám, tanci nebo k relaxaci.

Vybírá-li se píseň vhodná pro zpěv dětí, jsou kritéria jejího výběru jasná. Patří mezi ně hudební složky písně, text písně, plánované využití písně,

**Text písně** často navazuje na výběr tradičních lidových říkadel, která jsou dětem představována v raném věku. I pro pěvecké aktivity jsou stále nejčastěji vybírány písně lidové, které jsou prověřené dlouhou zkušeností, „*patří do tradičního hudebního povědomí národa, a i vlivem rodiny se průběžně stávají součástí hudební zkušenosti dítěte*“. (Váňová, 2020) Lidové písně nám přináší velkou paletu emocí a zkušeností našich předků, kterým se můžeme díky písni snažit porozumět. V některých případech ale nemusí být pro děti již zcela aktuální. I na to reagují mnozí učitelé a skladatelé tvorbou pro děti. Mnohé autorské dvojice jako například Svěrák a Uhlíř, či Vodňanský a Skoumal již téměř zlidověly a jejich písně, plné laskavého humoru a aktuálního pohledu na svět, jsou pro děti velice atraktivní. V textu písně zohledňujeme zejména jeho složitost a možnost porozumění, úroveň rýmů, aktuálnost vzhledem k ročnímu období či svátkům. V určitém věku také mohou být děti citlivé na to, zda zpívají píseň napsanou z chlapecké či dívčí perspektivy. Je-li cílem práce s písni i zlepšování pěveckých dovedností dětí, měl by být brán zřetel i na hláskovou stavbu textu, zda přispívá k vyrovnání hlasu a hlasové rezonanci (Tichá, 2009). Je-li záhodno stavět

zejména na textu písně, pak je potřeba volit jednoduchou a snadno zapamatovatelnou melodii písně. (Váňová, 2020)

Zcela zásadní pro výběr správné písně pro děti, chceme-li, aby se mohly plnohodnotně pěvecky zapojovat, je zohledňovat **hudební složky** písně. K těm základním patří rytmus a melodie, faktura a další hudebně výrazové prostředky. Základní složkou rytmu je **metrum**. Pro malé děti volíme nejčastěji jednoduchá metra čtvrt'ová. S ohledem na pohybové aktivity (a na fyziologické reakce dětských těl) je vhodnější využívat metra sudá, tedy 2/4 či 4/4, zařazování meter lichých je však také správné, neboť vede ke komplexnímu rozvoji. Při výběru písně zohledňujeme také **délky not** a případné **rytmické zvláštnosti**. V dětských písních se nejčastěji objevují noty osminové, čtvrt'ové a půlové. Je vhodné vybírat takové písně, ve kterých se kryje přízvuk textový s hudebním. Je ideální, když na každou notu připadá jedna slabika a když na dlouhou slabiku připadá dlouhá nota. Za rytmické zvláštnosti považujeme předtaktí, začátek na jiné době než na první, tečky za notou, šestnáctinové noty, ligatury, střídání meter či trioly. (Váňová, 2020) Rytmus se může zároveň podílet na umocnění nálady písně či jejího obsahu. (Tichá, 2009) V rámci melodie pak existuje hned několik zásadních kritérií, které určují, zda bude píseň pro děti vhodná či nikoli. První z nich je **tonalita**. Nejčastěji se v písních určených dětem setkáme s durovou tonalitou. Není správné říct, že by mollová tonalita byla pro děti obtížnější, není tomu tak. Případné obtíže při reprodukci písní v mollové tónině pramení jen z nezvyklosti dětí se v této tonalitě pohybovat. V některých materiálech určeným rozvoji dětské hudebnosti je možné narazit na velké využití pentatoniky, která je ideální pro dětskou improvizaci. Ve výjimečných případech je možné narazit i na církevní tóniny, jejichž problematika se však řeší pouze nápodobou. Dále je důležité sledovat **směr melodického pohybu**. Ten má vliv na pěvecké dovednosti dětí. O směru melodie se uvažuje nejčastěji ve chvílích, kdy je žádoucí navodit dětem hlavovou rezonanci, které se snadněji dosahuje, pokud je melodie klesající. V opačném případě mají tendenci děti přetahovat hrudní rezonanci nahoru, čemuž je lepší se vyvarovat. Je-li cílem i čistý zpěv dětí, hodně opakovaných tónů za sebou může činit potíže. Ačkoli není u dětí s mentálním postižením prostor pro žádný zásadní intonační výcvik, přesto je důležité vnímat **vzdálenost mezi jednotlivými tóny** neboli intervalovou výstavbu. Pěvecky nejjednodušší jsou písně složené primárně z kroků, případně obkorků. (Váňová, 2020) Dále se mohou v písni vyskytovat skoky a volné nástupy, které nejsou pro

zpěv dětí jednoduché. Tichá dodává, že „je vhodné, když po skoku v melodii následují klesající tóny. Vzdálené tóny pak zpěvák nevnímá odděleně, ale propojuje je jednotnou barvou, jsou pro něj přirozenou součástí ucelené hudební fráze.“ (Tichá, 2009, s. 135)

**Tónový prostor** vymezuje vzdálenost krajních tónů v písni. Je možné rozlišovat tři kategorie tónových prostorů. První je vymezen prvním až šestým stupněm tóniny, druhý je od prvního stupně až do oktávy (případně i výše) a třetí využívá lomené tóniny, tedy takové, ve kterých je alespoň jeden tón písni umístěn pod tónikou. V tónovém prostoru se také pohybují **ustálené tónové vazby**, které jsou využívány nejčastěji u dětí v předškolním věku. K nim patří tzv. kuku interval, tedy střídání pátého a třetího stupně tóniny, dále rozšiřování tónového prostoru směrem nahoru k šestému stupni a dolů k třetímu stupni. Jako poslední je možné sledovat **ukončenost a neukončenost melodie**. Dle Lehmana by měli učitelé dát pozor též na to, aby se melodie písni nepohybovala příliš dlouho v krajních hlasových polohách. Doporučuje též sledovat délky frází, zejména kvůli možnostem nádechu. (Lehmann, ©2022) Další hudebně výrazové prostředky jako dynamika, agogika či barva nehrají při výběru vhodné písni velkou roli, ale je možné je zohledňovat z hlediska atraktivnosti či rozmanitosti písni. Dlouholetý muzikoterapeut Ahjay Stelino, který je zároveň autorem velké spousty písni pro děti s postižením, považuje za zcela zásadní kritérium pro výběr písni její **tempo**. Udává, že tempo písni pro děti s mentálním postižením by mělo být až třikrát pomalejší než pro intaktní děti. (Stelino, 2015) Vzhledem k tomu, že s dětmi s postižením se zpívají pouze jednohlasé písni, není potřeba řešit jejich fakturu. Co se formy písni týče, je žádoucí, aby byla jednoduchá. Nejčastěji se proto volí písni s jednodílnou či dvojdílnou formou. (Váňová, 2020)

**Využití písni** je posledním důležitým a velmi přirozeným kritériem pro výběr písni. Učitelé volí různé písni pro taneční rozcvičky, pro chvíle relaxace, pro dětské besídky či jako doprovod k divadelním představením. I v rámci běžného využití v rámci hodin hudební výchovy či během hudebních chvil v mateřské škole je důležité zamyslet se nad tím, proč písni zařazujeme, a zejména, jak s ní budeme dále pracovat. K jejímu nácvičení je vhodné zvolit adekvátní hudební doprovod. Jahoda doporučuje melodický nástroj, který je barvou i polohou tónu podobný dětskému hlasu, jako jsou housle, viola, altová zobcová flétna, klarinet či hoboj. Pokud se nacvičuje písni s pomocí klavíru (což je dnes jistě nejčastěji rozšířená varianta), měla by se hrát pouze melodie. (Jahoda, 1993) Vždy by měla jít ruku



v ruce s produkcí písně i debata o jejím obsahu. Je vhodné rozebrat s dětmi náladu písně, kdo ji asi zpívá a komu, proč apod. Valenta též upřesňuje, že je důležité myslet i na zařazení písní v průběhu dne či v rámci aktivit. Na počátku zpívání (hned po rozcvičce a pěveckých cvičeních) doporučuje zařazovat vždy pomalou píseň, která žáky vede k uvolnění a mimo jiné i k měkkému hlasovému projevu. (Kružíková, 2020c)

Z výše uvedeného může vyplývat, že není vždy snadné nalézt ideální píseň pro využití s dětmi. Proto vyučující často sahají k vlastním drobným kompozicím, ať už se jedná o zhudebnění dětských říkadel, či k nahrazení textu již existující písně vlastním textem, hodící se k potřebné aktivitě. (Kružíková, 2020a)

U dětí s mentálním postižením se může stát, že z jakéhokoli důvodu budou nelibě reagovat na vybranou píseň. Důvodem mohou být životní zkušenosti hudební i nehudební povahy. (Kružíková, 2020b) V takovém případě je vhodné aktivitu změnit, nabídnout dětem jinou píseň, o které víme, že nebude způsobovat u dítěte negativní emocionální reakci. Je pak možné píseň opětovně zkoušet zařadit do repertoáru, neboť silná reakce na píseň mohla být způsobena pouhou nelibostí v daném okamžiku. V případě, že děti nejsou schopné se verbálně vyjadřovat a zapojovat do písní pěveckými činnostmi ani v rovině artikulovaných slabik, je vhodné doplnit píseň pohybovým vyjádřením. Tím může být například hra na tělo (tleskání, pleskání, dupání ad.), chůze, běh, skoky a poskoky, různé pohyby rukou, taneční kroky či pantomimické prvky, ztvárňující obsah písničky. (Váňová, 2020) Tam, kde jsou na to personálně vybavení, dodávají učitelé či asistenti do písní často i znaky znakového jazyka či makatonu.

## **5 Výzkum**

### **5.1 Cíle výzkumu**

Cílem praktické části této práce je zmapovat, jaké písně učitelé v mateřských školách a na základních školách speciálních pro práci s dětmi používají, zjistit, podle jakých kritérií písně vybírají a jestli berou ohled na jejich edukativní rozměr.

Dalším cílem práce je analyzovat používané písně z hlediska vhodnosti pro dětské zpěváky/posluchače, demonstrovat jejich využití ve vzdělávacích zařízeních a zhodnotit jejich edukativní rozměr.

Posledním cílem je vytvořit edukativní písně adaptací zahraničních písní na české prostředí, či vytvořením písní autorských.

### **5.2 Metody výzkumu**

Vzhledem ke kvalitativní podstatě výzkumu, ve kterém nebylo za cíl nasbírat velké množství výpovědí, byl jako prvotní metoda výzkumu zvolen polostrukturovaný rozhovor s respondenty. Následovala analýza rozhovorů, analýza písňového materiálu a tvorba vlastních písní.

### **5.3 Výběr respondentů**

Výběr respondentů z řad učitelů mateřských a základních škol probíhal cíleně dle informací nalezených na internetu. Učitelé byli nejprve individuálně kontaktováni a jejich účast ve výzkumu záležela na jejich dobrovolnosti.

### **5.4 Průběh výzkumu**

Sběr dat probíhat od dubna 2022 do června 2022. Tři školská zařízení jsem navštívila osobně, některá z nich jsem navštívila i opakovaně. Jeden rozhovor byl na přání respondentky veden pouze psanou formou. Při zbylých rozhovorech jsem si dělala poznámky a hudební činnosti jsem nahrávala na záznamník. Měla jsem připravenou kostru otázek, na které jsem se učitelů ptala. Na všechny jsem dostala odpověď a často mi sami doplňovali spoustu příkladů a informací navíc. Rozhovory trvaly přibližně jednu hodinu. Výsledky rozhovorů přináší další část textu.

## 5.5 Kontext užívání písní ve vybraných školách

V rámci předvýzkumu jsem navštívila čtyři školská zařízení. Konkrétně se jednalo o dvě mateřské školy speciální, jeden přípravný stupeň základní školy speciální a jednu základní školu speciální spolu se školou zřízenou dle paragrafu 16 školského zákona (tzv. školu paragrafovou). Jak již z výše zmíněného výčtu vyplývá, setkala jsem se s mnoha rozličnými skupinami dětí, které se lišily jak svým věkem, tak zejména hloubkou postižení. Přípravný stupeň základní školy speciální navštěvují děti se středně těžkým až těžkým mentálním a kombinovaným postižením. Sto procent dětí v dané třídě bylo neverbálních. V mateřských školách speciálních byly nejčastěji děti s lehkým mentálním postižením, řečovými vadami a poruchami autistického spektra, totéž pak na základní škole paragrafové. Setkala jsem se v rámci svých návštěv se šesti vyučujícími. Jednalo se vždy o ženy s dlouholetými zkušenostmi s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Všechny měly vystudovanou speciální pedagogiku, jedna paní učitelka byla primárně vystudovaná jako učitelka hudební výchovy, speciální pedagogiku si doplnila v rámci celoživotního vzdělávání.

Ve všech případech měly paní učitelky k hudbě kladný vztah a vnímaly důležitost jejího zařazování do výuky a výchovy dětí. Paní učitelka ze základní školy učí na dané škole téměř všechny hodiny hudební výchovy, proto bohužel nevíme, zda děti zpívají či jinak používají hudbu i v jiných hodinách než k tomu určených. V rámci mateřských škol pak mají všichni své hudební chvíle pevně zařazené do svého týdenního rozvrhu. Mimo to mají některé školy také hromadné zpívání více tříd najednou, v jednom zařízení probíhá takovéto setkávání pravidelně jednou týdně a je na něm přítomná celá škola (nutno podotknout, že se nejedná o velkou školu), v dalším se pak každý den před obědem spojí dvě třídy z jednoho pavilonu, aby si společně zazpívali a protáhli se. Dle jejich slov na to jindy než před obědem není čas, využívají společné znalosti písní i možnosti různorodého doprovodu více paní učitelek, stejně jako většího počtu dětí, které se mohou do činností zapojit.

Mimo organizované hudební činnosti se v mateřských školách zpívá i při dalších příležitostech, nejčastěji v rámci práce s týdenním či dvoutýdenním tématem. Paní učitelky se většinou snaží sehnat píseň odpovídající danému tématu, kterou pak využívají pro oživení učení či pro lepší zapamatování nových informací. Další příležitostí, kdy je možné zpívat, jsou denní rituály. Paní učitelky písněmi nejčastěji doplňují ranní kroužky, ve kterých se

společně pozdraví, poví si, kdo je s nimi dnes ve třídě, jaký je den v týdnu, měsíc, počasí a co je dnes v plánu. Některé paní učitelky také používají písničky při rozevíčce, aby činnost byla zábavnější. Paní učitelky také zmiňovaly chvíle, kdy si o hudbu řeknou děti samy. Jsou momenty, kdy používají hudbu jako prostředek k zabavení či rozptýlení dětí od jim nelibé činnosti (přebalování, oblékání) či jen jako příjemné doplnění jiné aktivity (například při malování).

Hudební činnosti ve školách, které jsem navštívila, odpovídaly speciální hudební výchově. Muzikofiletice se žádná z učitelek aktivně nevěnovala (i když hudební činnosti zaměřené na rozvoj osobnosti dítěte jsou zejména v mateřských školách běžné) a na muzikoterapii měly některé školy externí pracovníky, kteří do zařízení pravidelně dochází s dětmi skupinově pracovat.

Velkou část repertoáru, který paní učitelky ve školách používají, tvoří lidové písně či zlidovělé dětské písničky. Jako výchozí zpěvník jim slouží tradiční Já, písnička 1, určená prvním stupňům základních škol. Učitelky mají za roky praxe vybudovanou již velkou zásobu písní (některé ještě z dob studií), přesto rády objevují nové. Všechny jako prvotní zdroj své inspirace uvedly internet, konkrétně sociálně sítě Pinterest a Facebook. Zde si spolu s ostatními pedagožkami a pedagogy z celé republiky vyměňují materiály a tipy do výuky. Oblíbenou autorkou, která své písně zveřejňuje i na sociálních sítích, je Marie Kružíková, kterou zmiňovaly téměř všechny paní učitelky. Komponuje písně v pohodlných tóninách jak pro zpěváky, tak pro doprovodné nástroje a věnuje se tématům, které se v předškolní výchově často objevují a mnoho jiných autorů je nepokrývá. Svě písně vydala i pod názvem *Písniček* již ve třech zpěvnících po padesáti písních. Mezi další zmiňované autory využívaných písní patří Jaroslava Horáčková, Emil Hradecký, Jindřich Balík, Eva Kulhánková, Petr Eben, Lenka Pospíšilová, Marie Lišková či Eva Jenčková. Vedle zpívaných písní zní ve školách i reprodukováná hudba. Ta může plnit funkci např. signální. Podává informaci děti, že se bude dít nějaká činnost. Píseň je v takovém případě neměnná a má své pevné místo v programu dětí. Také může plnit hudba roli volnočasovou, kdy děti ve svém volném čase projeví zájem o poslouchání písniček. V takových chvílích se volí nejčastěji písně z pohádek a dětských filmů. Hudbu také ve školách využívají k odpočinku.

V případě takové hudby se učitelky shodují, že je vhodnější volit hudbu spíše instrumentální, ať už klasickou či přímo relaxační než písně se slovy. Ty děti většinou spíš nabudí k činnosti.

Paní učitelky doprovází písně nejčastěji na klavír. Málokterá z nich se cítí být dobrou klavíristkou, často naopak zmiňují, že je donutila na klavír hrát nouze, případně že se naučily kvůli studiu. Našla se také jedna paní učitelka, která žáky doprovázela na ukulele. V mnohém to může být výhodnější než klavír, zejména co se přenosnosti týče. S ukulele se dá samozřejmě snáze manipulovat, dá se s ním chodit po místnosti, kdežto klavír stojí často přiražený ke zdi, a tak učitel ztrácí kontrolu nad děním ve třídě. Nevýhodou ukulele ale je, že na něj není možné hrát zároveň harmonii i melodickou linku, učitel je tedy nucen zpívat natolik nahlas a spolehlivě, aby se ho žáci mohli intonačně držet. Mnohdy také paní učitelky zařazují i pouze a capella zpěv, tedy bez doprovodu nástroje, a to zejména ve chvílích, kdy je to pro ně příhodné či snazší.

Obecně si paní učitelky písně často přizpůsobují, ať už z potřeby jejich vlastní nebo z potřeby dětí. Nejčastějšími změnami jsou transpozice písní do tónin, které jsou pro paní učitelky pěvecky pohodlnější. Byť za nejlepší tóninu pro dětský hlas bývá označována tónina D dur a rozsah od h do h1 (c1 – c2), pro málokterou paní učitelku je tato hlasová poloha přirozená. Často proto transponují písně níž. Během náslechlů jsem se setkala s tím, že se často pohybují na rozhraní malé a jednočárkované oktávy, ne výjimečně jejich písně klesnou až k tónům jako malé f. To by bylo (dle mého názoru) respektovatelné v těch případech, kdy neočekáváme žádné pěvecké zapojení dětí do činností (např. v situacích, kdy jsou děti zcela neverbální a ani příliš nevykluzují zvuky). Jinak by bylo záhodno nabízet dětem takové pěvecké polohy, které by byly pro ně vhodné a umožňovaly jim se přirozeně zapojit do zpěvu v jejich hlasové poloze. Dalším častým důvodem transpozic je obtížnost instrumentálních doprovodů v různých tóninách (obecně by se dalo říci, že čím víc předznamenání, tím spíš je to pro paní učitelky problém). V dnešní době se však i tento problém dá řešit, a to automatickou transpozicí na digitálních klavírech, případně využitím kapodastru na kytáře či ukulele. Obecně by se dalo říct, že málokterá z učitelek se předem zamýšlí nad melodickou či rytmickou náročností písně z pohledu dětí. Další úpravy už směřují většinou k prospěchu dětí. Tyto úpravy můžeme rozdělit na úpravy melodie písně a text písně. Nežřídkou kdy se stane, že je píseň pro žáky příliš dlouhá či příliš složitá. Paní učitelky pak neváhají píseň

upravit, vynechat sloky či jejich části tak, aby byly pro žáky snadněji zpívatelné i snadněji zapamatovatelné. V jiných případech zas přidají repetici tak, aby se v písni jeden úsek víckrát opakoval a děti tak měly šanci si ho lépe zapamatovat a přidat se k němu svým zpěvem. Případně se přidá refrén či podobná část skladby, která obsahuje jen jednoduchá slova či napodobování slov tak, aby se mohly přidat i ty děti, které nejsou schopné pojmout slovně zbytek písně (např. v písni o ptáčcích přidají zvuky ptáčků).

Další úpravy učitelé často dělají v textu písni. Protože mívají děti s mentálním postižením problém pochopit mnoho výrazů a potřebují více prostoru pro zpracování informací, vhodné jsou pro ně písně, kde není příliš mnoho informací najednou, také jsou vhodné takové písně, ve kterých se text, nebo alespoň jeho část, opakuje. Z toho důvodu učitelé texty písniček různě krátí, prodlužují či pozměňují. Velmi často také vytváří zcela nové texty na již známé melodie. Málokdo z nich by si troufnul na komponování nové skladby včetně melodie, ale otextovat jednoduchou melodii textem, který jim zrovna zapadá do aktuálního tématu či pro konkrétní situaci, pro ně není problém.

Pro snadnější pochopení či zapamatování textů písni používají učitelky několik způsobů dopomoci. První z nich jsou obrázky. Setkala jsem se s jedním zástupným obrázkem pro celou písničku, který pomáhal dětem vybavit si, o jakou píseň se jedná. Zároveň tím vzniká i možnost volby pro neverbálně se vyjadřující děti – mohou jednoduše ukázat na obrázek písničky, kterou chtějí slyšet (paní učitelka je občas takhle i testovala, schválně jim zahrála jinou, než kterou si vybrali, a čekala, zda to děti poznají). Dalším velmi rozšířeným doplňkem jsou piktogramy znázorňující většinu, nebo alespoň klíčová slova písně. Ty se využívají zejména u dětí s autismem, které jsou na piktogramy a strukturované učení zvyklé, ale jako pomoc s vybavováním slouží i dětem s mentálním postižením. Mnohé takové soubory piktogramů k písničkám jsou dnes již k sehnání na internetu, v jiných případech si je musí paní učitelky vyrobit samy. Dětem také pomáhá k zapamatování pohyb. Může se jednat o taneček patřící přímo k písni či učitelkami vymyšlený, nebo jen o jednoduché ztvárnění obsahu písně pohybem. Speciálním případem je využití znakového jazyka nebo zapojení znaku do řeči, kterého využívají zejména u dětí neverbálních. Paní učitelky, se kterými jsem mluvila, znakový jazyk neuměly, ale setkaly se s asistentkami, které byly schopné tento vjem dětem zprostředkovat, a tak se i neverbální děti mohly k písni připojit.

Pohybové činnosti jsou u dětí s těžkým mentálním a kombinovaným postižením vykonávány s dopomocí.

Všechny paní učitelky souhlasily s tím, že se děti díky písním (či hudbě v širším slova smyslu) něčemu učí. Samy zmiňovaly ze své praxe posilování kognitivních schopností jako paměti či pozornosti, dále řečových, intelektových a pohybových dovedností a pak specifických schopností jako trpělivosti či respektu.

## **5.6 Analýza používaných písní**

Pro analýzu bylo zvoleno 20 písní, jejichž využití jsem přímo viděla v praxi nebo o něm diskutovala s učitelkami. Bohužel nebylo možné u většiny písní uvést jejich autory, neboť i paní učitelky je neznají. Často písně nachází na internetu a některé z nich (jako například *Pojď si s námi hrát*) už mezi lidmi v podstatě zlidověly. Krom zhodnocení, zda je píseň svým rytmickým či melodickým průběhem vhodná pro děti daného věku, je hodnocen i jejich edukativní potenciál pro výuku. K tomu je důležité znát kontext, ve kterém se píseň ve vzdělávacím zařízení používá, proto je u každé písně popsáno využití písně ve školském zařízení.

## Adámku náš

lidová

The image shows a musical score for the song 'Adámku náš'. It consists of two staves of music in 3/4 time, with a key signature of one sharp (F#). The first staff contains the first line of the song, with lyrics: '1. A - dům - ku - náš, co - pak dě - láš? Dě - ti jdou do ško - ly tys ješ - tě'. The second staff contains the second line of the song, with lyrics: '8 v po - ste - li o nic ned - báš, o nic ned - báš!'. Chords are indicated above the notes: C, C, F, C, G for the first staff, and C, G, C, G, C for the second staff.

2. Adámek vstal,  
šaty hledal.  
Nevěděl kam boty,  
kabátek, kalhoty  
včera si dal,  
všechno zaspal.

Obrázek 1 - Adámku náš

### Adámku náš

Rytmická složka písně je velice jednoduchá. Píseň je složená primárně z not čtvrt'ových doplněných o noty osminové a půlové, spolu se čtvrt'ovou pomlčkou. Jediným problémem může být ligatura mezi osminovými notami a to, že na každou z těchto not nepřipadá vlastní slabika. Zároveň může být pro děti obtížné vydržet čekat onu čtvrt'ovou pomlku. Zvláště, když je píseň v třídobém metru, se kterým se děti setkávají podstatně méně často než s takty v sudém metru. Vyjdeme-li z předpokladu, že si paní učitelka zvolila tóninu, která se jí bude nejlépe hrát, tj. C dur, dostává se melodie do příhodné výšky i pro dětské hlasy, s rozsahem písně c1 – a1. Melodie je složená víceméně ze samých sekundových kroků a terciových postupů s jedním kvartovým skokem. Jazyková složka není příliš obtížná, děti by neměly mít problém s pochopením žádného slova, snad jen se slovem „nedbat“, zde by bylo potřeba vysvětlit, co znamená a přiblížit ho dětem slovem příbuzným. Stejně tak by se děti mohly tvarem slova „tys“. Další problém by mohl nastat ve chvíli, kdy by děti píseň znaly z domácího prostředí, zejména proto, že existuje několik textových variant, které se s písní pojí („na louce ti pasou, ty jsi mezi chasou...“) Z obsahového hlediska může být píseň pro



děti zajímavá zejména tím, že se s postavou Adámka mohou jako školáci sami ztotožnit. V mateřské škole s písní pracovali velmi prakticky. V druhé sloce hledá Adámek své kusy oblečení. Paní učitelky je proto dětem vystříhaly z papíru, různě poschovávaly po místnosti a děti je měly najít a následně připevnit kolíčkem na prádelní šňůru. Vzhledem k tomu, že děti v této škole nebyly schopné píseň reprodukovat, zaměřily se paní učitelky na to, co u dětí rozvíjet přirozeně šlo, tedy pozornost, zrakovou diferenciaci, jemnou motoriku úchopů předmětů a manipulace s kolíčkem na prádlo.

## Ahoj!

C G C

A - hoj, a - hoj, tak už jsme se se - šli, a - hoj, a - hoj, tak

5 G C

už jsme všich - ni tu!

Obrázek 2 - Ahoj!

### **Ahoj!**

Rytmus této písně je poněkud komplikovaný, neboť využívá teček u not a předtaktí, tedy speciálních rytmických útvarů, které jsou o něco obtížnější, než jak by bylo u písniček pro děti zvykem. Píseň je ale velice krátká, a tak by nápodoba nemusela být příliš obtížná. Píseň se obvykle provádí bez doprovodu klavíru jen podle zpěvu paní učitelky. Na požádání mi ji zazpívala a v její hlasové poloze by byla píseň o oktávu níž, než jak je zapsaná. Pro děti však tato tónina samozřejmě vhodná není, proto jsem ji zapsala o oktávu výše. Melodie v písni není jednoduchá, byť rozsah písně šesti tónů je přiměřený. Melodie hodně skáče po tónech tónického kvintakordu, což může být pro děti velmi náročné. Píseň neobsahuje mnoho slov a přináší jasné sdělení posluchačům. Využívá bohužel nesprávného hudebního přízvuku,

který není v souladu s přízvukem textu (ve slově „ahoj“ důraz na druhou slabiku). Píseň se používá při každodenním ranním kroužku, kterým děti začínají den a navazují rozumovou činností. Na píseň Bratří Ebenů Za malou chvíli („pojďte si povídat“) se sejdou do kroužku a následně se pozdraví písní Ahoj! I tato píseň byla využívána ve skupině neverbálních dětí, paní učitelka ji zpívá spolu s asistentkami jako pozdrav dětem. Píseň dobře poslouží jako prvek signalizující novou aktivitu, pomáhá orientovat se v čase žáků, opakuje základní prvek sociálního chování, kterým je pozdrav, a navozuje pozitivní atmosféru učení.

## Dobrý den

Hana Černá

C G C G

Do-brý den, do-brý den, dnes-ka má-me krás-ný den. Na nás-tro - je

6 D G C F G

bu-dem hrát, zpí-vat ská-kat tan-co-vat. To se spo-lu nas-mě-jem, nu-dit my se

12 C

ne - bu - dem!

Obrázek 3 - Dobrý den

### **Dobrý den**

Rytická složka této písně je velice jednoduchá, využívá not čtvrt'ových a osminových délek bez použití pauz v pravidelném střídání. Píseň je v sudém metru lehce pochodového charakteru. Melodická a harmonická složka písně je také velmi prostá. Byť je rozsah písně v rámci celé oktávy, průběh melodie je postavený primárně na sekundových krocích, což poskytuje možnost relativně snadné intonace. Problematické je ovšem umístění písně do

zpěvní polohy paní učitelky. Píseň je zapsaná tak, jak ji paní učitelka zpívala s dětmi v hodině, a rozsah od malého g po g1 rozhodně není pro děti ideální. Píseň by se měla zpívat o tercii výš. Obsah písně je velice milý a pro děti vhodný, evokuje pocit hezkých společně strávených chvil. Využívá jednoduchých a výstižných slov, kterým by děti neměly mít problém porozumět. Paní učitelka využívala píseň jako „hello song“, tedy k přivítání se se skupinou dětí a započetí činnosti. Edukační potenciál tedy přirozeně vyplývá z využití písně – opět pomáhá k orientaci jedince v čase, stanovuje nějakou přirozenou strukturu činností, upevňuje společenské návyky zdravení a nastoluje pozitivní atmosféru pro následné učení.

## Hoky, koky

My dá-me ru - ku sem, my dá - me ru - ku tam, my dá - me

ru - ku sem a tak s ní za - tře-sem. U - dě - lá - me ho - ky ko - ky ro - ta - ci,

ať má - me leg - ra - ci!

2. My dáme nohu sem
3. My dáme jazyk sem
4. My dáme nosík sem
5. My dáme břicho sem
6. My dáme zadek sem
- .
- .
- .

Obrázek 4 - Hoky, koky

### ***Hoky koky***

Tato píseň koluje po internetu v různých textových i melodických obměnách, protože je v mateřských školách velmi často využívána. Každá paní učitelka si ji lehce upraví. Svou verzi také nazpívali Maxim Turbulenc. Píseň je možné interpretovat podle zápisu, tedy s využitím pravidelných rytmických hodnot osminových a čtvrtřových not nebo v tečkovaném rytmu („swingovat“). V takovém případě je píseň na reprodukci výrazně náročnější. Problém by také mohlo činit předtaktí na samotném začátku, a to nejen pro děti, ale i pro paní učitelky. Melodie písně je vcelku jednoduchá. Tonálně se pohybuje v rozmezí c1 – c2, což je v pořádku, jazyk je též jednoduchý, dobře srozumitelný. Problém by mohl nastat ve chvíli, kdy by se píseň interpretovala rychle, v tom případě bychom mohli narazit na obtížnou výslovnost některých částí. V písni jsou nonsensová slovíčka, která by mohla děti s postižením mást. Bylo by proto potřeba vysvětlit jejich význam. Případně by bylo potřeba vysvětlit i pojem rotace, zvláště když se vyskytuje takhle blízko oněm bezobsahovým slovům – děti by si mohly myslet, že se jedná o další slovo bez významu. V mateřské škole, kterou jsem navštívila já, je tato píseň součástí každodenní rozcvičky, děti kopírují svými pohyby text písně, vytrčují části těla, točí se do kolečka a velmi je to baví. Píseň trénuje pozornost a sluch dětí, musí velmi pozorně vnímat, jaké instrukce jsou jim podávány v danou chvíli, aby podle nich mohli zareagovat. Pokud se pořadí slok nemění, trénují si děti také paměť. Přirozeně je svým zaměřením píseň cílená na rozvoj pohybových dovedností, hrubé motoriky a díky využití jazyku i oromotoriky, což vede ke zlepšení řečových dovedností u dětí. Zároveň je píseň také určitým orientačním bodem v programu dětí, neboť je, jak již bylo zmíněno, zařazována vždy do ranní rozcvičky.

## Hřej sluníčko, hřej

C F G C

Hřej, slu-ní-čko, hřej! Ho-ry, do-ly krej! Po-vy-skoč si vej - še, na tej na-ší stře - še

5 C G C C G C

ko - lo u - dě - lej. ko - lo u - dě - lej.

Obrázek 5 - Hřej, sluníčko, hřej

### **Hřej, sluníčko, hřej**

I tato píseň bývá v mateřských školách často využívána a je to logické, protože její výstavba je velmi jednoduchá a pro dětské zpěváky přívětivá. Existuje více melodických verzí, z nichž tato je ta jednodušší. Pro děti je vhodná i svou tóninou a rozsahem, který je pouze pětitónový. Obsahem může být píseň pro děti atraktivní, jako další podobné písně personifikuje sluníčko, které bývá pro děti zajímavým tématem. Jazykově je velmi přímočará, problém by mohly dělat nespisovná slova „vejše“ a „tej“. Setkala jsem se s tím, že děti mívají problém interpretovat taková slova, snaží se je říkat spisovně. I tato píseň bývá zařazována paní učitelkou do rozcvičky jako protipól *Hoky, koky*. Volí pomalejší a celkově klidnější tempo ke zklidnění a využití dlouhých pohybů rukama, které naznačují, jak sluníčko hřeje a kryje hory doly. Edukační potenciál zrovna této písně může spočívat i v rovině hudební – tím, že je velmi snadná na interpretaci, mohou se na ní děti učit přesnější intonaci, správnému využití dechu (fráze nejsou příliš dlouhé a je před nimi vždy prostor pro nádech). Píseň, jak je využívána ve škole, nabízí také spoustu prostoru pro rozvoj motoriky, zejména motoriky velkých svalových skupin.

## Chytneme se za ruce

The image shows a musical score for the song 'Chytneme se za ruce' in G major, 2/4 time. The score is written on a single treble clef staff. It consists of four lines of music. The first line starts with a D chord and contains the lyrics 'Chyt-ne-me se za ru-ce, u - dě - lá - me kruh a já ra-dost mám,'. The second line starts with an A7 chord and contains the lyrics 'že tu nej-sem sám. Co dě-la-jí rá-di všich-ni ka-ma - rá-di? Co dě-la-jí rá-di'. The third line starts with an A chord and contains the lyrics 'ka-ma-rá - di? Tles-ka-jí, tles-ka-jí, tra la la la la, tles-ka-jí, tles-ka-jí,'. The fourth line starts with an A chord and contains the lyrics 'tra la la la la. la.'. Chord symbols (D, G, A, A7) are placed above the staff at the beginning of each line. Measure numbers 7, 15, and 23 are indicated at the start of their respective lines.

Dupají...

Do kolen bouchají...

Vysoko skákají...

Rukama mávají...

Obrázek 6 - Chytneme se za ruce

### **Chytneme se za ruce**

Tato píseň je mezi dětmi také velmi oblíbená. Je další z řady písní v sudém metru, využívá osminové a čtvrt'ové noty a pomlky, žádná rytmická úskalí tak nenabízí. Melodie je jednoduchá, většinou založená na sekundových krocích, případně terciových postupech. Rozsah písně v tónině D dur, kterou paní učitelka sama při hraní využila, je od d1 do h1, tedy doporučený rozsah sexty pro děti. Jazyk písně není složitý, v textu jsou využity správně přízvuky a píseň je tak pro děti srozumitelná. Oproti fotografii notového záznamu, kterou jsem ve škole pořídila, nahradila paní učitelka slovo „velcí kamarádi“ slovy „všichni kamarádi“. Píseň je ve stabilním repertoáru zpívání před obědem, často se jí právě tato činnost začíná. Děti mají na zemi položený kulatý koberec a vědí, že se kolem něj mají

seřadit, vytvořený kruh pak doplní právě touto písničkou. Svým pohybem děti ztvárňují slova písně – za ruce jdou po kroužku, na tleskání tleskají, na slova tralala se otočí a znova chytou za ruce. Píseň rozvíjí stejně jako jiné písně s doprovodem pohybu motoriku, orientaci v tělovém schématu, posiluje svaly končetin, pomáhá s koordinací pohybů apod. Rozvíjí také pozornost sluchovou i vizuální, stejně jako paměť.

## Jarní brána

Jarmila Jeřábková  
Jasna Lazarová  
Jiří Ruml

C G C G C

Jar-ní brá-na ze-le-ná se, jar-ní brá-na ot-ví-rá se, ku-dy ty, tu-dy já,

7 G C G C

brá-na už se ot-ví-rá. Ku-dy ty, tu-dy já, brá-na už se za-ví-rá.

Obrázek 7 - Jarní brána

### **Jarní brána**

Píseň pochází z alba *Od jara do zimy*, 20 dětských tanečních her od Jarmily Jeřábkové, Jasny Lazarové a Jiřího Rumla. Tak, jak ji zpívají v navštívené mateřské škole, je píseň rytmicky výrazně jednodušší, než jak je v originálu zapsaná. Tam je část písně začínající slovy „kudy ty, tudy já“ přechází do dvoučtvrtového taktu a jednotlivé slabiky jsou zapsané jako osminy, tudíž se tempo zdvojnásobí. V navštívené mateřské škole zpívají píseň stále ve stejném taktovém označení a ve stejném volném tempu. Melodie písně je opět postavená jednoduše na sekundových krocích, určité úskalí však představuje hned první skok, který je kvintový. Jedná se sice o tóny tónického kvintakordu, pro děti by však mohl představovat náročný intonační úkol. Jinak je melodie hrána a zpívána v C dur s rozsahem kvinty, tedy od c1 po g1, což je poloha pro děti vhodná. Jazyk písně je jednoduchý, hravý, evokuje říkanky typu zlatá brána otevřená, což může dětem pomoci k jejich zapamatování a pochopení. Text je sice velmi abstraktní, ale přidaná taneční hra dodává písni konkrétní rozměr. Tanec je zapsán

i v originálním zpěvníku. Dvě děti se drží za ruce a tvoří bránu. Jiné dítě má na krku klíč a vede zástup ostatních dětí držících se za ruce. Na slova „otvírá se“ začnou procházet brankou, na konci se branka zavře. Hudební hru hrají vždy několikrát tak, aby se co nejvíce dětí vystřídalo na pozici brány i klíčníka. Píseň spolu s taneční hrou rozvíjí u dětí zejména orientaci v prostoru, motoriku dětí a koordinaci pohybů. Vedle toho však i specifické dovednosti jako trpělivost, spolupráci s ostatními, svěření vedení do rukou někoho jiného ad.

## Ježek

Pavel Šrut

Petr Skoumal



C G G

Je-žek ten je je-ža-tý od hla-vy až po pa-ty. Mra-čí se a ža-lu-je

4 G C C G G

na kaž-dé-ho kdo tu-je. Jež-ku, jež-ku, co ti va-dí? Že mě nik-do

8 C

ne-poh-la-dí.

Obrázek 8 - Ježek

### **Ježek**

Ježek je píseň z pera Petra Skoumala, autora velké spousty oblíbených dětských písní. Z hlediska rytmu se v písni nevyskytují žádné nečekané útvary, píseň je opět v sudém metru a staví, jako většina ostatních, na čtvrtových a osminových notách. Melodie je vystavěna velice logicky a pro dětské zpěváky příznivě. Nutno dodat, že paní učitelky si ji oproti originálu mírně upravily v šestém taktu. Nepříznivá však byla tónina, ve které byla píseň ve škole zpívána. Píseň je napsaná původně v tónině E dur, která by v tomto případě znamenala



pro dětského zpěváka rozsah h – h1. Protože je ale tónina E dur příliš komplikovaná pro hraní na klavír, zvolila paní učitelka tóninu C dur, která ale rázem posune rozsah písně o tercii níže, tedy od g do g1, což není přirozená dětská zpěvní poloha. Problém to je zejména z toho důvodu, že zrovna tato paní učitelka pracuje s dětmi, které se do pěveckých aktivit opravdu ve velké míře zapojují. Obsah písně je pro děti velmi atraktivní, píseň patří do dlouhé řady písní o zvířátkách, které mívají u dětí velký úspěch. Jazykově je píseň napsaná velice pěkně, důsledně následuje přízvuky textu. Mohlo by docházet k nepřirozenému akcentování třetích dob v taktech 6 a 8, kde by děti mohly mít tendenci zdůrazňovat dlouhé slabiky na konci slov „vadí“ a „nepohladí“ (zejména proto, že následují po dlouhé notě, která však nebyla na dlouhou slabiku). Text je jinak pro dětského posluchače velice příjemný a zábavný a nabízí mnoho možností, o čem by se s dětmi mohlo mluvit. Píseň byla ve školce využita jako píseň k tématu podzimu, se kterým se ježci často pojí. Protože byla u dětí oblíbená, zařadili ji pak i do pravidelného zpívání před obědem. Pro snadnější orientaci v textu používali opět piktogramy. Z pohledu možného rozvoje dětí by píseň mohla být vhodná i pro debatu o emocích – proč mohou být děti smutné a jak se v takových chvílích mohou chovat.

# Když jsem já sloužil

lidová

The image shows a musical score for the song 'Když jsem já sloužil'. It consists of two staves of music in 4/4 time, with a key signature of one flat (B-flat). The first staff contains the first four measures of the melody, with lyrics: 'Když jsem já slou - žil to prv-ní lé-to, vy - slou-žil jsem si ku-řát-ko za to.' The second staff contains the next four measures, with lyrics: 'A to ku-ře krá - ko-ře bě-há po dvo-ře, má pa-nen-ka plá - če do-ma v ko-mo-ře.' Chord symbols (F, C) are placed above the notes in both staves.

2. Když jsem já sloužil to druhé léto,  
vysloužil jsem si kachničku za to.  
A ta kačka bláto tlačká a to kuře...
3. Když jsem já sloužil to třetí léto,  
vysloužil jsem si husičku za to.  
A ta husa chodí bosa...
4. Když jsem já sloužil to čtvrté léto,  
vysloužil jsem si vepřička za to.  
A ten vepř jako pepř...
5. Když jsem já sloužil to páté léto,  
vysloužil jsem si telátko za to.  
A to tele hubou mele...
6. Když jsem já sloužil to šesté léto,  
vysloužil jsem si kravičku za to.  
A ta kráva mléko dává...
7. Když jsem já sloužil to sedmé léto,  
vysloužil jsem si volečka za to.  
A ten vůl jako kůl...
8. Když jsem já sloužil to osmé léto,  
vysloužil jsem si botičky za to.  
A ty boty do roboty...
9. Když jsem já sloužil poslední léto,  
vysloužil jsem si děvčátko za to.  
To děvčátko jak poupátko...  
... má panenka skáče se mnou v komoře.

Obrázek 9 - Když jsem já sloužil

## ***Když jsem já sloužil***

Tato píseň se objevovala v repertoáru hned několika paní učitelek. Je to velmi přirozené, jedná se o jednu z tradičních lidových písní, která bývá u dětí velice oblíbená. Rytmicky je pravidelně členěná, v sudém metru a využívá čtvrtových a osminových délek not. Melodie

je postavena na sekundových krocích a terciových postupech, v písni se objevuje jen jeden kvartový skok, a to ještě mezi tóny tónického kvintakordu, což ho činí jednodušším. Rozsah písni je sedmitónový od c1 do b1 v tónině F dur, kterou považují pro tuto písni za vhodnou a snadno hratelnou. Text písni je v tomto případě poněkud komplikovaný. Nejenom proto, že je písni sama o sobě velice dlouhá, běžně se zpívá až devět slok, ale každá další sloka se také neustále prodlužuje o přidaná zvířátka. To může být zároveň i výhodou, protože děti, které si zapamatují zvířátek třeba jen několik, se mohou na konci každé sloky ke zpěvu přidat. Písni je ale potřeba zpívat v pomalejším tempu, neboť je velmi těžké vše řádně vyslovit. V mateřských školách písni slouží opravdu spíš pro zábavu či procvičování zvířat. Přesto se na ní děti mnohemu učí. Písni velmi intenzivně procvičuje paměť a časovou posloupnost. Také je možné se na základě textu bavit s dětmi o zvířecích mláďatech, neboť se jich tam hned několik vyskytuje. Předmětem písni jsou také řadové číslice. K tomu všemu pomáhají dětem obrázky zvířátek řazené tak, jak jdou v písni za sebou, paní učitelky často pomáhají dětem v orientaci ukazováním čísel na prstech, aby děti věděly, kolikáté léto zrovna zpívají (to však může být pro mnohé děti s mentálním postižením již příliš náročný úkol).



Obrázek 10 - Obrázková struktura písni

## Kouzelné číslo 7

The image shows a musical score for the song 'Kouzelné číslo 7'. It consists of two staves of music in 4/4 time, with a key signature of one flat (B-flat). The first staff contains the melody for the first four measures, with lyrics 'Už znám, už znám kou - zel - né čís - lo se - dm, už znám, už znám kou -'. Above the notes are the chord symbols F, C, F, and C. The second staff starts at measure 5 and contains the melody for the next four measures, with lyrics 'zel - né čís - lo se - dm. To je jed - na...'. Above the notes in the second staff is the chord symbol F.

Obrázek 11 - Kouzelné číslo 7

### ***Kouzelné číslo sedm***

Tato píseň je pro mě zcela neznámého původu a na internetu není k dohledání ani pod českým názvem či částí textu, ani pod jeho anglickou variantou. Přikláníla bych se k názoru, že je píseň původem z jiného jazyka, zejména kvůli jazykovým nepřesnostem, konkrétně nesprávného přízvuku ve slově „kouzelné“, kdy zápis písně nutí dát přízvuk na druhou slabiku, kam v českém jazyce rozhodně nepatří. Rytmicky je píseň již o něco složitější, ať už kvůli využití předtaktí či kvůli tečkovanému rytmu. Melodie písně se rozkládá v oktávovém tonálním prostoru od c1 do c2 a není vystavěna příliš intuitivně. Využívá kvartových i kvintových skoků, které mohou být pro děti velmi náročné. Z hlediska obsahu písně by bylo jistě důležité vysvětlit dětem, proč je zrovna číslo sedm kouzelné. Jistě by se našlo v pohádkách, které děti znají, dost příkladů právě onoho využití čísla sedm. Děti by také mohly odhalit další kouzelné číslo, které se v pohádkách objevuje. V jiném kontextu se píseň využívá hlavně pro nácvik číselné řady, neboť se s každou slokou za text „to je jedna“ přidávají další čísla až do sedmičky. Je důležité, aby děti u toho měly ještě další smyslovou oporu, ideálně obrázkovou, aby se mohly rovnou učit, jak číslo vypadá a spojovat si ho s vizuální představou. Důležité také je, že se nižší čísla neustále opakují, děti jsou tak schopné si zapamatovat dobře alespoň prvních několik čísel řady, například třeba do čísla tři. Jejich učení se tak postupně rozvíjí.

# Krávy, krávy

Zdeněk Svěrák

Jaroslav Uhlíř

The musical score is written on a treble clef staff in 4/4 time. It consists of three lines of music. Above the notes are chord symbols: C, F, C, G, C, F, C, G, C. The lyrics are: 'Krá-vy, krá-vy jak si vlast-ně po-ví-dá-te, krá-vy, krá-vy ja-kou má-te řeč?'. The second line starts with a measure rest (5) and has a 'C' chord above it. The notes are: B4, B4, B4, B4, B4, B4, B4, B4, B4, B4, B4, B4. The lyrics are: 'Bů bū bū bū bū bū bū bū bū bū bū bū bū bū bū bū bū bū bū'. The third line starts with a measure rest (10) and has a 'G7' chord above it. The notes are: B4, B4, B4, B4, B4, B4, B4, B4, B4, B4, B4, B4. The lyrics are: 'bů bū bū bū bū bū bū bū bū bū bū bū bū!'. The score ends with a double bar line and repeat dots.

2. Kočky, kočky...  
mňau mňau
3. Pejsci, pejsci...  
haf haf
4. Hadi, hadi...  
sss sss
5. Kapři, kapři...  
(naznačí rukama)
6. Žáby, žáby...  
kva kva
7. Němé tváře...  
(všechno dohromady)

Obrázek 12 - *Krávy, krávy*

## **Krávy, krávy**

Tato tradiční píseň pro děti od autorské dvojice Svěráka a Uhlíře má jistě místo v mnoha školských zařízeních. Rytmicky není nikterak obtížná, kombinuje v sudém metru opět noty čtvrt'ové s osminovými a na konci frází využívá čtvrt'ových pomlk. Obtížná je na ní však melodie. Byť by se to z první poloviny písně, která je tvořená terciovými a sekundovými kroky, nemuselo zdát, druhá polovina (ta se zvuky zvířátek) přináší podstatně větší úskalí. Skoky malé sexty směrem dolů nejsou vůbec snadným intonačním problémem ani pro paní

učitelky, natož pro děti. Zejména s ohledem na to, že právě v této části mají být všechny děti schopné zapojit se ve snaze napodobit zvuky zvířat. Originální tónina C dur je pravděpodobně nejlepší možnou variantou, i když je rozsah písně větší než oktáva, konkrétně od h po c2. Z hlediska jazykového není píseň obtížná, naopak působí pro děti velice atraktivním dojmem, neboť v ní mohou její velkou část pouze napodobovat zvuky zvířátek, konkrétně krav, koček, psů, hadů a žab. Mohou se tedy zapojit i ty děti, které ještě nekomunikují verbálně v celých slovech a větách, ale byly by schopné napodobovat zvuky. Využití v mateřské škole je přesně takové, jaké bylo zamýšlené, tedy společné zpívání se snahou artikulovat zvuky zvířátek. V tom spočívá i největší edukativní přínos této písně. Dochází při ní k jazykovému rozvoji, stejně jako intelektovému a kognitivnímu. Důležitou roli zde sehrává i pozornost a paměť dětí. Při sloce, ve které napodobují kapry, si přiloží děti ruce k tvářím a imitují pohyb rybích úst (žaber). Díky tomu rozvíjí i jemnou motoriku ruky. V poslední sloce, která kombinuje všechny předchozí zvuky, se zas děti učí vybírat si a cvičí paměť, neboť si musí vzpomenout, co všechno za zvuky již slyšely.

## Měl jest Adam

C G C G C F G C

Měl jest A - dam se - dm sy - nů, se - dm sy - nů měl. Ne - jed - li, ne - pi - li,

7 C F G C

je - nom tak - hle dě - la - li.

Obrázek 13 - Měl jest Adam

### ***Měl jest Adam***

Jedná se o další známou lidovou píseň, která je nejčastěji využívána pro doprovod pohybových aktivit dětí. Rytmicky je píseň opět velice snadná, využívá v tomto zápise

čtvrt'ové a půlové hodnoty not (jistě by se dala zapsat také v dvoudobém metru s využitím osminových not jako hlavních hodnot, bylo však záměrem čtvrt'ovými notami demonstrovat mírnější tempo, ve kterém byla píseň ve škole zpívána). Melodií patří také k jednodušším písním, využívá primárně sekundové kroky, doplněné terciovými postupy. Píseň je v lomené tónině, zapsaná v C dur má rozsah od g do f1, což jistě není vhodná tónina pro dětské zpěváky. Zapsala jsem ji však tak, jak ji paní učitelka s dětmi v hodině prezentovala. Píseň nebyla doprovázená klavírem a možná i proto byla nasazená v přirozené mluvní poloze paní učitelky. Obsahem není píseň příliš sdělovací, hlavní je, co přichází po písni, resp. po každém opakování této základní sloky. Mohou přicházet pohybové instrukce (hýbání rukou, nohou či jinou částí těla), v případě hodiny, které jsem se účastnila, si každý žák vybral z nabídky hudebních nástrojů a ten svým pohybem předvedl (resp. hru na něj). Ostatní žáci pak měli hádat, který nástroj si vybral, a pohyb po něm zopakovat. Následovalo další zpívání a další žák předváděl hru na jiný vybraný nástroj. Využití písně je tak velmi rozmanité. Může sloužit pouze jako rozcvička k rozhýbání určitých svalových skupin, nebo může být zařazena do výuky jako součást opakování nabytých znalostí zábavnější a kreativnější cestou.

# Muzikantská rodina

Jiří Balík

Jiří Teml

The musical score is written in 2/4 time on a treble clef staff. It consists of two lines of music. The first line starts with a C chord and ends with a G7 chord. The second line starts with a G chord and ends with a C chord. The lyrics are written below the notes.

1. Tá-ta vče-ra v šat-ní-ku za-tlou-kal pár hře-bí-ků bum bum bum,

7 až se třá - sl ce - lý dům.

2. V kuchyni zas maminka  
každou chvíli zacinká  
pokličkou,  
velkou nebo maličkou.

3. Naše malá Monika  
taky v hudbě vyniká.  
Ta hraje  
na skleničku od čaje.

4. I náš Věna ze zvyku  
umí dělat muziku:  
panečku,  
vařečkou o vařečku.

5. Když my hrajem do-re-mi,  
každý pozná, co jsme my:  
jediná  
muzikantská rodina.

Obrázek 14 - Muzikantská rodina

## **Muzikantská rodina**

Píseň Jiřího Temla s velmi atraktivním textem a prostorem pro přidání instrumentálních aktivit je jistě oblíbená v mnoha školách. Rytmicky není těžká. Jen je důležité vést děti k trpělivosti, aby počkaly tam, kde se zrovna nezpívá. Je opět v sudém metru a využívá osminových a čtvrtových not. Píseň je striktně postavená na sekundových krocích, což ji činí pro zpěv a intonaci velmi přístupnou. Rozsah melodie je do sexty, v případě zápisu v C dur tedy od c1 do a1, což se jeví jako ideální pěvecký i pro klavírní doprovod. Text písně vyjmenovává členy rodiny a na co hrají. Pro děti je tak snadné se s písní ztotožnit. Jediné hůře srozumitelné by pro děti mohlo být ono „do-re-mi“. Text je jinak v dobrém souladu s hudbou, respektuje všechny přízvuky a akcenty řeči. Píseň svým klesáním ke konci i



podporuje přirozenou intonaci řeči. Ve škole se píseň většinou využívá jako prostor pro hraní dětí. Viděla jsem, že si děti vyrobily vlastní malé hudební nástroje – činelky z víček od zavařovacích sklenic, které simulovaly pokličky, na které v písni hraje maminka. Zbylé zvuky také nebylo těžké napodobit. Posloužila k tomu dřívka či tenké dřevěné tyčinky, které jsou pro mnohé děti mnohem snazší, co se úchopu týče. Mají i různé zvonkohry, kterými mohli píseň doprovodit. Stejně jako jsem u rytmu zmiňovala, že je pro děti náročné počkat tam, kdy nemají zpívat, ještě náročnější je pro ně počkat na chvíli, kdy mají hrát. Učí je to trpělivosti a pozornosti. Zároveň se pod dojmy z písně dá s dětmi mluvit o hudebních nástrojích či členech rodiny. Pojmenovat, kdo by asi mohli být Věna s Monikou, či zamyslet se, jací další členové rodiny by v domě mohli být. Hraní na nástroje pak krom hudebních dovedností rozvíjí i motoriku a sluchové dovednosti. Děti mohou trénovat i sluchovou diferenciaci jednotlivých nástrojů.

## Na rozlúčení

lidová

C C G C

Na roz-lú-če-ní mý po-tě-še-ní pos-ta-vím pod ok-ny máj. A - by vě-dě-li

6 F G7 C G C F G7

fa - leš-ný li-di, že jsem já cho-dí-val k vám, a - by vě-dě-li fa - leš-ný li-di,

11 C G C

že jsem já cho - dí - val k vám.

Obrázek 15 - Na rozlúčení

### *Na rozlúčení*

Na rozlúčení (v některých zpěvnících též jako Na rozloučení) je známá lidová píseň původem z Chodska. V běžném použití se z ní již vytratila řada nářečních slov, čímž se stala přístupnější pro dětské zpěváky. Zpravidla se zapisuje v šestiosminovém taktu. Rytmicky neobsahuje žádné komplikovanější prvky, krom čtvrt'ových not s tečkou, které jsou však vždy na konci frází a následované pomlčkou, jejich přesné dodržování proto není interpretačně zásadní. Melodie písni využívá také nejvíce sekundových postupů a několika terciových postupů po tónech tónického kvintakordu. Píseň je ve škole používána jako závěr hudební aktivity, doslova na rozloučení. Proto se zpívá pouze první sloka. I když se píseň zpívá již obvykle bez nářečních výrazů, jako např. *haby, přesto bychom* v ní našli výrazy, které by dětem nemusely být jasné. Např. slovo „*potěšení*“ by podle mě děti chápaly jen v jeho abstraktní formě, resp. nechápaly by, že se jedná o zástupné označení pro člověka. Vysvětlit a na obrázku předvést by bylo jistě potřeba i slovo „*máj*“. Stejně tak pojem „*falešný lidi*“ by bylo vhodné vysvětlit adekvátním synonymem. Na písni je tak mnohé, co by se děti mohly naučit ohledně rozšiřování slovní zásoby. V podobě, jak ji využívají v navštívené škole, se díky ní učí děti orientovat v čase. Přesto všechno bych tuto píseň pro malé děti nedoporučovala. Její velkou nevýhodou je její obsah, kterému děti nemohou porozumět, a pak také špatné přízvuky, které akcentují slabiky textu, které akcentované v českém jazyce být nemají. Věřím, že existuje mnoho jiných písni, které budou plnit stejnou roli jako tato.

## Pes Bingo

Čiperkové (překlad)

F B $\flat$  F C F B $\flat$  C F

Je-den far-mář pejs-ka měl a jme-no-val se Bin-go. B I N G O, B I N G O,

5 Dmi Gmi C F

B I N G O a jme-no-val se Bing-go.

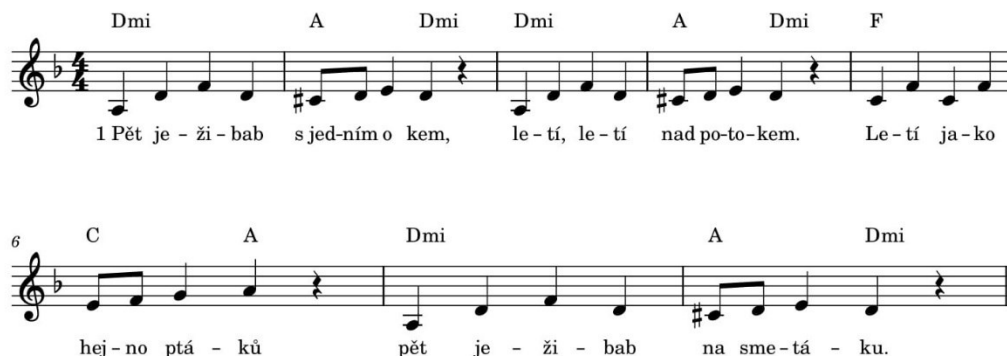
Obrázek 16 - Pes Bingo

### ***Pes Bingo***

Tato píseň je překladem anglické písně, který se však v České republice rozšířil díky dětskému pořadu Čiperkové. Rytmicky ani melodicky není píseň nijak náročná, využívá opět pouze čtvrtových a osminových hodnot, melodie leží v tonálním prostoru od c1 do h1. Text písně je snadný a v každé sloce se dokola opakuje. Přínos písně leží pro anglicky mluvící děti v hláskování písmen jména psa, což převzali i Čiperkové v češtině. Nejsm si jistá, jestli by nebylo vhodné pro české prostředí jméno psa upravit už proto, že se děti s písmenem g v českém jazyce potkají výrazně méně než s jinými písmeny. Píseň se obvykle zpívá tak, že s postupným opakováním slok se nahrazuje vždy jedno další písmeno ve slově Bingo tlesknutím. V druhé sloce se tedy v taktech 3-5 tleskne místo písmene B, ve třetí sloce místo písmene B a I atd. Domnívám se, že tento úkol je pro děti s mentálním postižením velice těžký. Nejenom, že obtížněji diferencují hlásky slov, ale ještě je velice těžké nahrazovat je tleskáním v každé sloce jinak. Pokud to však dokážou, píseň je bude dobře učit posloupnosti, bude intenzivně trénovat jejich paměť i motorické dovednosti. Zároveň přispívá k rozvoji sluchové analýzy a syntézy.

# Pět ježibab

Petr Skoumal



Dmi A Dmi Dmi A Dmi F

1 Pět je - ži - bab s jed - ním o kem, le - tí, le - tí nad po - to - kem. Le - tí ja - ko

6 C A Dmi A Dmi

hej - no ptá - ků pět je - ži - bab na sme - tá - ku.

2. Pět ježibab s jedním uchem,  
jako hejno letí vzduchem.  
Letí, letí, v letu svačí,  
pět ježibab na tryskáči.

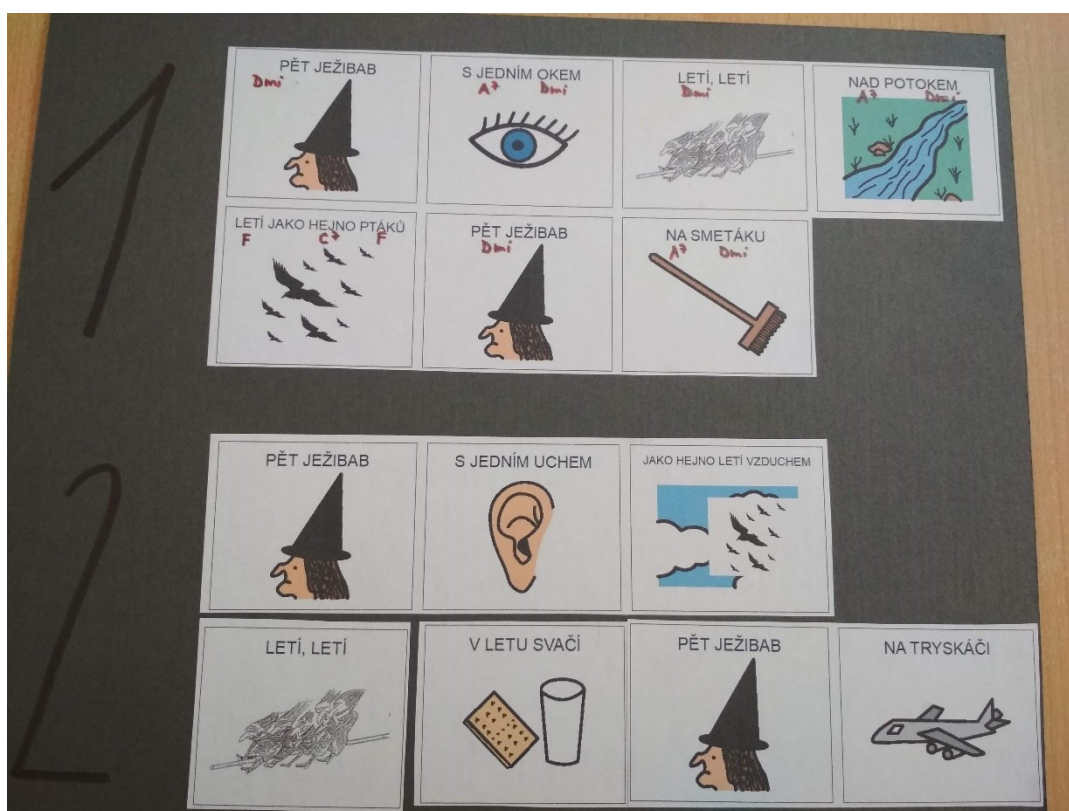
3. Pět ježibab s jednímnosem  
volá na mě: "kluku/holko, pojď sem!"  
A když nejdu tak se štětí,  
pět ježibab na koštěti.

Obrázek 17 - Pět ježibab

## **Pět ježibab**

Jedná se o další píseň Petra Skoumala pro dětské publikum. Rytmicky je opět velice jednoduchá a zpěvná, v sudém metru se čtvrtovými a osminovými notami. Melodicky je píseň o něco náročnější. Je totiž jednou z mála mollových písní, které jsem ve školách potkala. Děti tím pádem nejsou na mollové tóniny tolik zvyklé a můžou jim dělat potíže. Píseň byla hrána a zpívána v D moll, což bylo zejména z důvodu snadnějšího doprovodu na ukulele. Polohou však pro dětské hlasy vhodná není, od malého a by děti píseň začínat neměly. Vhodnější poloha by byla například c moll. Melodické postupy jsou pak již použité stejně jako ve všech předchozích písních, tedy sekundové kroky a terciové postupy. Píseň ovšem začíná kvartovým skokem nahoru. Byť se jedná o skok mezi tóny tónického kvintakordu, mohl by tento skok činit dětem potíže. Píseň byla vybraná, aby doplnila téma z konce dubna, kdy se s dětmi věnovali svátku pálení čarodějnic. Protože píseň není textově úplně jednoduchá (je v ní textu hodně a velké množství informací), využívali ji i dále.

K orientaci v textu používali piktogramy pro každé slovo písničky. Jediné slovo, které by mohlo být dětem na první pohled nesrozumitelné, je „šťětí“. Nemělo by však být problém vysvětlit ho za pomoci slov podobných. Domnívám se, že tato píseň je spíš zábavního charakteru. Děti baví a může jim přinést dobrou náladu před nějakým dalším učením. Edukativní charakter sama o sobě příliš nemá, jistě by se k ní daly doplnit nějaké hudebně pohybové činnosti, které by její edukační potenciál rozšířily. Píseň však přináší pro děti neobvyklá slova, která se v běžných dětských písních nevyskytují, a proto může rozšiřovat dětem slovní zásobu.



Obrázek 18 - Piktogramy k písni Pět ježibab

## Pojď si s námi hrát

C

Když jsi ka - ma - rád tak pojd' si s ná - mi hrát. ňaf ňaf Když jsi

4 C G C

ka - ma - rád, tak pojd' si s ná - mi hrát. ňaf ňaf Když jsi ka - ma - rád tak bu - deš rád,

7 F C G C

že si s ná - ma mů - žeš hrát a že nás mů - žeš na - po - do - bo - vat. ňaf ňaf ňuf

10

ňuf

Když jsi

1. ňaf ňaf
2. ňaf ňaf, ňuf ňuf
3. ňaf ňaf, ňuf ňuf, blé cink
4. ňaf ňaf, ňuf ňuf, blé cink, ahoj
5. ňaf ňaf, ňuf ňuf, blé cink, ahoj, bum

Obrázek 19 - Pojď si s námi hrát

### **Pojď si s námi hrát**

Další z tradičních dětských her, která přináší s každou další slokou nové rozmanité pohyby, které spojuje s předchozími. Rytmicky není píseň těžká. Děti se jen musí naučit, v jakém rytmu recitují jednotlivá citoslovce v dalších slokách. Je ale v podstatě na každém učiteli, jaká citoslovce i rytmus zvolí, existuje velké množství různých variant. Melodie písně je také velmi jednoduchá a intuitivní. Vyžívá již ale více skoků než sekundových kroků, hned

první je kvartový skok nahoru na tóniku. Setkáme se ale i se skokem malé sexty, který již rozhodně nepatří mezi nejjednodušší. Rozsah písňě je jedna oktáva, proto je vhodné dobře volit tóninu, ve které se bude píseň zpívat. Tónina C dur vhodná není, neboť začíná pro dětské hlasy velice hluboko. Vhodnější by byly tóniny E dur či F dur. Text písňě není nikterak složitý, může být jen obtížné zapamatovat si přidávající se citoslovce. K tomu ale slouží pohyby paží, které se k nim vážou. Díky tomu děti rozvíjejí motorické a oromotorické dovednosti, pozornost a paměť.

## Prší, prší - ekologická

Miriam Gračková

lidová

1. I když jsme jen ma-lé dě-ti u-mí-me už tří-dit sme-tí, mod-rá, žlu-tá,

ze - le - ná, ví - me co to zna - me - ná.

2. Nedá nám to žádnou práci,  
už jsme jako dospěláci  
papír, plasty, sklenice,  
nápojové krabice.

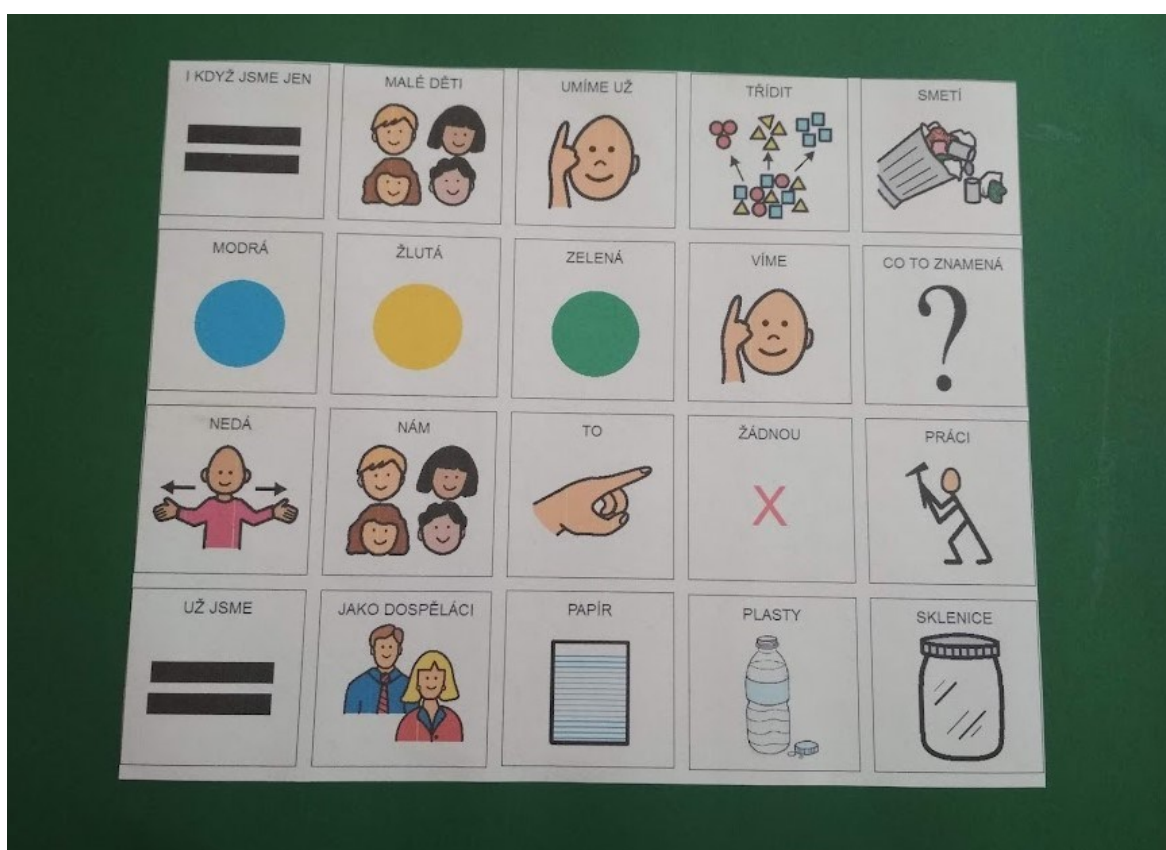
3. Prší, prší, jen se leje  
popelář se na nás směje.  
Rychle z auta vyleze,  
odpadky nám vyveze.

Obrázek 20 - Prší, prší - ekologická

### **Prší, prší – ekologická**

Rytmicky snadná lidová píseň Prší, prší využívá jen osminových a čtvrtových not a je v sudém metrum. Melodická složka je nezměněná a věrně kopíruje melodii lidové písňě. Z hlediska intonace může být náročné vracet se stále na stejné tón, i paní učitelky mohou na takových místech intonačně klesat, s doprovodem nástroje by k tomu však docházet nemuselo. Obtížný by pro děti mohl být také kvartový a kvintový skok. Rozsah písňě je do

6. stupně a tónina C dur je díky tomu pro zpěv písni vhodná. Pokud děti již písni znají, bude pro ně snazší vnímat nový text, který je upraven tak, aby odpovídal probíranému tématu v mateřské škole. Moc se mi líbí, jakým způsobem byl text postaven, považuji ho ale za velice složitý, zvláště pokud by paní učitelka měla ambice zpívat všechny tři nové sloky najednou. Písni byla zařazena do týdenního tématu ekologie a pro snadnější pochopení se zpívala s podporou piktogramů (tabule s piktogramy by si podle mě zasloužila lepší oddělení jednotlivých slov, aby byla přehlednější). Edukativní potenciál této písni spočívá zejména v rozšíření znalostí a vědomostí a rozšíření slovní zásoby dětí.



Obrázek 21 - Piktogramy k písni Prší, prší - ekologická



# Rafaela stonožka

Spievankovo

The musical score is written in 4/4 time and consists of four staves. The first staff starts with a C chord and ends with a G chord. The second staff starts with a C chord. The third staff starts with a G chord. The fourth staff starts with a C chord. The lyrics are in two parts: 1. Já jsem va - še ká-moš-ka Ra - fa - e - la sto-nož-ka. Mám čer-ve-né 2. Na hla - vě mám če-pič-ku, na za-deč-ku maš-li-čku po-nož-ky a pa-třím me - zi sto-nož-ky. Hop Ra-fa - e - la čuk čuk boo-gy, hop Ra-fa - e - la čuk čuk boo-gy. Mám čer-ve-né po-nož-ky a pa-třím me - zi sto - nož - ky.

Obrázek 22 - Rafaela stonožka

## Rafaela stonožka

Tato v originále slovenská píseň od skupiny Spievankovo je pro děti rytmicky velice atraktivní, ale těžká kvůli synkopickému rytmu. Vyskytují se v ní také speciální rytmické útvary, konkrétně čtvrt'ové a osminové noty s tečkou. Pro děti může být také těžké vydržet čekat na čtvrt'ových pomlčkách uprostřed taktu. Píseň je pro děti svým obsahem atraktivní, neboť je (stejně jako výše analyzovaný *Ježek*) o zvířátkách, jimž jsou připisovány lidské vlastnosti. Jazykově se v písni nenachází žádné výrazy, kterým by dětem mohly nerozumět. Bylo by pouze potřeba pracovat s bezobsahovými slovy (čuk, boogy), které ale děti většinou přijímají zcela automaticky. Přízvuky v písni odpovídají, ale v některých případech nekorespondují délky slabik s délkami not. Nejvýraznější je to u slova „kámoška“. Píseň by

nebyla melodicky náročná, kdyby se v ní neobjevil oktávový skok, který může být těžký i pro paní učitelky. V mateřské škole píseň doprovázeli pohybovou aktivitou. Děti si postavily židličky za sebe do dlouhé řady a vytrčily nohy do stran, střídavě s nimi podupávaly během sloky, na refrén (hop Rafaela) vyskočily, zavrtěly se a na „čuk čuk boogy“ se opět posadily. Ve druhé sloce pak ukazovaly na toho, kdo je vepředu, když se zpívá o hlavičce, když o zadečku, dívaly se dozadu (včetně toho, kdo sedí poslední, ten se taky musel otočit na mašličku na zadečku). Edukační potenciál písně je zejména pohybový. Díky tanci rozvíjí hrubou motoriku a koordinaci velkých svalových skupin zejména dolních končetin. Protože je píseň hodně repetitivní, děti se snadno zapojí a rozvíjí své řečové dovednosti. Trénují také orientaci v prostoru díky pojům jako vpředu a vzadu a orientaci na tělesném schématu při vytrčování nohou (zvláště pravé a levé). Píseň by mohla být vhodná i pro starší žáky z hlediska rozvoje hudebních dovedností – zpívání not s tečkou apod. Píseň a její pohybová aktivita nabízí také prostor pro rozvoj sociálních dovedností dětí – musí být schopné dohodnout se, kdo bude sedět první a do jaké řady postaví židličky, a trpělivě čekat, než na ně přijde řada s nějakou koncovou pozicí.

## Sedmikráska

Václav Fischer Petr Eben

F Gmi C Dmi

1. Když slu-níč - ko za-pa-dá, sed-mi-krás - ka chřad-ne, ke spán-ku se  
2. Když slu-níč - ko vy-chá-zí, sed-mi-krás - ka vstá - vá, na - če - še si

6 F C F

u - klá - dá do pos - tyl - ky chlad - né.  
o - bo - čí, na mo - tyl - ky má - vá.

Obrázek 23 - Sedmikráska

### *Sedmikráska*

Tato píseň je z cyklu písní Petra Ebena Elce, pelce, kotrmelce, který je určen dětem k poslechu, zpěvu i cvičení. Dnes jsou tyto písně populární spíš mezi dětskými sbory, přesto se v repertoáru některých škol stále najdou. Z hlediska rytmického je velice jednoduchá, skládá se z osminových, čtvrt'ových a půlových not, které najdeme zejména na konci frází. Netradiční oproti ostatním písním je její liché metrum. Melodický rozsah jedné oktávy patří jistě k větším rozsahům, ale při zvolení správné tóniny nemusí být problém. V originále má píseň rozsah od c1 do c2. Pěvecké úskalí přesto nejvyšší tón může přinášet, a to zejména proto, že se na něj zpěvák dostává skokem, a ještě k tomu na slabiku „ky“, která není z nejzpevnějších. Hudba velice dobře odpovídá Fisherovu textu, zcela respektuje všechny přízvuky v řeči, velmi často i délky slabik. Ve škole se k ní přidává často i pohybové ztvárnění písně – děti představují sedmikrásku, která se ukládá ke spánku, v druhé sloce pak radostně vyskočí a mávají na motýlky. Píseň rozvíjí slovní zásobu, neboť v ní narazíme na několik slov, která mohou být pro děti neznámá, například slovo „chřadne“. Díky pohybovému ztvárnění rozvíjí také dětskou motoriku. Může být ovšem využita i jako prostředek učení se o denních dobách a jak je rozpoznat, stejně tak k diskusi nad reakcemi přírody na denní či roční dobu.

### **5.7 Adaptace zahraničních edukativních písní na české prostředí a autorská tvorba**

Po seznámení s řadou anglických dětských písní, z nichž některé byly určené intaktním dětem a některé dětem s různými druhy postižení, jsem vybrala několik písní, které mě svým obsahem či hudbou zaujaly natolik, že jsem se je rozhodla přeložit a adaptovat pro prostředí českých mateřských a základních škol či k domácímu užití.

Rozhodla jsem se též vytvořit několik písní zcela autorských, které by mohly naplňovat potřeby učitelů a dětí.

# Díky

Anna Brdičková

Jaycie Voorhees

1. Když mi něk-do po-mů-že, tak řek-nu: dí - ky! Když mi něk-do po-mů-že,  
7 tak řek-nu: dí - ky! Dí - ky, dí - ky, dí - ky, dí - ky! Když mi něk-do po-mů-že,  
15 tak řek - nu: dí - ky!

2. Když někomu ublížím, tak řeknu: promiň.

3. Když po někom něco chci, tak řeknu: prosím.

Obrázek 24 - Díky

## Díky

Píseň *Díky* napsala americká muzikoterapeutka Jaycie Voorhees. Píseň jsem transponovala o tercii nahoru, aby nejnižším tónem v písni bylo c1 a ne malé a. Také jsem mírně pozměnila rytmus písně v taktu čtyři (a s ním shodných). Původně začínal osminovou pauzou, následovanou osminovou notou a čtvrt'ovou notou. V takovém případě by však slabika „dí“ ze slova „díky“ připadala na osminovou notu, což by nebylo vhodné vzhledem k tomu, že se jedná o dlouhou slabiku a rytmus by byl celkově náročnější k reprodukci. Autorka v navazujících slokách zpívá o dalších situacích, ve kterých je vhodné poděkovat. Já jsem píseň rozšířila o další důležitá slova, která se malé děti v rámci svých sociálních dovedností a společenského chování učí.

## Jak se máš?

The Kiboomers

E H E

A - hoj, a - hoj, jak se máš? A - hoj, a - hoj, jak se máš? A - hoj, a - hoj

6 H E

jak se máš? Jak se \_\_\_ dnes - ka máš?

Obrázek 25 - Jak se máš

### **Jak se máš**

Tato píseň pochází z internetového kanálu The Kiboomers – Kids Music Chanel. Zařadila jsem ji do výběru, neboť je vhodnou písní pro začátky nejenom hudebních činností. Hodí se k obecnému přivítání a k signalizaci počátku činnosti, dá se ale využít i jako personalizovaný pozdrav každého dítěte, stačí jen za druhé „ahoj“ dosadit jeho jméno. Učitel by z písně neměl nikdy udělat pouhou rutinu, dítě by vždy mělo dostat možnost odpovědět, jak se má. Píseň je ponechaná v originální tónině.

## Jsme veselí

Anna Brdičková

F C F C F

1. Jsme ve-se-lí, \_\_\_ ve-se-lí, \_\_\_ ve-se-lí, \_\_\_ Jsme ve-se-lí, \_\_\_ ve-se - lí!

2. Jsme smutní

3. Jsme rozzlobení

4. Jsme ospalí

Obrázek 26 - Jsme veselí

## *Jsme veselí*

Tato píseň má v návaznosti na píseň předchozí učít děti znát emoce, které by se při zpěvu měly objevit na tváři zpěváků. Když budou zpívat, že jsou veselí, budou se široce usmívat, když smutní, budou předstírat pláč, když rozzlobení, budou se mračit a když unavení, budou zívát. Díky tomu mají děti šanci spojit si pojmy s vizuálními představami toho, jak se emoce mohou projevovat navenek. Je samozřejmě potřeba s dětmi o emocích více mluvit, dávat jim jasné příklady, kdy se mohou cítit vesele, smutně, našťavaně, tato píseň má za cíl pomoci zábavnou formou s opakováním. Rytmicky je potřeba každou sloku mírně poupravit, aby slabiky vycházely, věřím však, že by to pro učitele nebyl problém.

## Kde je kočka?

Anna Brdičková

Kde-pak je koč-ka, kam si za-lez-la? Kde-pak je koč-ka, kde a-si

je? Na kam-nech le-ží, le-ží, le-ží. Na kam-nech le-ží, tam je!

Pod sto - lem  
Před do - mem  
Ve - dle bot  
V po - ste - li

Obrázek 27 - Kde je kočka?

### ***Kde je kočka?***

Píseň Kde je kočka je napsaná za účelem rozvoje zrakového vnímání a orientace na ploše. Učitel k ní bude potřebovat obrázek světnice s kamny, postelí, stolem a botami, k tomu obrázek ležící kočky. Na velký obrázek připevní samolepící suché zipy, opačnou stranu zipu pak přilepí ke kočce. Kočku tak může umístit na různá místa po světnici či před ní, děti ji budou muset najít a správně užít pojmy jako na, před, pod, vedle a v. Koruna nad půlovou pauzou dává prostor dětem říct, kde kočka zrovna leží, než si to společně zazpívají.

# Mám dvě

David Kisor

Já mám dvě, dvě ru-ce, já mám dvě, dvě ru-ce, co

6 když mů - žou, tak po - mů - žou. Já mám dvě, dvě ru-ce. Já mám

2. Já mám dvě, dvě paže,  
co tě obejmou, když tě zahlédnou.

3. Já mám dvě, dvě uši,  
co neladí, to nám prozradí.

4. Já mám dvě, dvě nohy,  
ty vyskočí, i se zatočí.

5. Já mám dvě, dvě oči,  
co se rozzáří s úsměvem na tváři.

Obrázek 28 - Mám dvě

## **Mám dvě**

Tato píseň pochází z pera Davida Kisora, který je hudebním skladatelem projektu Growing Sound a zaměřuje se na písně rozvíjející sociální a emoční dovednosti dětí. Píseň je rytmicky i textově obtížnější, přesto si myslím, že by pro děti mohla být atraktivní, zvláště, pokud se k ní připojí pohybové činnosti. Pro ně jsou vyhrazené rytmické noty v zápise. V první sloce by se v nich mohlo tleskat, v druhé ukazovat svaly, ve třetí se zatahat za uši, ve čtvrté zadupat a v páté zamrkat. Píseň tedy přirozeně rozvíjí pohybové dovednosti dětí, orientaci v tělovém schématu a znalost, které části těla jsou párové. Píseň je v originální tónině.

## Na dvorku

Ahjay Stelino

R: Ví-tej u nás na dvor-ku, kde kaž-dý zpí-vá tan-cu-je. Ví-tej u nás

6 na dvor-ku, je rád kaž-dý kdo tu je. 1. Je tu krá-va, dě-lá bů,

12 dě-lá bů, dě-lá bů, a os-tat-ní se ra-du-jí a zpí-va-jí:

2. Je tu kachna  
dělá kvak, kvak...

3. Je tu ovce,  
dělá bé...

Obrázek 29 - Na dvorku

### Na dvorku

Tuto píseň předkládám zejména jako alternativu k písním typu *Old McDonald had a Farm* a podobným. Není pěvecky lehká, pokud by měli učitelé zájem využívat ji s dětmi, které jsou schopny pěveckého projevu, bylo by třeba ji zjednodušit. Klade také určité nároky i na interpretaci ze strany učitele. S doprovodem kytary či ukulele však nabízí jiný styl hudby, než se kterým se setkávají děti běžně. S vhodně zvoleným doprovodem se však píseň může stát pro poslech velmi atraktivní (učitelé se při rozhovorech shodovali, že děti často zaujme právě silný rytmus písně). Je koncipovaná tak, aby se děti do písně zapojovaly předváděním zvuků zvířat, případně znaky znakového jazyka pro jednotlivá zvířata.



# Opice

Anna Brdičková

D A D A

Ve vět-vích tu sko-ta-čí o - pi - ce, co se po všech o - pi - čí ve - li -  
Ho - nem, dě - ti, pojed - te se po - dí - vat, jak si u - mí o - pi - ce po - ví

8 D D A D

ce.  
dat.

U  
O  
A  
E  
I

u - u - u u - u - u - u

Obrázek 30 - Opice

## Opice

Píseň má za cíl rozvoj diferenciacie samohlásek a jejich nápodobu. Melodie využívá základních melodických postupů s tím cílem, aby ji děti mohly zpívat celou. V taktech, kde se zpívají pouze samohlásky, je možné, aby učitel dětem takt předzpíval a děti po něm zopakovaly (aby byl naplněn princip onoho „opičení se“). Domnívám se, že by bylo nápomocné, aby každá samohláska měla k sobě i pohybový doprovod, který by pomohl dětem k rozlišení dané samohlásky. To pomůže i k lepšímu zapamatování. Samohlásky jsou seřazené od barevně nejtmavších. U samohlásky „u“ bych navrhovala bušení pěstmi do hrudníku, což pomůže i propojení pěveckých rejstříků. U samohlásky „i“ bych volila opičí drbání na hlavě, které bude napomáhat hlavové rezonanci. Další pohyby již mohou učitelé vymyslet dle libosti, bylo by však praktické zachovat logiku pohybu směrem nahoru. Naposledy je možné zpívat všechny vokály najednou. Děti tím získají možnost volby (což je vhodné u dětí s postižením podporovat) a posílí se jejich samostatnost.

## Pět smyslů

The Kiboomers

Mám o - či, a - bych vi - děl svět k či - chá - ní nos mám, mých

de - set prs - tů na ru - kou mi k hra - ní sta - čí - vá. Mám u - ši, a - bych sly - šel, jak si

ptáč - ci zpí - va - jí a ja - zý - ček mi proz - ra - dí, co pu - sa zrov - na jí.

Obrázek 31 - Pět smyslů

### **Pět smyslů**

Tato píseň je z již zmiňovaného kanálu Kiboomers a rozvíjí u dětí orientaci v tělovém schématu. Může také sloužit jako základ povídání si s dětmi o jednotlivých smyslech. Píseň jsem ponechala v původní tónině, neboť je co do rozsahu pro děti vhodná. Domnívám se však, že pro většinu učitelů, kteří by chtěli píseň doprovázet na klavír, by byla pohodlnější tónina D dur, která využívá not stejně zapsaných, je pouze potřeba změnit předznamenání.

# Polička

Anna Brdičková

A - hoj hol - ky, a - hoj klu - ci, má - te chvi - li - čku? Pojď - me spo - lu  
Nej - dřív dře - vo na - se - ká - me, pak ho na - ře - žem, na pr - kén - ko

6 vy - ro - bit si no - vou po - lič - ku. Sek, sek, sek, už je - nom kou - sek.  
o - ho - blu - jem, na - ko - nec stlu - čem.

13 Ře - žu, ře - žu dří - ví, až jsem ce - lý kři - vý. Lé - ta - jí hob - li - ny na sta - ré

20 no - vi - ny. Ťuk, ťuk, ťuk, to je hezk - ký zvuk!

Obrázek 32 - Polička

## **Polička**

Tato píseň byla napsaná za účelem rozvoje jemné motoriky, mimoto však také podporuje sekvenční myšlení dětí. K této písni je potřeba důsledné motivace, resp. vysvětlení dětem, z čeho se polička vyrábí a jakým způsobem. Možné by bylo i dětem ukázat videa práce s jednotlivými nástroji, které pak budou svými prsty znázorňovat, aby akce nebyla pouze automatická. Na slovo „sek“ děti ťukají hranami prstů o sebe, při části „řežu, řežu dříví“ třou hranami prstů o sebe, na „létají hoblíny“ dělají pohyb, jako když se „strouhá mrkvička“, tedy sjíždí jedním prstem po druhém, a na „ťuk, ťuk“ ťukají špičkou prstu do špičky prstu (ve vertikální poloze).

# Ráno

Anna Brdičková

D A D

1. Rá no, rá - no, když slu - níč - ko вста - lo, na o - kén - ko  
2. Nej - pr - ve si zoub - ky čis - tit mu - sím, hře - be - nem pak

4 A D

ho - nem za - řu - ka - lo,  
u - če - sat se zku - sím.

5 G D A D G D A D

a - bych vstá - val ne - vys - pá - val dál, a - bych si zas s ka - ma - rá - dy hrál.  
Kal - ho - ty a k to - mu ko - ši - le, na sní - da - ni bě - žím ve - se - le.

Obrázek 33 – Ráno

## Ráno

Píseň Ráno byla napsaná za účelem zlepšení orientace v čase, resp. k upevnění denní rutiny a sebeobslužných činností. S dětmi je možné k písni i předvádět jednotlivé úkony druhé sloky, případně vymyslet jiný pohybový doprovod. Píseň je vhodné zpívat v klidném tempu zejména kvůli usnadnění výslovnosti textu pod osminovými notami.

# Sloní pochod

Ahjay Stelino

C G

Dup, dup tohle je po-chod slo-nů, dup, dup, když jdou džun-glí do-mů s je-jich

5 F G

dup, dup, jsou vel-cí a sil-ní, dup, dup pojd-me my du-pat s ni-mi!

Obrázek 34 - Sloní pochod

## ***Sloní pochod***

Tato píseň je zaměřená na rozvoj zejména pohybových dovedností. Děti můžou dupat v pulzaci písni, jak je k tomu vedou slova „dup, dup“. Nejenom, že tím budou posilovat velké svalové skupiny nohou, trénovat stabilitu a koordinaci pohybů, píseň svou pravidelnou pulzací rozvíjí i schopnost rytmického cítění, který je užitný nejenom v hudební percepci a produkci, ale i v oblasti řeči.

# Už je čas!

Linda Conrad

Je čas, je čas, na změ-nu je čas, je čas, je čas, na změ-nu je čas. Co bu-de dál to u - vi - díš jen pěk - ně po - slou - chej! Je čas je čas je čas je čas je čas je ma - lo - vá - ní čas! u - klí - ze - ní ob - lé - ká - ní k o - bě - du je k sva - či - ně je

Obrázek 35 - Už je čas

## Už je čas

Píseň je v originálu z alba *Would You Be My Friend? Teaching Positive Skills Through Song* od Lindy Conrad. V originále i v tomto překladu píseň slouží zejména jako přechodová píseň mezi aktivitami. Má dítěti signalizovat, že se blíží konec původní činnosti a přichází nová, na kterou se může díky písni připravit a naladit. Oproti původní tónině jsem píseň transponovala o tercii nahoru, aby odpovídala pěvecké poloze i pro děti, a nejen pro učitele. Poslední systém písni pak navrhuje další možné aktivity, které by mohly být touto písni uvedeny. Všechny tyto textové varianty jdou použít i ve zbytku písni, tedy zpívat od začátku „je čas, je čas, uklízení čas“ apod.

# Výlet

Anna Brdičková

C F G C

Dnes-ka je-dem na vý-let, to se bu-dem mít! Nes-mím a - le za - po - me - nout

7 F G C

s se - bou vzít: ba - tú - žek, pi - tí, sva - či - nu, bun - du, če - pi - ci...

Obrázek 36 – Výlet

## Výlet

Jednoduchá píseň Výlet má trénovat u dětí pozornost a paměť. Věci, které si dítě nemá zapomenout vzít s sebou se přidávají postupně, dítě si je tak musí zapamatovat, a ještě k nim v následující sloce přidat další. Učitelé si mohou přidávat jakákoli slova, která uznají za vhodné. Domnívám se však, že by bylo vhodné některým dětem dopomoct obrázkou daných předmětů.

## 5.8 Diskuse

Díky návštěvám školských zařízení a rozhovorům s vyučujícími jsem měla možnost nahlédnout, jakým způsobem učitelky zařazují pěvecké aktivity do běžného dne a jaké písně pro ně volí. Analýzou se ukázalo, že naprostá většina písní je pro děti obecně vhodná. Většina měla chytlavé téma, které bylo pro děti atraktivní a motivační, hudební složky písně byly povětšinou v souladu s úrovní pěveckých možností dětí, jediným zásadním problémem byly tóniny písní, které často upřednostňovaly pohodlný zpěv učitelek či snadnější hru na doprovodný nástroj než správnou hlasovou polohu pro děti. Domnívám se, že to je velká škoda, zvláště když jsou dnes relativně snadné možnosti jak tomu předcházet. Pro analýzu

jsem vybírala zejména písně umělé, neboť se domnívám, že o lidových písních mají všichni učitelé obdobné povědomí a využívají víceméně shodný repertoár. Proto jsem chtěla vybrat takové, které by mohly být pro čtenáře méně známé.

Výsledky mého výzkumu samozřejmě nejsou jakkoli zobecnitelné, odráží opravdu pouze stav ve čtyřech školských zařízeních a je pravděpodobné, že by se významně lišily při návštěvě jiných. Bohužel se mi nepovedlo do výzkumu zapojit více základních škol a ideálně i třídních učitelů, kteří by mohli mít s využitím písní v běžných hodinách zcela jiné zkušenosti.

Při vyhledávání zahraničních písní jsem narazila na velkou spoustu zdrojů, které nabízely písně obecně dětské, které však mají také většinou výchovný či vzdělávací rozměr, či přímo písně zaměřené na rozvoj schopností a dovedností dětí s postižením. Zjistila jsem však, že není lehké vybrat písně, které by bylo možné jednoduše přeložit a adaptovat na české prostředí. Základním úskalím bylo, že většina písní byla založena na bohatém instrumentálním doprovodu s využitím elektrických nástrojů, bicích apod. Díky tomu mohou být atraktivní pro poslech, nejsou ale vhodné k hromadnému zpívání. Druhý aspekt byl jazykový. Anglický jazyk využívá velké množství jednoslabičných slov, což v českém jazyce není běžné. Proto vyvstává řada problémů s dosazením českého textu do „cizí“ melodie, které spočívají zejména ve správných přízvucích a melodii řeči.



## **Závěr**

Práce si kladla za cíl zmapovat využívání písní jako prostředku učení dětí s mentálním postižením v odborné literatuře i v pedagogické praxi.

Teoretická část práce představila základní informace z oboru osob s mentálním postižením, problematiku současné terminologie, etiologii a dělení dle hloubky postižení s ohledem na tělesná i duševní specifika, která se k jednotlivým stupňům vážou.

Kapitola o učení dětí s mentálním postižením se zaměřila podrobněji na jejich kognitivní funkce, které jsou základním předpokladem pro učení. Podkapitola pak představila některé zásady, které je potřeba dodržovat, aby bylo v učení dosahováno nejlepšího možného rozvoje.

Kapitola následující popsala zásadní rozdíly mezi třemi obory, které se všechny věnují práci s lidmi s postižením a hudbou. Vymezila se proti nadužívání pojmu muzikoterapie tam, kde nemá svoje místo a definovala podstatu speciální hudební výchovy, se kterou se pak bylo možné setkat v rámci praktické části práce.

Kapitola o edukativním rozměru písní přinesla poznatky z odborných zahraničních článků, které se tímto fenoménem zabývají. Představila, jakými způsoby je možné s písní ve vyučování pracovat a k jakým činnostem je možné písně zařazovat za účelem rozvoje dětí. V podkapitole pak byly nastíněny možnosti využití písní v rámci rozvoje jednotlivých oblastí, ve kterých mohou mít děti s mentálním postižením deficit. Další podkapitola pak představila kritéria volby písní pro potřeby těchto dětí.

V praktické části textu jsou sepsány způsoby práce s písní, které volí paní učitelky čtyř vybraných školských zařízení ve své dlouholeté praxi. Text popisuje, na jakém základě písně volí, do jakých aktivit je ve vyučování zařazují, čím pěvecké činnosti doprovází i jak písně upravují pro potřeby své i potřeby dětí. Následující analýza písní se zaměřila na hudební a textovou složku písní, popsala jejich využití ve školách a zdůraznila jejich možný edukativní potenciál. V poslední části práce pak byly představeny písně původem zahraniční, opatřené českými překlady a popisem možností jejich užití, a několik autorských písní.

V rámci další práce s tímto tématem by bylo vhodné přeložené a autorské písně otestovat v praxi s dětmi. Bylo by vhodné, aby takové testování provedly osoby vzdělané v oboru

preprimární či primární pedagogiky. Dále by bylo jistě přínosné věnovat pozornost pěveckým činnostem a jejich vlivu na jednotlivé oblasti vymezené v kapitole 4.1 a vést výzkumy speciálně zaměřené na ně, jako již existují práce v oblasti řečových projevů.

## Seznam použitých informačních zdrojů

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

DRLÍČKOVÁ, Svatava, FRIEDLOVÁ, Martina a Martin LEČBYCH, ed., 2014. *Společný prostor: Muzikofiletika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4416-1.

FRIEDLOVÁ, Martina, ed., 2020. *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5672-0.

HOLZER, Lubomír a Svatava DRLÍČKOVÁ, 2012. *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově: metoda Lubomíra Holzera : expresivní terapeutické metody - cesta ke změně v institucionální výchově : učební texty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3323-3.

JANKŮ, Kateřina, 2013. *Terapie ve speciální pedagogice: Základy a obecná vymezení*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-280-7.

KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER, 2009. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2846-9.

KMENTOVÁ, Milena, 2015. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-869-1.

KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Lucia PASTIERIKOVÁ a Olga KREJČÍŘOVÁ, 2013. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3714-9.

KRUŽÍKOVÁ, Lenka, ed., 2020. *Hudba v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5663-8.a

KRUŽÍKOVÁ, Lenka, ed., 2020. *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5670-6.b

KRUŽÍKOVÁ, Lenka, ed., 2020. *Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5665-2.c

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

ŠVARCOVÁ, Iva, 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-736-7060-7.

TICHÁ, Alena, 2009. *Učíme děti zpívat*. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-562-2.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0225-7.

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

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2018. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.

VLČÍNSKÁ, Zuzana, 2015. *Písně na cesty krajinami duše: 128 lidových písní ve vícehlasých úpravách pro společné zpívání i léčení hudbou*. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-626-0.

### **Seznam elektronických zdrojů**

ALEGRIA, Maria, 2017. Music as a Teaching Tool. In: *Edutopia* [online]. [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: <https://www.edutopia.org/blog/music-teaching-tool-maria-alegria>

ALMUTAIRI, Maryam a Nadia SHUKRI, 2016. Using Songs in Teaching Oral Skills to Young Learners: Teachers' Views and Attitudes. *International Journal of Linguistics* [online]. 8(6), 133-153 [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/311706500\\_Using\\_Songs\\_in\\_Teaching\\_Oral\\_Skills\\_to\\_Young\\_Learners\\_Teachers'\\_Views\\_and\\_Attitudes](https://www.researchgate.net/publication/311706500_Using_Songs_in_Teaching_Oral_Skills_to_Young_Learners_Teachers'_Views_and_Attitudes)

CALVERT, Sandra L., 2001. Impact of Televised Songs on Children's and Young Adults' Memory of Educational Content. *Media Psychology* [online]. 3(4), 325-342 [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S1532785XMEP0304\\_02](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S1532785XMEP0304_02)

CHUKWUDI, James Emmanuel, 2019. *Music therapy as a strategy in the teaching of mathematics to student with mild intellectual disability* [online]. Nigeria [cit. 2022-07-08]. Dostupné z:

[https://www.researchgate.net/publication/333775644\\_MUSIC\\_THERAPY\\_AS\\_A\\_STRATEGY\\_IN\\_THE\\_TEACHING\\_OF\\_MATHEMATICS\\_TO\\_STUDENT\\_WITH\\_MILD\\_INTELLECTUAL\\_DISABILITY](https://www.researchgate.net/publication/333775644_MUSIC_THERAPY_AS_A_STRATEGY_IN_THE_TEACHING_OF_MATHEMATICS_TO_STUDENT_WITH_MILD_INTELLECTUAL_DISABILITY). Elizade University.

CROWTHER, Gregory, 2012. Using Science Songs to Enhance Learning: An Interdisciplinary Approach. *CBE - Life Sciences Education* [online]. (11), 26-30 [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3292070/>

CROWTHER, Gregory J., Jason WESSELS, Lawrence M. LESSER a Jennifer L BRECKLER, 2020. Is memorization the name of the game? Undergraduates' perceptions of the usefulness of physiology songs. *Advances in Physiology Education* [online]. (44), 104-112 [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: <https://journals.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00112.2019>

HACHMEISTER, Jeanette Castro, 2010. Music as a Teaching Tool: Learning Through Singing. *Volta Voices* [online]. 1-6 [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: [https://childsvoice.org/wp-content/uploads/2015/10/MusicasaTeachingTool\\_Hachmeister\\_July2012.pdf](https://childsvoice.org/wp-content/uploads/2015/10/MusicasaTeachingTool_Hachmeister_July2012.pdf)

KUMAR, Tribhuvan, Shamim AKHTER, Mehrunnisa M. YUNUS a Atefeh SHAMSY, 2022. *Use of Music and Songs as Pedagogical Tools in Teaching English as Foreign Language Contexts* [online]. 1-9 [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: <https://www.hindawi.com/journals/edri/2022/3384067/>

PALACIOS NAVARRO, Santiago, 2009. Pedagogical Songs: learn by doing game based activities. *ELearning Papers* [online]. (13), 1-14 [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/28293936\\_Pedagogical\\_Songs\\_learn\\_by\\_doing\\_game\\_based\\_activities](https://www.researchgate.net/publication/28293936_Pedagogical_Songs_learn_by_doing_game_based_activities)

SPIRLANDELI BATISTA, Juliana, 2008. Music and song: a learning tool. *Diálogos Pertinentes* [online]. 4(4), 24 [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: <https://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/download/228/182>

*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální.* [online]. Praha: MŠMT, 2008 [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: [https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2483/ramcovy\\_vzdelavaci\\_program\\_pro\\_zakladni\\_skolu\\_specialni.pdf](https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2483/ramcovy_vzdelavaci_program_pro_zakladni_skolu_specialni.pdf)

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Sekce muzikofiletiky, 2022. *Muzikoterapeutická asociace české republiky* [online]. [cit. 2022-07-11]. Dostupné z: <http://www.czmta.cz/poznej-asociaci/pracovni-sekce-czmta/91-sekce-muzikofiletiky>

SURUJLAL, Jhalukpreya, 2013. Music and Dance as Learning Interventions for Children with Intellectual Disabilities. *Mediterranean Journal of Social Sciences* [online]. 4(10) [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: <https://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/1157>

SZE, Susan, 2005. EMPOWERING STUDENTS WITH DISABILITIES THROUGH MUSIC INTEGRATION IN THE CLASSROOM: MUSIC THERAPY ON STUDENT. *Academy of Educational Leadership: Proceedings* [online]. 10(1), 79-83 [cit. 2022-07-08]. Dostupné z: <https://www.semanticscholar.org/paper/EMPOWERING-STUDENTS-WITH-DISABILITIES-THROUGH-MUSIC-Sze/967936e4f476028fc57dcd7d994df5032d92562a>

## Seznam obrázků

Obrázek 1 - Adámku náš .....	47
Obrázek 2 - Ahoj! .....	48
Obrázek 3 - Dobrý den .....	49
Obrázek 4 - Hoky, koky .....	50
Obrázek 5 - Hřej, sluníčko, hřej .....	52
Obrázek 6 - Chytíme se za ruce .....	53
Obrázek 7 - Jarní brána.....	54
Obrázek 8 - Ježek .....	55
Obrázek 9 - Když jsem já sloužil.....	57
Obrázek 10 - Obrázková struktura písně .....	58
Obrázek 11 - Kouzelné číslo 7 .....	59
Obrázek 12 - Krávy, krávy .....	60
Obrázek 13 - Měl jest Adam.....	61
Obrázek 14 - Muzikantská rodina .....	63
Obrázek 15 - Na rozlúčení.....	64
Obrázek 16 - Pes Bingo .....	66
Obrázek 17 - Pět ježibab.....	67
Obrázek 18 - Piktogramy k písni Pět ježibab .....	68
Obrázek 19 - Pojd' si s námi hrát.....	69
Obrázek 20 - Prší, prší - ekologická .....	70
Obrázek 21 - Piktogramy k písni Prší, prší - ekologická.....	71
Obrázek 22 - Rafaela stonožka.....	72
Obrázek 23 - Sedmikráska.....	73
Obrázek 24 - Díky .....	75
Obrázek 25 - Jak se máš .....	76
Obrázek 26 - Jsme veselí .....	76
Obrázek 27 - Kde je kočka? .....	77
Obrázek 28 - Mám dvě .....	78
Obrázek 29 - Na dvorku .....	79

Obrázek 30 - Opice.....	80
Obrázek 31 - Pět smyslů.....	81
Obrázek 32 - Polička .....	82
Obrázek 33 – Ráno .....	83
Obrázek 34 - Sloní pochod.....	84
Obrázek 35 - Už je čas.....	85
Obrázek 36 – Výlet.....	86