

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA HUDEBNÍ KULTURY

**Hudební výchova na Základní škole v Dětském  
diagnostickém ústavu a Středisku výchovné péče v  
Plzni**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Michaela Klailová**

*Specializace v pedagogice  
obor Hudba se zaměřením na vzdělávání*

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc.

**Plzeň, 2017**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval(a)  
samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů  
informací.

Plzeň

vlastnoruční podpis

**Poděkování:**

Zde bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce, paní doc. PaedDr. Marii Slavíkové, CSc., za ochotu, cenné připomínky, příjemné vedení a konzultace. Dále bych chtěla poděkovat zástupkyni ředitele v Dětském diagnostickém ústavu v Plzni a celému pedagogickému sboru školy za umožnění realizovat výzkumnou část ve svých vyučovacích hodinách. Poděkování také patří mému budoucímu muži Ondřeji Kovalčíkovi za jeho bezmeznou podporu.

## Obsah

<b>1 Úvod .....</b>	<b>4</b>
<b>2 Diagnostický ústav (charakteristika ústavní výchovy, diagnostického ústavu, jeho pojetí a cíle vzdělávání) .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Charakteristika ústavní výchovy .....</b>	<b>5</b>
2.1.1 Druhy zařízení pro ústavní výchovu.....	6
<b>2.2 Charakteristika diagnostického ústavu .....</b>	<b>6</b>
<b>3 Poruchy chování.....</b>	<b>10</b>
<b>3.1 Klasifikace poruch chování .....</b>	<b>10</b>
3.1.1 Školská klasifikace poruch chování .....	14
<b>3.2 Příčiny poruch chování .....</b>	<b>14</b>
3.2.1 Biologické faktory .....	14
3.2.2 Sociální faktory .....	15
<b>4 Specifika vzdělávání žáků s poruchami chování .....</b>	<b>17</b>
<b>4.1 Prostředí školy jako prevence delikventního chování žáka.....</b>	<b>17</b>
<b>4.2 Specifické postoje učitele k žákovi s poruchou chování.....</b>	<b>18</b>
<b>4.3 Specifika vzdělávání žáka s poruchou chování projevujícího se neagresivní formou .....</b>	<b>19</b>
<b>4.4 Specifika přístupu učitele k žákovi s poruchou chování projevující se formou násilí.....</b>	<b>21</b>
<b>4.5 Specifický přístup k žákovi s poruchou chování s cílem zabránění recidivy trestné činnosti .....</b>	<b>22</b>

4.6 Školní systém při ústavním zařízení .....	23
4.7 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) .	24
<b>5 Hudební výchova (význam, vliv).....</b>	<b>25</b>
5.1 Muzikoterapeutické techniky s možností využití při práci se žáky s poruchou chování .....	28
<b>6 Cíl šetření.....</b>	<b>29</b>
6.1 Metodologie a design šetření .....	29
6.2	29
6.3 Popis průzkumného šetření.....	30
6.4 Metody šetření a sběr dat .....	30
6.5 Interpretace analýzy dat:.....	31
<b>7 Dětský diagnostický ústav a středisko výchovné péče v Plzni (charakteristika diagnostického ústavu, vnitřní pravidla Dětského diagnostického ústavu v Plzni, charakteristika ZŠ při DDÚ v Plzni, projekty školy) .....</b>	<b>31</b>
7.1 Charakteristika Dětského diagnostického ústavu v Plzni.....	31
7.2 Pravidla a vnitřní řád Dětského diagnostického ústavu v Plzni ....	32
7.3 Charakteristika základní školy při Diagnostickém ústavu v Plzni.	34
7.4 Projekty a spolupráce školy .....	36
<b>8 Hudební výchova v Základní škole při Dětském diagnostickém ústavu v Plzni .....</b>	<b>39</b>

8.1 Cíle hudební výchovy podle Školního vzdělávacího programu DDÚ Plzeň.....	39
8.2 Očekávané výstupy v hudební výchově v Dětském diagnostickém ústavu v Plzni.....	40
8.3 Výzkumné šetření: .....	55
8.4 Záznam z hospitace: .....	62
8.5 Návrh modelu a provedení dvou modelů hudební výchovy na základě přechozího výzkumného šetření:.....	63
8.6 Závěr průzkumného šetření.....	3
9 Závěr.....	5
10 Summary .....	6
11 Seznam použitých zdrojů .....	7
11.1 Elektronické zdroje.....	9
11.2 Seznam pramenů.....	9
12 Seznam příloh.....	10

# 1 Úvod

Téma Hudební výchova v Diagnostickém ústavu v Plzni jsem si zvolila hned z několika důvodů. Důležitým faktorem pro výběr tématu byl můj osobní zájem o tematiku speciálního vzdělávání na základních školách, kde studují žáci s nějakými poruchami. Téma mé bakalářské práce, Hudební výchova v Základní škole speciální v Plzni, je zdánlivě podobné a potvrzující zaměření na hudební výchovu v podmínkách, kde dochází ke speciálnímu vzdělávání. Avšak na základní škole speciální studují žáci s různou úrovní mentálního handicapu, a do diagnostického ústavu a jeho základní školy, chodí žáci s poruchami chování, které nemají charakter mentálního handicapu. Dalším důvodem pro volbu tohoto tématu byla neprobádaná oblast hudby a diagnostického ústavu.

Cílem mé diplomové práce je přiblížit problematiku diagnostického ústavu běžné populaci, která většinou postrádá objektivní poznatky a informace o specifické vzdělávání žáků, skrze možnosti, jaké v Plzni mám. Ke splnění tohoto cíle mi bude sloužit odborná literatura, výzkumné šetření, rozhovory s učitelkami z Dětského diagnostického ústavu v Plzni, pozorování ve výuce hudební výchovy a dokumenty z dětského diagnostického ústavu.

Terénním výzkumem budu získávat poznatky a monitorovat výuku hudební výchovy na základní škole Diagnostického ústavu v Plzni, pomocí něhož zjistím podmínky pro vzdělávání žáků s různými poruchami chování a jaký vzdělávací obsah by si žáci měli během vyučování hudební výchovy osvojit. Rozhovory s učitelkami a zástupkyní ředitele školy nahradím nedostatek literatury k tomuto tématu a poskytnu praktické poznatky z průběhu hudební výchovy žáků, které se svým chováním vymykají normám, které jsou v naší společnosti běžné.

Výuka hudební výchovy žáků z Diagnostického ústavu v Plzni se bude zřejmě výrazně odlišovat od výuky v běžných základních školách. Vzhledem k variabilitě schopností žáků, úrovni vědomostí a osvojených vědomostí není vždy snadné zcela dodržovat Rámcově vzdělávací program, neboť pro diagnostické ústavy platí stejný Rámcově vzdělávací program jako pro školy základní.

## **2 Diagnostický ústav (charakteristika ústavní výchovy, diagnostického ústavu, jeho pojetí a cíle vzdělávání)**

V ideálním případě patří rodina mezi primární společenskou skupinu, která vzniká vztahovou interakcí rodičů a dětí. Každý jedinec má právo na harmonické prostředí této společenské skupiny. Ve chvíli, kdy se rodiče rozhodnou mít dítě, je jejich právem a povinností právě výchova a péče o děti. Pojem výchova je vysvětlen v následující citaci: „Výchova je záměrné působení na osobnost s cílem dosáhnout dlouhodobějších a trvalých pozitivních změn v jejím vývoji.“<sup>1</sup>

Někdy bohužel výchova v rodině není vhodná, protože se rodiče neumějí či nechtějí o svého potomka postarat, a proto musí nastoupit státem stanovená forma ústavní péče. Náhradní výchova znamená ústavní výchovu.<sup>2</sup>

### **2.1 Charakteristika ústavní výchovy**

Ústavní výchova je stanovena občansko-právním procesem nezletilci do 18 let, a to pouze v případě, kdy jiná výchovná opatření nenapravila dítě nebo jeho rodiče ze závažných důvodů nejsou schopni výchovu jedince vykonávat. Ústavní výchova je soudem nařízena i v případě, že je výchova dítěte ohrožená. Za narušenou výchovu můžeme považovat, když sami rodiče dítěte mají nemravné způsoby, a tím dítě postrádá vhodný vzor. Pro nařízení ústavní výchovy soudem může být více důvodů. Dalším z nich je nemožnost rodičů vykonávat výchovu dítěte – a to ze závažných důvodů. Za závažný důvod považujeme například smrt jednoho z rodičů a nemožnost způsobilosti druhého z rodičů. Ústavní výchova může být nařízena jak z důvodů sociálních, tak výchovných. Do 3 let věku dítěte ústavní výchovu vykonávají kojenecké ústavy a dětské domovy pro děti do 3 let. Od 3 do 18 let věku dítěte je ústavní výchova zajištěna v případě sociálních důvodů školskými zařízeními, kterými jsou dětské domovy či ústavy sociální péče. V případě, že

---

<sup>1</sup> Kraus B., *Základy sociální pedagogiky*, 1. vyd., Praha: Portál, 2008, s. 64

<sup>2</sup> Slomek Z., *Speciální pedagogika Etopedie*, 1. vyd., Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity v Č. Budějovicích, 2006, s. 30



jde o nařízení ústavní výchovy z výchovné příčiny, ústavní výchova je zajištěna výchovnými ústavy. Celé znění o nařízení ústavní výchovy je popsáno v Zákonu č.94/1963 Sb.<sup>3</sup>

### **2.1.1 Druhy zařízení pro ústavní výchovu**

- kojenecký ústav
- dětský domov
- diagnostický ústav
- ústav sociální péče
- středisko výchovné péče
- zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc

Etopedická péče, také převýchovná péče, pečující o děti s poruchami chování je zajišťována několika institucemi, které plní ústavní, ochranné výchovy či preventivní péči a výkon trestu odnětí svobody.

Vzhledem k zaměření této práce pouze na ústavní výchovu vykonávanou diagnostickým ústavem se budu podrobně věnovat pouze diagnostickým ústavům z výše zmíněných dalších druhů zařízení.

## **2.2 Charakteristika diagnostického ústavu**

Diagnostický ústav je školské zařízení spravované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, které určuje oblast (dle územního obvodu), v níž má daný diagnostický

---

<sup>3</sup> *Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině a právní předpisy, které se k němu vztahují: úplné znění vyplývající z pozdějších právních předpisů, zejména ze zákona č. 91/1998 Sb., účinného od 1. srpna 1998. Praha: Codex Bohemia, 1998. AZ. ISBN 8085963639.*

ústav svou působnost. Diagnostický ústav může vypracovávat návrhy možných změn v síti dětských domovů a výchovných ústavů, jež patří do daného územního obvodu.

Do diagnostických ústavů bývají umístěny děti ve věku 3-18 let. Podle věku dětí se rozdělují na dětské diagnostické ústavy a diagnostické ústavy pro mládež. Děti jsou umísťované do diagnostických ústavů jak ze sociálních, tak z výchovných důvodů. Mohou být přijaty z rodin nebo z dalších školských zařízení, ve kterých měli jedinci výchovné nebo vzdělávací nedostatky. Jedinci mohou být umístěni v diagnostickém ústavu i dobrovolně, a to pouze v případě, že vznikne „dohoda“ mezi rodiči, zákonnými zástupci, vedoucími ústavu a dětmi, které mají např. poruchy chování. Jsou zde umístěny ale i děti, které mají vážné výchovné problémy. Jako další zde mohou být v ústavní výchově děti, které mají kriminální minulost, užívající drogy nebo alkohol.

Vnitřní členěním diagnostického ústavu se rozumí několik pracovišť, která jsou diagnostické, výchovně vzdělávací, sociální práce a záchytné. Důležitým úkolem diagnostického ústavu je, aby dítěti byla poskytnuta péče a ochranná výchova dětem či jiným zadrženým na útěku z jiných ústavů. Pokud dojde k zadržení mladistvého, je třeba neprodleně informovat zaměstnance z příslušného ústavu, odkud jedinec utekl, aby ho převezl zpět do zařízení. Stejně tak je to i v případě, že byl jedinec zadržen na útěku od svých rodičů.

Doba pobytu dítěte v diagnostickém zařízení činí zpravidla 8 týdnů, ale může být podle individuálních potřeb dítěte upravován, tedy prodloužen, ale i zkrácen. Diagnostický ústav vystaví celkovou diagnostickou zprávu dítěte na základě diagnostických, psychologických, sociálních a výchovných činností, během kterých se stanoví stupeň a příčiny etického narušení a sociální zanedbanost a jejich možné nápravy. Nejprve u vstupu do diagnostického ústavu sociální pracovnice zkontroluje veškeré dokumenty. Následuje úvodní pohovor s psychologem, při kterém je zmapován psychický stav dítěte a dochází i k odhadu, jak se konkrétní jedinec bude schopen v tomto zařízení adaptovat. Další důležitou roli má vychovatel, jenž zpracuje v polovině pobytu dítěte jeho zprávu a sepíše předběžný závěr. Před odchodem dítěte z ústavu vychovatel vypracovává výslednou zprávu, ve které doporučuje nebo navrhuje, zda bude dítě přemístěno do dalšího výchovného zařízení. Důležitým kritériem pro výběr následujícího diagnostického ústavu je nabídka oboru, které jedinec studuje nebo případně obor, o který má zájem.

V diagnostickém ústavu jsou děti s výchovnými problémy děleny do výchovných skupin o 4 – 6 dětech. Tyto skupiny jsou základní organizační jednotkou. Základní školy se zřizují při těchto ústavních zařízeních. Výuka, která v nich probíhá, je vedena podle vzdělávacích programů ZŠ, ZŠ speciální. Pokud byl jedinec před umístěním do diagnostického ústavu studentem učebního oboru nebo střední školy, jeho výuka v zařízení je zaměřena na všeobecně vzdělávací předměty.

Není však výjimkou, že v diagnostickém ústavu mohou být umístěny děti, které nemají mnohdy ani základní vzdělání. V některých případech základní vzdělání bylo započato, ale už bylo nedokončeno. Stupeň znalostí dětí se pohybuje na úrovni 6. a 7. třídy.

4

*Diagnostický ústav vykonává níže uvedené funkce:*

1) Diagnostické

Pedagogicko-psychologickými činnostmi je vyšetřena úroveň dětí

2) Edukační

Na základě zjištění úrovně znalostí, schopností a dovedností dítěte jsou stanoveny individuální vzdělávací potřeby žáka

3) Terapeutické

Během terapeutických činností dochází ke zlepšení mnohdy patologických vazeb v sociálních vztazích a také ke zlepšení poruch chování

4) Výchovné a sociální

Význam této funkce je uplatněn především na rodinnou situaci dítěte a možný vliv jeho osobnosti na interakci.

---

<sup>4</sup> Slomek Z., *Speciální pedagogika Etopedie*, 1. vyd., Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity v Č. Budějovicích, 2006, s. 23

## 5) Organizační

Organizační funkce ve vztahu k diagnostickým ústavům je plněna přemísťováním dětí do dalších zařízení, se kterými spolupracuje i úřad sociálně právní ochrany dětí.

## 6) Koordinační

Ke koordinační funkci dochází při sjednocení postupů dalších navazujících zařízení a součinnosti orgánů státní správy.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> [Http://zakony-online.cz/?s104&q104=all](http://zakony-online.cz/?s104&q104=all) [online]. [cit. 2017-04-03].

## 3 Poruchy chování

### 3.1 Klasifikace poruch chování

*„V současné mezinárodní klasifikaci nemocí jsou poruchy chování u dětí definovány jako opakující se a trvalý (v trvání nejméně 6 měsíců) vzorec asociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které porušuje sociální normy a očekávání přiměřená věku dítěte (např. krádeže, rvačky a krutost vůči lidem a zvířatům, opakované lži, záškoláctví, útěky z domova).“<sup>6</sup>*

Z následujícího textu vyplývá, že porucha chování je negativní odchylka od normy. Norma je určována tím, co společnost vnímá běžné. Tedy to, co skupiny a osoby očekávají. Hodnocení chování osoby je pokaždé hodnoceno ve společenském kontextu. Existuje řada klasifikací poruch chování. Rozhodla jsem se zaměřit na klasifikaci podle Vágnerové.

#### **Definice poruch chování podle Vágnerové**

*„Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, eventuálně na úrovni svých rozumových schopností.“<sup>7</sup>*

Následující rozdělení poruch chování Vágnerová dělí podle určitých znaků:

#### 1) Chování jedince nerespektuje sociální normy, které platí v dané společnosti

Schopnost jedince chápat význam norem není úměrná rozumové vyspělosti a inteligenci, např. jedinec má mentální retardaci nebo je původem z jiného sociokulturního prostředí, kde jsou odlišné společenské normy. Poruchou chování lze

---

<sup>6</sup> Říčan P., Krejčířová D., a kol., *Dětská klinická psychologie*, 4. vyd., Praha: Grada Publishing, 2006, s. 240

<sup>7</sup> 29 Vágnerová M., *Psychopatologie pro pomáhající profese*, 4. vyd., Praha: Portál, 2008, s. 779

označit jedince pouze, pokud daným normám rozumí, ale nechce je přijmout za své a neumí se jimi řídit.

## 2) Jedinec není schopen navázat a udržet akceptovatelné sociální vztahy

V tomto případě je porucha chování evidentní v nepřijatelném chování v interakci s okolním světem, a to jak k živým organismům (lidem, zvířatům), ale i neživým organismům (věcem). U takových jedinců je přítomná absence empatie. Nejsou schopni pochopit nutnost přizpůsobení se okolí, neboť jsou zaměřeni pouze sami na sebe. Příčinou této poruchy chování může být, že u jedince neproběhl nikdy citový vztah, při kterém by si osvojil schopnost empatie k ostatním lidem. Pokud jedinec trpící touto poruchou poruší danou normu, necítí se vinen.

## 3) Dočasný charakter poruch chování u dětí

O dočasné či přechodné poruše chování mluvíme pouze tehdy, když se diagnostikuje u dětí, a to jako reakce na určité podněty. Projev této poruchy chování se může projevovat například agresí, nerespektováním sociálních norem, asociálním chováním, avšak je velmi důležité toto chování nebagatelizovat a nezlehčovat ho. V některých případech totiž může jít o vznikající poruchu osobnosti.<sup>8</sup>

### **Definice poruch chování podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10)**

*„Poruchy chování jsou charakterizovány opakujícím se a trvalým obrazem asociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Příkladem takového chování jsou nadměrné rvačky, tyranizování slabších, krutost ke zvířatům, závažná destrukce majetku, zakládání ohňů, krádeže, opakované lhaní, záškoláctví, útěky z domova, mimořádně časté a intenzivní výbuchy zlosti, vzdorovité provokativní chování a trvalá neposlušnost.“<sup>9</sup>*

---

<sup>8</sup> Vágnerová M., *Psychopatologie pro pomáhající profese*, 4. vyd., Praha: Portál, 2008, s. 779-780

<sup>9</sup> [Http://www.prychiatricpropraxi.cz](http://www.prychiatricpropraxi.cz), [online]. [cit. 2017-04-03].

Pokud rodina není schopná uspokojit základní psychické potřeby dítěte, je často porucha chování spojována s tímto nevhodným psychosociálním prostředím, ze kterého dítě může být i deprivované. Dítě může zároveň mít problémy i ve škole. Pokud je jedinec diagnostikován, nesmí být opomenut věk a vývojová úroveň dítěte.

Jako porucha chování nemůže být bráno např. ani vzdorovité chování u dětí, ani adolescentní změny nálad či vztek. Podle mezinárodní klasifikace nemocí jsou poruchy chování dále děleny na socializované, kdy je dítě přiměřeně socializováno uvnitř i mimo rodinu. Nedělá mu problém navazovat vztahy s vrstevníky. Druhou skupinu tvoří nesocializovaní jedinci, které mají veškeré blízké vztahy narušeny.

Podle MNK-10 jsou poruchy chování rozděleny viz níže:

F 91 Poruchy chování

F 91.0. Porucha chování ve vztahu k rodině

F 91.1. Nesocializovaná porucha chování

F 91.2. Socializovaná porucha chování

F 91.3. Porucha opozičního vzdoru

F 91.8. Jiné poruchy chování

F 91.9. Porucha chování nespecifikovaná

#### Porucha chování ve vztahu k rodině

Porucha chování se projevuje asociálností a agresivitou jedince v interakci s rodinou, zvířaty či věcmi, čímž se jedinec vymezuje proti prostředí domu nebo proti členům rodiny. Může docházet ke krádeži peněz nebo jiným hmotným věcem z domu, dále může mít jedinec tendenci ničit majetek domu, cíleně zapalovat oheň, atd. Porucha chování ve vztahu k rodině může vzniknout například mezi novým nevlastním rodičem a dítětem.<sup>10</sup>

- krádeže, destrukce věcí, zakládání ohně (byt, chata)

---

<sup>10</sup> [Http://www.uzis.cz/cz/mkn/F90-F98.html#F98.8](http://www.uzis.cz/cz/mkn/F90-F98.html#F98.8) [online]. [cit. 2017-04-03].

### Nesocializovaná porucha chování

Nesocializovaná porucha chování se projevuje disociálním chováním, kdy jedinec není schopen se zapojit mezi skupinu vrstevníků a tím vzniká izolace od ostatních. Interakce s dospělými i dětmi se vyznačuje agresivitou a častými neshodami a zlostnými výbuchy, v těžkých případech i šikanou. Dochází k odmítání autorit. Agresivita se projevuje nejen ve vztahu k lidem, ale i ke zvířatům.

- projevy agresivity vůči lidem, i ke zvířatům, krutost, vandalismus
- útěky, záškoláctví

### Socializovaná porucha chování

Na rozdíl od nesocializované poruchy, kdy se jedinec nesnese s vrstevníky a má s nimi problémové vztahy, se socializovaná porucha chování vyznačuje naopak vztahy s vrstevníky dobrými. Socializovaná porucha chování má projevy disociálního nebo agresivního charakteru trvalého rázu. Nevyznačuje se pouze opozičním, vzdorovitým a rozvratnickým chováním.

Dítě může být socializováno ve skupině, která toto chování schvaluje. Interakce s dospělými je v tomto případě problémová, a to i v rodinném prostředí.<sup>11</sup>

- negativní vztah ke škole, záškoláctví, krádeže s druhými

### Porucha opozičního vzdoru

Tato porucha chování je typická pro děti v 9 - 10 let. Charakteristické bývají vzdorovité a neposlušné projevy bez disociálního chování, které nerespektovaly práva dalšího jedince. Děti s touto poruchou chování jsou negativistické a jejich chování se úplně vymyká normě chování. Častá je afektivita vůči druhým. Tito jedinci jsou vzdoroví k dospělým a ze svých neúspěchů obviňují jiné lidi. Bývá spojeno s poruchou ADHD<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> [Http://www.uzis.cz/cz/mkn/F90-F98.html#F98.8](http://www.uzis.cz/cz/mkn/F90-F98.html#F98.8) [online]. [cit. 2017-04-03].

<sup>12</sup> *Mezinárodní klasifikace nemocí 10. Revize, Duševní poruchy a poruchy chování*, Přeloženo z anglického originálu, 1. vyd., Praha: Psychiatrické centrum Bohnice, 1992, s. 234-236



- provokativní chování, zlost, podrážděnost, podezřívavost, psychické trápení druhých, také projevy výrazné vulgarity

### 3.1.1 Školská klasifikace poruch chování

Třídění poruch chování podle zahraniční speciálně pedagogických autorů (Cole, Visser, Upton) je děleno do tří obecných částí. Toto rozdělení vychází z hlavního charakteru chování, kterým je porucha chování projevována.

- Poruchy chování vyplývající z konfliktu – záškoláctví, lživost, krádeže;
- Poruchy chování spojené s násilím - agrese, šikana, krádeže;
- Poruchy chování související se závislostí - toxikomanie, gamblerství<sup>13</sup>

## 3.2 Příčiny poruch chování

Poruchy chování vznikají z různých příčin. Mohou vznikat na základě biologických, psychologických a sociálních faktorů. Vzájemnou interakcí těchto faktorů, může dojít k příčině vzniku poruchy chování, a proto se také označují jako multifaktoriálně podmíněné, neboť jde o nesoulad ve více rovinách.<sup>14</sup>

### 3.2.1 Biologické faktory

Dojde-li k narušení CNS, které může vzniknout např. následkem špatného porodu, úrazu hlavy či vážného onemocnění mozku. Narušená CNS má vliv na jedince tím, že se jejich chování vyznačuje značnou impulzivností, mají nízkou frustrační toleranci, a tím jsou emočně labilnější. Pro tyto jedince je velmi náročné sebeovládat se. Jejich výbušnost jako reakce na dané situace je značně nepřiměřená. Dochází k neschopnosti pochopit jejich negativní jednání. Jelikož nejsou schopni svou afektivitu regulovat, nedokáží většinou ani

---

<sup>13</sup> VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie I : Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2008, s. 25-38

<sup>14</sup> Vágnerová M., *Školní pedagogická psychologie pro pedagogy*, 1.vyd., Praha: Karolinum, 2005, s. 145

vhodně reagovat. Biologický faktor považujeme za velmi rizikovou dispozici, protože vytváří prostor k nevhodnému způsobu reagování ve vztahu k normě.

Dalším biologickým faktorem mohou být i genetické dispozice, a to zejména vzhledem k temperamentu. Patří sem impulzivita, vyhledávání rizikového prostředí. Výše zmíněné projevy se objevují už v raném věku dítěte a bývá velmi obtížné je výchovně změnit či ovlivnit. Pokud dochází k vývoji této poruchy, může se u dospělého jedince projevit i porucha osobnosti, a často nacházíme i nepřizpůsobivý postoj ke společenským normám. Jedinec má potřebu si uspokojovat pouze své potřeby, a z tohoto důvodu si vytváří vlastní pravidla.<sup>15</sup>

### **3.2.2 Sociální faktory**

Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, je považováno za jednu z nejdůležitějších příčin poruch chování. Není proto překvapivé, že pokud dítě žije v nevhodném a citově nepodnětném prostředí, projeví se to později na jeho rozvoji nežádoucích forem chování.

Nejvýznamnější dopad na poruchy chování má primární sociální skupina – rodina. Neměli bychom ale zapomenout i na nepříznivé působení sekundárních sociálních skupin, např. vrstevníky. Vzhledem k tomu, že rodina znamená pro dítě základní sociální společnost, tak nevhodné chování rodičů nebo jednoho z rodičů (např. agrese, nadměrné požívání alkoholu, zneužití, kriminální činnost, má za následek rizikové chování i u dítěte, se kterým se identifikuje.

Za rizikovou výchovu je možné považovat i takovou, kde se dítěti nedostává potřebných podnětů a stimulů. V tomto případě může za příčinu rodič, který není schopen plnit svou rodičovskou roli. Nemusí se vždy jednat o rodinu s nízkou životní úrovní. Naopak rodina s vyšším životním standardem může být zdrojem poruchy chování, neboť rodiče podnikatelé, nemající na své dítě čas, zabezpečují dítěti pouze materiální stránku a na emocionální potřeby nemají čas, takže u dítěte dochází

---

<sup>15</sup> Vágnerová M., *Psychopatologie pro pomáhající profese*, 4. vyd., Praha: Portál, 2008, s. 781-782

k frustraci z nedostatku lásky, pocitu jistoty, bezpečí, dále nemůže dojít k interiorizaci hodnot a norem chování.<sup>16</sup>

Výše zmíněné normy chování mohou pocházet z faktu, že sami rodiče postrádají konkrétní daná pravidla, a tím dítě nemá správný vzor. V některých případech rodiče překračují normy nebo naopak dítěti důrazně opakují, že nesmí nic porušit, což má opačný dopad.<sup>17</sup>

Podobný vliv na poruchy chování má za následek i neúplnost rodiny, kdy dítě postrádá potřebné vzorce chování, pokud je vychováváno jen matkou nebo jen otcem.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Vágnerová M., *Psychopatologie pro pomáhající profese*, 4. vyd., Praha: Portál, 2008, s. 782-783

<sup>17</sup> Říčan P., Krejčířová D., a kol., *Dětská klinická psychologie*, 4. vyd., Praha: Grada Publishing, 2006, s. 242

<sup>18</sup> Vágnerová M., *Školní pedagogická psychologie pro pedagogy*, 1. vyd., Praha: Karolinum, 2005, s. 148-149

## 4 Specifika vzdělávání žáků s poruchami chování

### 4.1 Prostředí školy jako prevence delikventního chování žáka

Efektivní prevencí delikventního chování žáka může být způsob výuky. Důležitým faktorem je, zda vyučují, bere v potaz jednotlivé osudy žáků, zda k nim přistupuje individuálně a podporuje kooperaci mezi nimi. Lepších výsledků dosahují školy, ve kterých se prosazuje vstřícný přístup k žákům, avšak obecně platí, že čím dříve dítě získá pozitivní vliv ke škole, tím má škola lepší vliv na chování dítěte.<sup>19</sup>

Vágnerová uvádí, že žáci, kteří reagují agresivně či neaktivně, způsobují zátěž nejenom pro své spolužáky, ale i pro učitele. Jako učitel je důležité si uvědomit, jakým způsobem lze tyto problémy řešit a do jaké míry lze ovlivnit jejich intenzitu. Pedagog by ve výše uvedených problematických situacích měl umět vytvořit pozitivní psychosociální klima ve třídě a měl by rozpoznat určité změny v chování žáků a použít přiměřené výchovné prostředky. Podle Vágnerové je pojem problémový žák velmi rozsáhlý, který obsahuje celou škálu možností, jak se dítě ve škole chová nebo nechová, zda se k přiměřenosti jeho věku chováním odlišuje od běžné normy. Jedná se o odlišnost zejména v oblasti práce ve škole, chování a emočních reakcích jedince. Cílem pedagoga by měla být eliminace negativních vzorců chování.<sup>20</sup>

Jelikož se u dětí v diagnostickém ústavu velmi často objevuje i kriminální činnost, zmiňují i možnosti ji regulovat pomocí určitých podmínek ve škole. Kyriacou uvádí, že nejdůležitější faktor pro snížení kriminality ve škole, je zvýšení školních úspěchů žáka. Nástroj, jímž lze efektivně operovat s kriminalitou ve škole, je nastavení „školní politiky dobrého chování“. Konkrétně se jedná o tři hlavní části.

---

<sup>19</sup> Matoušek, O.; Kroftová A. *Mládež a delikvence*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003, s. 74-77

<sup>20</sup> Vágnerová, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005, s. 138-143

- 1) Shoda pedagogů na standardy chování žádaných od žáků, včetně metodických postupů, jak dosahovat jejich dodržování.
- 2) Motivační systém a jaké tresty dostanou žáci v případě, že jejich chování není totožné se standardním.
- 3) Učební osnovy skládající se z prvků, které vedou požadovanému chování.<sup>21</sup>

## 4.2 Specifické postoje učitele k žákovi s poruchou chování.

Vágnerová přibližuje postoj učitele k žákům tak, že se učitelé běžně setkávají s různými dětmi, s většinou z nich se jim pracuje dobře, nebo alespoň přijatelně, ale vždycky se najdou i takové, které se neučí, nerespektují školní požadavky, reagují rušivě či agresivně a představují tak zátěž nejenom pro učitele, ale mnohdy i pro své spolužáky. S touto skutečností je třeba počítat. Práce s problematickými dětmi je součástí pedagogické profese a je také třeba vědět, o jaké problémy jde, jakým způsobem je lze řešit a také do jaké míry může jejich dobu trvání či intenzitu ovlivnit právě učitel.<sup>22</sup>

Chtěla bych přiblížit možné styly pedagogického vedení podle Čápa a Mareše:

- 1) Autokratický – (negativní a autoritativní vedení) – tento učitel je velmi přísný a rozkazovačný. Žáci jsou v jeho hodinách sice poslušní, ale plní strachu. Při takovémto vedení se není možné nijak uvolnit. Potřebám žáků nelze vyhovět, individuální cesta k řešení problému je nemožná, protože pouze učitelovo řešení je to správné. V tomto případě jakákoliv iniciativa žáků je nemožná. Autokratický učitel má tendenci být ironický a zesměšňovat žáky.

---

<sup>21</sup> KYRIACOU, CH., *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha : Portál, 2005. 35 s.

<sup>22</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005, s. 254-256

- 2) Liberální – (negativní a nepevné vedení) – tento typ učitele na rozdíl od autokratického typu učitele nemá téměř žádné požadavky na výkon žáků, a pokud má, kontrola neprobíhá dostatečně a nedůsledně. Takový učitel je lhostejný, jak k žákům, tak k jejich chování, avšak někdy má tendenci stěžovat si před dětmi na své problémy.
- 3) Laskavě liberální – (pozitivní nepevné vedení) – tento typ učitele je empatický k žákům, má snahu porozumět jejich potřebám. Má však na žáky nízké požadavky.
- 4) Integrovaní – (pozitivní středně pevné vedení) – takový učitel se chová klidně se snahou o porozumění žákům. Je schopen mluvit se žáky i o mimoškolních tématech. Mezi žáky a integrovaným učitelem dochází k vzájemné důvěře. Je lidským vzorem pro své žáky.<sup>23</sup>

Současný pedagog se v inkluzivním pojetí etopedie snaží najít vhodné možnosti, jak zamezit tomu, aby žáci s poruchami chování stáli mezi vzděláváním a zároveň naplněním nadání daného jedince s poruchou chování.<sup>24</sup>

Podle Matějčka, je třeba u jedince s poruchou chování snížit nároky pedagoga, aby došlo k vyrovnání s případnými možnostmi žáka. Dále je vhodné spolupracovat se školou a požádat o změnu pracovního programu, která bude splňovat individuální možnosti dítěte. Dle Matějčka je třeba se zbavit iluze, že pedagog má dovednost naučit všechny děti všemu stejnému. Ale mělo by platit, že i méně nadaní jedinci by měli mít možnost prožití šťastného dětství, které má za důsledek pozitivní vývoj jejich osobnosti.<sup>25</sup>

#### **4.3 Specifika vzdělávání žáka s poruchou chování projevujícího se neagresivní formou**

---

<sup>23</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 51

<sup>24</sup> VOJTOVÁ, V.: *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 2. přepracované a rozšířené vydání, s. 71

<sup>25</sup> MATĚJČEK Zdeněk: *Co děti nejvíc potřebují*. 1. vydání. Portál Praha. 1994, s. 57

Pokud žák trpí poruchou chování projevující se neagresivní formou, do které řadíme například toulání, záškoláctví, lhaní, je důležité omezit vývoj a stupňování se těchto projevů, neboť právě chození za školu se může pojit s absencí i s podvody v omluvenkách. Nejprve by učitel měl zjistit, zda je záškoláctví jedince spojeno s konkrétním předmětem nebo se zkoušením. V tomto případě by se totiž jednalo o možné příčiny vzniku záškoláctví.

Dalším možným faktorem záškoláctví může být strach ze šikany či nějakého násilí. V případě šikany je nutné zjistit např. pomocí sociogramu pozici záškoláka ve vztahu ke třídě a naopak. Ukáže-li se souvislost např. z negativních vztahů, pak je důležitou rolí pedagoga ovlivňovat třídní kolektiv tak, aby mohl konkrétní žák odbourat strach při interakci s ostatními žáky. Strach může na žáka působit i v podobě přehnaně vysokého očekávání výborného výkonu od rodičů nebo učitelů. Na jedince je vyvíjen tlak, kvůli kterému se raději nepříjemné situaci vyhne a jde buď za školu, nebo nechce přijít domů. Na záškoláctví může mít jako další vliv vrstevníků, a to zejména party, kdy je jakékoli porušení všeobecných norem viděno jako odvážnost.

K eliminaci záškoláctví může vést např. zajímavá a poutavá výuka, vzájemná a podporující kooperace v hodině, úspěch dostupný pro všechny žáky, důvěrná atmosféra třídního prostředí, avšak nejefektivnější je individuální práce s konkrétním jedincem.

Dojde-li ke konfrontaci s lhavostí žáka, je nutné, aby pedagog vyjádřil svůj nesouhlasný a odmítavý přístup ke lži, ne odmítání osobnosti žáky. Trest za lež by měl být úměrný konkrétní lži. Doporučuje se konzultovat s žákem možné tresty a dát mu prostor spoluúčastnit se konkrétního rozhodnutí. Dochází tak k tomu, že žák přebírá pocit zodpovědnosti za daný postih, a tím je větší pravděpodobnost, že ho splní úspěšně. Jako velmi pozitivní se považuje přístupnost učitele k obnovení důvěry. Učitel by měl být pro děti vzorem, a proto, pokud je lidský a dokáže přiznat i vlastní chyby před žáky, dává tím dětem příklad, že je přirozené dělat chyby a není nutné si vymýšlet další rádobu zajímavé lži.

Stejně tak jako je každý žák individuální, tak i přístup každého učitele je individuální. Všichni pedagogové hodnotí žáky různým způsobem. Stejně je to i ve vnímání a hodnocení žáků za problémové chování. V přítomnosti jiného učitele je

pravděpodobné, že se žák bude chovat jinak. Ve zmíněné situaci jsou hlavním kritériem subjektivní vjemy a hodnocení učitele, při němž často dochází k chybě sociální percepce a to tzv. škatulkování a nálepkování. Proto se doporučuje, aby se pedagog na daného jedince s poruchou chování zaměřil objektivně.<sup>26</sup>

#### **4.4 Specifika přístupu učitele k žákovi s poruchou chování projevující se formou násilí**

Nejdůležitějším úkolem pedagoga je, aby nepřehlížel násilnické projevy a zastavil je. Žák by měl být následně potrestán kárně nebo případně náhradou škody, avšak postih musí proběhnout hned po činu. A není vhodné se k němu později vracet, připomínat ho dotyčnému žákovi jako nástroj k připomenutí špatného svědomí žáka. Pokud žák nereaguje na pozitivní působení školního prostředí a při interakci žáků ve třídě, následuje pak konzultace s pracovníky školského poradenského zařízení.

Jedinec projevující se násilnickou poruchou chování, potřebuje utužit pocity sebehodnot a sebedůvěry prostřednictvím možnosti aktivního spoluvytváření dění v atmosféře, ve které se cítí bezpečně. Je dobré nechat žáka působit v situacích, kdy se může vyjádřit bez násilí a tím být oceněn pozitivním hodnocením pedagoga.<sup>27</sup>

Boucharlat tvrdí, že žáci s poruchou chování vyjadřující se agresí, potřebují pedagoga, který je vůči jejich agresivním projevům imunní a nepřisuzuje jejich projevům velký význam. Je důležité, aby takovýto učitel necítil ohrožení a přistupoval k agresivním žákům s pozitivním a důvěrným postojem. Dává tím najevo, že jeho vnitřním zraněním a problémům rozumí a že je přístupný mu pomoci. Tento přístup dává žákovi prostor, aby se

---

<sup>26</sup> ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo... : Informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Praha : ISV nakladatelství, 2003. s. 80-90



viděl z jiného úhlu a mohl znovu nabýt pocit jistoty a v některých případech je možné dosáhnout i procesu změny.<sup>28</sup>

#### **4.5 Specifický přístup k žákovi s poruchou chování s cílem zabránění recidivy trestné činnosti**

Aby došlo k reálnému zabránění recidivy, musí se dodržovat následující kroky. Prvním hlediskem je celoškolská vnitřní politika, kterou jsem již zmínila na str. 21. Jako další krok je nutné přerušit trestnou činnost žáka, která ve většině případů začíná již po zahájení školní docházky, poté přechází do šikany, vyloučení ze školy a končí trestnou recidivou. Úkolem pedagoga je navodit žákovi pocit, že je součástí školního kolektivu. Pedagog by se měl vyhýbat narážkám k osobě žáka pocházející z tzv. nálepkování. Platí zde pravidlo, že učitel nehodnotí žákovu osobnost, ale pouze nekázeň v hodinách. Tento postup může v ideálním případě napomoci k příznivému sebehodnocení a sebezpetí žáka.

Důležitou roli při práci s problémovým žákem hrají i jeho morální hodnoty. Učitel má možnost pomoci danému jedinci s přijetím jeho samého jako dobrého člověka a ukázat možnosti, jak se lze vyhnout trestným činům. Pokud má žák s poruchovým chováním již nějakou trestnou činnost, nebývají mu většinou cizí ani omamné látky, avšak není to podmínkou. Velmi významnou roli má prevence drogové výchovy. Učitel má možnost pozvat na přednášky konkrétní jedince, které si touto cestou prošli, a zpětně jsou schopni dětem pomoci svým pohledem na danou věc. Ve většině případů platí, že pokud se žák léčí z drogové závislosti, snižuje se i trestná činnost. V ideálním případě v těchto chvílích se školou aktivně spolupracuje i rodina. Jak jsem již v předchozích kapitolách zmiňovala, někteří jedinci pocházejí z dysfunkčních rodin, kde aktivní spolupráce rodiny na nápravě žáka není bohužel možná.

K systematickému zlepšení sebepřijetí a sebehodnocení žáka jsou možné i úspěchy v mimoškolních aktivitách. Aktivita, v níž se žák cítí jistě a má ze sebe radost, napomáhá

---

<sup>28</sup> AUGER, M., BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák : Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha : Portál, 2005, s. 63

k vystoupení z kruhu recidivy. Sebevědomí dětí s poruchami chování je „úspěšně“ snižováno od jejich brzkých let, ať už rodiči či okolím, proto je pro ně velmi snadné mít pocit sounáležitosti se skupinou mladistvých s podobným trestným chováním, avšak stejně tak může jedinec dojít k pocitu sounáležitosti v mimoškolní aktivitě, pokud je v té činnosti úspěšný a tím přijímaný i danou skupinou. Mluvíme o tzv. intervenčních programech, které jsou cíleny právě na ohrožené jedince. Programy nabízí nejrůznější akce a aktivity (individuální i společenské), které probíhají v budovách škol po vyučování, víkendech či o prázdninách.<sup>29</sup>

## 4.6 Školní systém při ústavním zařízení

Česká republika má školský systém umožňující různé formy vzdělávání žáků s poruchou chování, neboť škola by měla být pro žáka místem, kde se rozvíjí jeho kompetence kognitivní, emoční i sociální, a kde má prostor k získání socializačních návyků.<sup>30</sup>

Vzdělávání na základní škole při ústavním zařízení, v našem případě při diagnostickém ústavu, má podmínky, které stanovuje Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Systém školy se opírá o vyhlášku č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky a vzhledem k tomu, že se v základních školách v diagnostických ústavech vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, je nutné zmínit i vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dochází k podpůrným opatřením (speciální metody a formy vzdělávání), díky kterým žák má možnost osvojit si dané dovednosti a schopnosti.

V našem školním prostředí si škola vytváří program prevence dle podmínek vlastního školního vzdělávacího programu. Vychází z Rámcově vzdělávacího programu

---

<sup>29</sup> KYRIACOU, CH., Řešení výchovných problémů ve škole. Praha : Portál, 2005. s. 37

<sup>30</sup> VOJTOVÁ, V.: *Úvod do etopedie*. Brno: Paido, 2008, s. 60-63

(2005) a pokynů MŠMT: Metodický pokyn MŠMT k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance. V současnosti je ve školách přítomen výchovný poradce, školní metodik prevence a ojediněle i školní psycholog a speciální pedagog.<sup>31</sup>

## **4.7 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)**

Základní školy při diagnostickém ústavu se opírají o rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Očekávaný vzdělávací obsah, tedy očekávané výstupy a učivo, které si žáci mají osvojit, jsou specifikovány úrovní klíčových kompetencí a jsou zde zařazena i průřezová témata. Také je zde uvedena možnost přizpůsobení očekávaných výstupů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Při realizaci RVP ZV se bere ohled na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, využívá se možnost interní diferenciaci, kdy je možné vytvořit sociální klima, které se zakládá na motivaci, kooperaci a aktivizujících metodách výuky. Cílem je osvojit si strategie učení a motivovat žáky pro celoživotní učení. Dále jsou žáci vedeni k tvořivému a logickému myšlení, schopnosti řešit problémy a ke komunikaci a ke schopnosti tolerance k druhým a jiným kulturám.<sup>32</sup>

RVP ZV (2005) zmiňuje, že žáci s poruchami chování mají bariéru v přístupu ke vzdělávání z nevhodných sociálních interakcí a ve schopnosti respektovat pravidla a normy, pocházející zpravidla z odlišných norem dodržujících se v jejich rodinách. Žáci mají problém s dodržováním školního řádu a chodu školy. Nelze je vzdělávat v běžném počtu dětí a s použitím běžných metod. RVP ZV je dokument z kurikula na státní úrovni. Na školní úrovni je podrobněji rozepsán školní vzdělávací program. Učitelé v něm popisují podmínky dané školy a jejich žáků do vzdělávacího rámce daného státem.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> PIPEKOVÁ, J. et al.: Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2. rozšíření a přepracované vydání. Brno: Paido, 2006, s. 93

<sup>32</sup> BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J.: Psychopedie, Brno: Paido, 2007, s. 78

<sup>33</sup> VOJTOVÁ, V.: Úvod do etopedie. Brno: Paido, 2008, s. 68-69

## 5 Hudební výchova (význam, vliv)

V systému našeho školství není hudební výchova a její význam dostatečně oceněn. Tento fakt prokazuje i nízká hodinová dotace hudební výchovy v učebních plánech. Tento nedostatek je možné z části regulovat významem mezipředmětových vztahů s hudební výchovou. Například dojde-li k propojení hudební výchovy v hodině cizího jazyka, kdy se žáci učí rytmičovat anglické říkanky či zpívají anglické písně a klade se důraz na gramatický význam textů. Propojení hudební výchovy je možné samozřejmě ve všech předmětech. Volnější rozvrh hodin na nižším stupni základních škol toto propojování umožňuje.<sup>34</sup>

Hudba má vliv na:

- fyziologické procesy – změna krevního tlaku, srdečního tepu a na hormonální změny (hladina adrenalinu v krvi)
- psychické procesy – oblast emocí, citové rozpoložení, působí na představivost i fantazii

Hudba má vliv na odstranění stereotypu a každodenních starostí tím, že efektivně působí na „*instinktivní vrstvu člověka*“.<sup>35</sup> Hudba svými dynamogenními schopnostmi může člověka zasáhnout v samém základu. Příkladem může být výrazný taneční rytmus, který spontánně a bezprostředně působí na pohybové funkce. Nové a intenzivní zvukové impulsy vzbuzují většinou u lidí vzruchy, avšak poslech již známé melodie naopak člověka zklidňuje. Hudba poskytuje spoustu tělesných, psychických a společenských potřeb. Píseň se svou formou, hudebně vyjadřovacími prostředky, výrazovými obměnami mnohdy zasahuje do niterních psychických procesů, nálad, emocí a myšlenek člověka.

---

<sup>34</sup> JAHODA, Jaroslav. *Hudební výchova pro 1. - 3. ročník I: Metodická příručka*. 1. vyd. Praha: Septima, 1993, s. 25

<sup>35</sup> SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy*. 2. upravené. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 7. ISBN 14-440-88.

Hudební vnímání rozvíjí hudební sluch. Kromě toho, že zpěv je většinou estetický zážitek, napomáhá ale také ke zlepšení činnosti hlasového ústrojí a zrychluje procesy vyšší nervové činnosti. Hudba lidem poskytuje prostor pro seberealizaci, kde mohou uplatnit své hudební nadání a schopnosti, rozvíjet hudební kreativitu, tvořivost, emocionální a intelektuální část své osobnosti. Při sborovém zpěvu či instrumentální hře se zase podporují mezilidské kontakty a sociální interakce.

Sedlák zmiňuje následující nejdůležitější funkce hudby:

- *Estetická* - Navozuje posluchači hudebně estetický zážitek a poznávání krásy. Čím více je posluchač hudebně připravený, tím bývá dojem impresivnější.
- *Výchovná (etická)* - Podílí se na utváření mravních hodnot člověka.
- *Specifické osvojování světa* – Hudební poznání, získané poznáváním světa, které je skrze hudbu sdělování a přenášeno k dalším lidem. Hudba je tak jedním z nejvýraznějších způsobů mezilidského dorozumívání.
- *Terapeutická (léčebná)* - Hudba člověku poskytuje vnitřní klid. Pomáhá člověku se psychicky odreagovat od konfliktních situací a tlumí stereotyp každodenního života.
- *Hédonistická* – Navozuje člověku potěšení a rozkoš.
- *Rekreativní* – Dává člověku možnost rozptýlení, zábavy a rekreace.
- *Sociální* – Hudba je společenským činitelem a její sociální funkce je spojena českými hudebními tradicemi.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy*. 2. upravené. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s.14

## Základní hudebně psychologické kategorie

Sedlák dělí základní hudební psychologické kategorie na hudební činnosti, hudební vlohy, hudební schopnosti, hudební dovednosti, hudební nadání, talent a genialitu. Při hudební výchově na základních školách lze hudební činnosti dělit na vokální, poslechové, instrumentální a hudebně pohybové. Podle hudebních činností je možné vypořádat přístupy jedince k hudbě.

- percepční přístup - pokud dochází pouze ke sledování jedince provozujícího hudební činnost
- reprodukční přístup - pokud jedinec realizuje (reprodukuje) osvojené učivo – zpěv, instrumentální činnost, pohybovou činnost či propojení již zmíněných činností
- produkční přístup – pokud jedinec improvizuje (mluvíme o elementární fázi improvizace) ve zpěvu, na instrument či v pohybu.

Kvalitativní úroveň hudebních činností je propojena s psychickými a fyzickými strukturami, mezi které řadíme hudební vlohy, schopnosti, dovednosti. Hudební vlohy jsou vrozené hudební dispozice nebo také biologická výbava, které jsou-li výraznější, nazývají se nadáním či talentem. Velkou roli zde má i dědičnost. V diagnostických ústavech často pobývají i mladiství romského původu, kteří často právě hudební nadání projevují. Původ hudebních vloh obecně je v kvalitě činnosti múzických a pohybových analyzátorů nervové soustavy.

U schopností jsou tyto analyzátoři základem k emoční citlivosti k hudbě a také jakým způsobem je hudba vnímána. Hudební schopnosti jsou spojené vrozené a získané dispozice prostřednictvím výchovy, které se postupně vyvíjejí. Hudební dovednost je prokazována způsobilostí učením vykovávat hudební činnost. Hudebnost je celek hudebních předpokladů umožňující člověku komunikaci s hudbou.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> SEDLÁK, František a VÁŇOVÁ, Hana.. *Hudební psychologie pro učitele*. 2013. str. 35-55

## 5.1 Muzikoterapeutické techniky s možností využití při práci se žáky s poruchou chování

Jednou z několika muzikoterapeutických technik, je hudební improvizace, která je spontánním vytvářením hudby pomocí hry na tělo, pěvecké činnosti a hudebních nástrojů. Improvizace je rozlišena na připravenou a nepřipravená. Připravená je taková, kdy terapeut a klient /žák předvídá průběh a nepřipravená je spontánní. Hudební improvizace je projektivní způsob, který bezprostředně zrcadlí vnitřní svět žáka. Hudba pomůže danému jedinci vyjádřit pocity, které nechce nebo nedokáže vyjádřit verbálně.

Další muzikoterapeutickou technikou je hudební interpretace, která, na rozdíl od hudební improvizace, reprodukuje známý hudební materiál. Stejně jako u improvizace lze využít kromě hry na tělo, zpěv, hudební nástroje i další prostředky. Pomáhá posílit sebedůvěru, těm, kdo jsou úzkostliví ze spontánního projevu. Rozvíjí se při ní hudební dovednosti, a funkce percepční, motorické, společenské a kognitivní.

Zpěv je další technikou, která může psychicky pomáhat lidem, např. jedincům s narušeným řečovým projevem s artikulací. Lidem s mentální retardací zpěv napomáhá rozšiřovat slovní zásobu, seniorům připomenout důležité momenty jejich života. Každý člověk se může ztotožnit s nějakou písní a jejím textem, neboť dokáže vytvořit prostor pro potřebné emocionální zázemí. Poslechem hudby se podporuje nepřímé vyjádření myšlenek a emocí. Pomáhá přijít na obtížná a problematická témata tím, že vytvoří potřebné zázemí pro sebereflexi. Hudba vyvolává vzpomínky a působí na nevědomý materiál. Psaní písní a kompozice hudby může pomoci člověku v porozumění tomu, kým je, co v životě potřebuje nebo to, co má rád. Hudební vystoupení buduje v lidech sebedůvěru, sebedůvědomí a sebedisciplínu. Při skupinové hudební aktivitě dochází ke kooperaci a vnímání druhých.

Děti s různými poruchami chování často překračují hranice a obecně přijaté normy. Hry pro ně můžou být prostorem pro autentické chování. Je důležité, aby se cítily bezpečně a mohly se s důvěrou projevit.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Šímanovský, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. 2. vydání. Praha: Portál, 2008. s. 11-

## EMPIRICKÁ ČÁST

### Specifika edukačního procesu hudební výchovy v Diagnostickém ústavu v Plzni

#### 6 Cíl šetření

Cílem mé diplomové práce bylo zmapovat terénním šetřením specifika edukačního procesu hudební výchovy na základní škole při Diagnostickém ústavu v Plzni. Strukturovaným rozhovorem se dvěma učitelkami hudební výchovy a vychovatelem jsem měla za cíl zjistit, za jakých podmínek probíhá hudební výchova v Dětském diagnostickém ústavu. Analýzou dat z materiálů, které mi byly poskytnuty Dětským diagnostickým ústavem, jsem chtěla zjistit, zda je reálné při neustálé obměně žáků dodržovat jejich školní vzdělávací program.

**Výzkumná otázka zní: Je možné dodržovat Školní vzdělávací program při výuce hudební výchovy na základní škole při Dětském diagnostickém ústavu v Plzni i přes neustálou obměnu žáků?**

#### 6.1 Metodologie a design šetření

Pro naplnění cíle mé diplomové práce bylo zvoleno výzkumné šetření v terénu, a to konkrétně v Dětském diagnostickém ústavu v Plzni. Strukturovanými rozhovory s tamními učitelkami hudební výchovy jsem zjistila potřebné informace a data k částečnému zodpovězení mé výzkumné otázky. Další metodou pro získání dat k naplnění cíle diplomové práce bylo monitorování v hodině hudební výchovy a nácviku na soutěž mezi dětskými diagnostickými ústavem a dětskými domovy a dětskými domovy se školou.

Ve výzkumné části vyhledávám a mapuji informace, které přispívají k osvětlení výzkumné otázky pomocí induktivních a deduktivních metod. Informace týkající se



konkrétního tématu získávám dostupnou odbornou literaturou a z dokumentů, které mi byly poskytnuty učitelkami v Dětském diagnostickém ústavu v Plzni.

## **6.2 Popis průzkumného šetření**

Domnívám se, že pro mé průzkumné šetření k dosažení výzkumného cíle je nezbytné účastnit se terénního šetření v podobě aktivního navštěvování Dětského diagnostického ústavu v Plzni a podrobnými rozhovory s vyučujícími hudební výchovy na tamní základní škole, abych získala potřebné informace a poznatky. Zároveň je nezbytné, abych se účastnila výuky hudební výchovy, neboť je nutné zmapovat její průběh.

## **6.3 Metody šetření a sběr dat**

Pro dosažení cíle mé diplomové práce byl zvolen strukturovaný rozhovor, monitorování výuky hudební výchovy, analýza dat z dostupné literatury a dokumentů, které mi byly poskytnuty Dětským diagnostickým ústavem v Plzni. Deduktivní metodou jsem následně vytvořila metodologický nástroj pro výuku hudební výchovy.

Interpretace analýzy dat:

## **7 Dětský diagnostický ústav a středisko výchovné péče v Plzni (charakteristika diagnostického ústavu, vnitřní pravidla Dětského diagnostického ústavu v Plzni, charakteristika ZŠ při DDÚ v Plzni, projekty školy)**

V následující kapitole budu vycházet ze svého výzkumného šetření v Diagnostickém ústavu v Plzni. Většina údajů pochází z rozhovorů s učitelkami hudební výchovy v Diagnostickém ústavu v Plzni, Školského vzdělávacího programu, který mi paní učitelky ochotně poskytly, a osobním pozorováním v rámci terénního výzkumu.

### **7.1 Charakteristika Dětského diagnostického ústavu v Plzni**

Dětský diagnostický ústav a středisko výchovné péče v Plzni je školské zařízení, které je přímo řízeno MŠMT ČR. Toto zařízení je spravováno podle zákona č.109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Děti, které jsou přijímány do Dětského diagnostického ústavu v Plzni, většinou plní školní docházku, ale mají problémy s chováním ve škole, mimo školu nebo i v rodině.

Část dětí žije (nebo žila) v komplikovaných životních podmínkách. Jsou například týrané, zneužívané či zanedbávané. Ústavy, případně rodina, které jsou znepokojeny chováním a vývojem dítěte. Konkrétně se jedná o negativní postoj ke škole, záškoláctví, děti, selhávající v sociální, rodinné, komunikační interakci s okolím, dále se jedná o konfliktní děti znevýhodněné sociokulturním prostředím, páchající trestnou činnost (i opakovaně), užívající návykové látky.

Děti jsou přijímány k pobytu v Diagnostickém ústavu v Plzni na základě soudního rozhodnutí, který nařizuje předběžné opatření o ústavní a ochranné výchově. Děti se vzdělávají v základní škole v diagnostickém ústavu a účastní se režimových i zájmových mimoškolních aktivit.

Oblast spravovaná Dětským diagnostickým ústavem a střediskem výchovné péče v Plzni je lokalita Plzeňského a Karlovarského kraje. Pokud ale dojde např. přeplněnosti diagnostických ústavů v okolí a v plzeňském diagnostickém ústavu jsou volné kapacity, je možné přijmout jedince k pobytu i do tohoto zařízení. Kapacita Dětského diagnostického ústavu v Plzni je 32 lůžek.

Po dvouměsíčním diagnostickým pobytu v Diagnostickém ústavu v Plzni přecházejí žáci s předběžným opatřením a ústavní výchovou většinou do dalšího zařízení, které následuje pro výkon ústavní výchovy. Jedná se například o dětský domov, dětský domov se školou či výchovný ústav, včetně tamní školy.

Některé děti se navrací zpět do rodin nebo jsou svěřeny do péče dalších příbuzných a nastupují opět na kmenovou základní školu.

**Z tohoto přemísťování vyplývá náročnost vzdělávání. Žáci se v relativně krátké době učí podle odlišných vzdělávacích programů.** V jednotlivých třídách jsou vzdělávání žáci z různých ročníků dohromady, tedy i s různou úrovní dosažených schopností a dovedností daného učiva.

Kromě klasického základního vzdělávání je pro děti v diagnostických ústavech nabídnut i pestrý mimoškolní program a aktivity. Dětský diagnostický ústav v Plzni spolupracuje se Zoologickou a botanicou zahradou v Plzni.

## **7.2 Pravidla a vnitřní řád Dětského diagnostického ústavu v Plzni**

V zařízení Dětského diagnostického ústavu v Plzni platí základní pravidla, která žáci, ale i rodiče musí respektovat a dodržovat, aby průběh pobytu byl co nejklidnější a nejšetnější pro umístěné děti. Podle zákona č. 109/2002 Sb. jsou rodiče dětí, umístěných v DDÚ, povinni přispívat na úhradu nákladů na ubytování, stravování a ošacení, které je poskytováno dětem ve výchovném zařízení.

Vzhledem k tomu, jak je pro umístěné děti důležitý kontakt s rodiči, jsou umožněné návštěvy, vzájemný kontakt prostřednictvím telefonátů a korespondence. Návštěvy zákonných zástupců – rodičů, jsou povoleny každou neděli v době 9:30 – 14:00 a v tomto čase je možné vzít své děti na předem domluvenou vycházku. Telefonní kontakt je umožněn pouze ve večerních hodinách od 20:00 – 21:00, a to pouze v případě ze strany

rodičů, dítě může volání z mobilního telefonu využít dvakrát týdně. Jako další způsob komunikace mohou děti využít e-mail, avšak pouze s rodinnými příslušníky. Telefonní kontakt je možný pouze na jeden telefonní přístroj pro všechny děti během výše zmíněné hodiny.

Vycházka se zákonnými zástupci je dítěti dovolena nejdříve po 14 dnech pobytu v diagnostickém ústavu, avšak konkrétní jedinec nesmí být svým chováním v zákazu výhod. Pokud se dítě po třech týdnech, kdy během dvou po sobě jdoucích týdnů, chová v souladu se vzorným chováním (podle bodového systému), může být propuštěno na volnou vycházku. Prázdninové a dovolenkové pobyty dětí v rodině jsou dětským diagnostickým ústavem podporovány, ale nesmí jim bránit závažné výchovné problémy v zařízení, a také pokud je rodinný prostředí vyhovující. Dítě má možnost odjet na dovolenku samostatně, bez doprovodu rodičů v případě, že již dosáhlo 15 let věku, zákonný zástupce předem písemně odsouhlasí, že se samostatným odjezdem dítěte na dovolenku souhlasí a také odsouhlasí to, že dítě má finanční prostředky na cestu.

Veškeré návštěvy, vycházky či prázdninové pobyty si musí rodič předem domluvit s psychologem a etopedem.

### **Denní režim v Dětském diagnostickém ústavu v Plzni:**

A) Denní program ve dnech se školní výukou:

06,30 - budíček

06,30 – 07,30 hygiena, úklidy pokojů, sebeobsluha

07,30 – 07,50 snídaně

07,50 – 08,00 předávání dětí – společenská místnost

08,00 – 13,15 školní vyučování, dopolední program

13,15 – 13,30 předávání dětí

13,30 – 14,00 příprava na oběd, oběd

14,00 – 15,30 po – komunita, st – skupiny, pá – týdenní hodnocení

15,30 – 16,00 svačina

16,00 – 18,30 odpolední program

18,30 – 19,00 příprava na večeři, večeře

19,00 – 19,55 večerní program, hodnocení dne

19,30 – 20,00 čtvrtek – generální úklid

19,45 - přechod na ložnice

20,00 – 20,05 předávání dětí noční službě

20,05 – 20,45 večerní hygiena, úklid prostor SB

20,45 – 21,00 příprava na večerku, večerní program  
21,00 večerka

B) Denní program ve volné dny:

08,00 - budíček  
08,00 – 08,30 hygiena, úklidy pokojů, sebeobsluha  
08,30 – 09,00 snídaně  
09,00 – 12,00 volnočasové aktivity, osobní volno, návštěvy dětí  
12,00 – 12,30 oběd  
12,30 – 14,00 polední klid, relaxace  
14,00 – 18,00 volnočasové aktivity dle plánu činnosti, svačina  
18,00 – 18,30 večere  
18,30 – 21,00 osobní volno, hodnocení dne  
21,00 - večerka

### **7.3 Charakteristika základní školy při Diagnostickém ústavu v Plzni**

Jak již bylo v kapitole 6.1 stručně zmíněno, žák, umístěný v Dětském diagnostickém ústavu v Plzni, se učí na náležitě základní škole zpravidla po dobu 8 týdnů. Kmenově je však veden na škole původní. Třídy jsou tzv. malotřídní s kapacitou 9 žáků, ale část žáků je vyučována podle individuálního učebního plánu sestaveného na dva měsíce. Učební plány jsou většinou značně rozdílné i v rámci jednoho ročníku. Ve třídách se současně vzdělávají žáci různých ročníků. ZŠ tvoří 4 třídy. Orientační rozdělení dle postupných ročníků (nutno akceptovat požadavky terénu, včetně respektování maximálního počtu dětí ve třídě):

- 1. třída: 1. - 3. ročník ZŠ
- 2. třída: 4. - 5. ročník ZŠ
- 3. třída: 6. - 7. ročník ZŠ
- 4. třída: 8. - 9. ročník ZŠ

**Skladba třídy se mění průběžně, neboť žáci neustále přicházejí a odcházejí.** - >  
Tyto faktory výrazně ovlivňují způsob výuky.

Většina předmětů je vyučována individuálně nebo skupinově. Často v rámci jednoho oddělení vyučující používá diferencované vyučování, někdy je uplatňováno vyučování vzájemné. Učitel stručně vysvětlí probírané učivo a žák by měl následně pracovat samostatně, neboť se pedagog musí věnovat dalšímu oddělení či jedinci ve třídě. V případě, že žák nebyl veden k samostatné práci, učitel se ho samostatnosti snaží naučit. Jako pozitivní hledisko škola považuje to, že si žáci mohou již dříve získané vědomosti znovu zopakovat s nižšími ročníky či naopak osvojit si učivo z následujícího ročníku. Jako další výhodu diagnostický ústav vnímá, že si žáci osvojí samostatnost při práci a při rozhodování. Negativně je shledáváno, že pedagog má málo času na každého žáka pracujícího samostatně, což působí komplikace především u nižších ročníků či žáků základní školy praktické, které mají problémy se samostatnou prací a potřebují zvýšenou péči.

Zařazení do probíraného učiva probíhá podle následující úrovně prokázaných znalostí:

- jsou-li znalosti v souladu s učebními plány školy DDÚ, žák se připojí k ostatním žákům a aktuálně probíranému učivu
- je-li žák pozadu, jsou v rámci možností respektovány znalosti z předešlé (či kmenové) školy s tím, že se učivo probírá rychlejším tempem, aby se žák postupně připojil k učivu aktuálně probíranému na dané škole
- je-li žák v probíraném učivu napřed, dostává práci navíc, pomáhá pomalejším žákům, opakuje, aby se postupně připojil do třídy ve škole DDÚ
- při dlouhodobém zameškávání nebo zcela odlišném školském vzdělávacím programu předchozí školy se žák v naukových předmětech vyučuje od začátku ucelené tematické kapitoly, která je aktuálně probírána ve třídě
- při dlouhodobém zameškávání nebo zcela odlišném školském vzdělávacím programu předchozí školy se žák v předmětech vyžadujících bezprostřední návaznost (jazyky, matematika) vzdělává v učivu navazujícím na látku, ve které se ještě orientuje
- v ojedinělých případech se žák učí podle učiva z předchozího ročníku

### K problémům při zařazování dochází:

- u dětí s nižší úrovní intelektu, které přicházejí bez jasně vymezeného typu vzdělávání, které dosud absolvovaly (ročník, typ vzdělávacího programu)
- u dětí, které již ročník opakovaly s hodnocením „neprospěl“
- pokud žák vícekrát změnil školu, v níž plnil povinnou školní docházku nebo pokud dlouhodobě pobýval s rodiči v zahraničí, kde tamní školu navštěvoval, ale nemá potřebnou dokumentaci

Jako v každém vzdělávání je třeba respektovat individualitu dítěte s ohledem na jeho věk, předchozí sociální podmínky, případné zanedbání, individuální specifické poruchy učení, psychiatrické potíže a další faktory ovlivňující školní práci žáka.

Důležitým atributem práce učitele ve škole při dětském diagnostickém ústavu je stále začínání, neboť tím, že se žáci průběžně neustále obměňují, stává se, že učitel, který probral dané učivo, dostane přiřazeného žáka, který danou látku dosud neprobíral nebo ji nemá dostatečně osvojenou a vyučující musí látku opět vyložit. To vše vyžaduje přiblížení se žákovi, ale zůstat mu při tom přirozenou autoritou. Pedagog v diagnostickém ústavu musí umět žákovi naslouchat, být empatický, správně odhadnout jeho schopnosti, dovednosti a individuální dispozice, aktuální psychické rozpoložení, o které je možné se při školní práci opřít a na druhé straně respektovat požadavky ŠVP.

Během pobytu dítěte v Dětském diagnostickém ústavu v Plzni je pedagog ve spolupráci s dalšími odbornými pracovníky DDÚ – psychology, speciálními pedagogy, odbornými vychovateli, kteří se snaží ovlivňovat osobnost každého dítěte komplexně.

## **7.4 Projekty a spolupráce školy**

Dětský diagnostický ústav v Plzni se zapojuje do velkého množství rozmanitých projektů, široké nabídky výchovných a vzdělávacích programů, divadla, knihoven, galerií a

dalších organizací jako je např. „Jeden svět na školách“ společnosti Člověk v tísni o.p.s. Díky spolupráci s Pedagogickou fakultou Západočeské univerzity, mají žáci Dětského diagnostického ústavu v Plzni možnost absolvovat plavecký výcvik. Všechny již uvedené oblasti výchovy a vzdělávání jsou prolnuty i výchovnou činností.

Žáci se účastní také projektů. Zaměřenost těchto projektů volí pedagogové podle věkových skupin, ročníků, náplní učiva nebo reagují na aktuální dění ve společnosti. Děti nacvičují divadelní představení a besídky v rámci tvůrčích dílen v různých etapách školního roku.

Škola při Dětském diagnostickém ústavu v Plzni má zpracované DUMY v rámci OP VK – ICT Rozvoj. Materiály vytvořili učitelé z DDÚ Plzeň v oblastech přírodopisu, dějepisu, zeměpisu, českého jazyka, anglického jazyka a konverzace v cizích jazycích, dramatická výchova.

Při mé výzkumné činnosti se mi materiály pro hudební výchovu na DUMY nepodařilo vypátrat.

Sobotní kroužky (výběr dle vlastního zájmu dítěte), každý vychovatel vede jeden z uvedených kroužků, realizace dle rozpisu služeb:

- netradiční výtvarné techniky
- sportovní (vč. posilovny)
- hudební kroužek
- vlastivědný kroužek
- přírodovědně ekologický kroužek
- publicistický a novinářský kroužek (ústavní časopis)
- kroužek her a soutěží
- „Jsme částí Země“ – interkulturní vzdělávání



Pořádají se celoustavní sportovní soutěže, vědomostní a zábavné soutěže, taneční (disko) zábavná odpoledne, karnevaly v maskách, turistické poznávací výlety. V činnosti se odráží reflexe na aktuální roční období, svátky (např. Velikonoce, Mikuláš, Vánoce aj.)

## **8 Hudební výchova v Základní škole při Dětském diagnostickém ústavu v Plzni**

V následující kapitole bude čerpáno ze Školního vzdělávacího programu Dětského diagnostického ústavu v Plzni, který mi poskytly paní učitelky.

### **8.1 Cíle hudební výchovy podle Školního vzdělávacího programu DDÚ Plzeň**

Vyučovací předmět hudební výchova je realizován v 6. – 9. ročníku jako samostatný jednou vyučovací hodinou týdně.

Cíle hudební výchovy obecně dle ŠVP DDÚ Plzeň směřují k:

- vnímání hudby jako důležité součásti života jedince a celé společnosti skrze pěvecké, instrumentální, hudebně pohybové a poslechové aktivity
- porozumění hudebního jazyka jako specifické formy komunikace
- získávání orientace v širokém spektru hudebních stylů a žánrů současných i minulých
- pochopení specifické hudby různých kultur, jiných národů, etnik
- přistupování k uměleckému procesu v jeho celistvosti a jeho chápání jako způsob poznání a komunikace
- rozvíjení tvůrčí činnosti a smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity
- užívání různých uměleckých vyjadřovacích prostředků včetně nejnovějších informačních a komunikačních technologií
- rozvíjení smyslového vnímání a kreativity
- prohlubování vztahu k evropské a světové kultuře

- uvědomování si hodnoty kulturního dědictví a potřeby jeho ochrany

**Hudební výchova jako předmět je spjat s následujícími předměty v rámci průřezových témat:**

- český jazyk a literatura: významné osobnosti a jejich tvorba, mytologie, literární texty a jejich hudební ztvárnění
- výtvarná výchova: estetika, umělecká díla, významní umělci, dějiny kultury, hmotná kultura, barvy, rytmus, melodie, vývoj výtvarných projevů ve vztahu s hudebním vývojem
- dějepis: vývoj umění a kultury obecně, umělecké směry, svátky
- občanská a rodinná výchova: kultura a společnost, hodnota kulturního dědictví a jeho ochrana, multikulturalismus, lidská a občanská práva
- tělesná výchova: hudebně pohybové činnosti (rytmus, tance)
- zeměpis: životní prostředí, orientace v prostoru, planeta Země, vesmír, sluneční soustava
- fyzika: akustika, zvuk a jeho vlastnosti, šíření zvuku
- přírodopis: přírodní a životní prostředí, fauna, flora, člověk
- informační a komunikační technologie: technologie, zdroj informací, internet, možnost nahrávání hudby

Kompetence, kterých se hudební výchova dotýká, jsou komunikační, sociální a personální, občanské a pracovní.

## **8.2 Očekávané výstupy v hudební výchově v Dětském diagnostickém ústavu v Plzni**

**Očekávané výstupy v 1. ročníku:**

- a) Vokální činnosti

*pěvecký a mluvní projev, hlasová hygiena, hudební rytmus (realizace písni ve 2/4 taktu), dvojhlas*

- dbá se na správné dýchání a držení těla
- provádí se hlasová a dechová cvičení
- zřetelné vystupování
- zná význam not
- rozlišuje tón, hlas mluvený a zpěvný
- umí vytleskat rytmus podle vzoru
- rozlišuje krátké a dlouhé tóny

b) instrumentální činnosti

*hra na Orffovo rytmicko-melodické nástroje (reprodukce motivů, témat), rytmizace, hudební hry (ozvěna)*

- učí se používat jednoduché hudební nástroje k rytmickým cvičením a hudebnímu doprovodu
- umí pojmenovat hudební nástroje – klavír, kytara, flétna, rytmická dřívka, triangel, buben

c) hudebně pohybové činnosti

*taktování, pohybový doprovod znějící hudby (2/4 takt), pohybové vyjádření hudby, pohybová improvizace*

- provádí hudebně pohybovou činnost – držení těla, jednoduché taneční hry, pochod

d) poslechové činnosti

*kvality tónů, hudba vokální, instrumentální, vokálně instrumentální, lidský hlas, hudební nástroje, hudební styly – hudba pochodová, taneční, ukolébavka*

- pozná a naučí se vybrané vánoční koledy

- pozná vybrané hudební nástroje podle zvuku
- seznámí se s varhanní hudbou
- pozná hymnu ČR a porozumí smyslu textu

**Hudební vystoupení v 1. ročníku probíhají v rámci besídky a vystoupení na komunitním shromáždění.**

**Očekávané výstupy v 2. ročníku:**

a) vokální činnosti

*pěvecký a mluvní projev, hlasová hygiena, dynamicky odlišný zpěv, rozšiřování hlasového rozsahu, hudební rytmus (realizace písní ve 2/4 a 3/4 taktu), dvojhlas, kánon*

- rozlišuje rytmus pomalý, rychlý, melodii stoupající a klesající, zesilování i zeslabování
- umí vytleskat rytmus podle říkadel a písní
- zná pojmy notová osnova, noty, houslový klíč
- rozlišuje noty, pomlky, takty
- umí doplnit zpěv hrou na jednoduché hudební nástroje
- umí zazpívat vybrané vánoční koledy (Štěstí, zdraví; Vánoce, vánoce; My tři králové)
- umí zazpívat vybrané písně (Káča našla ptáče, Dělání, Zimní, Jetelíčku náš, Otloukej se písťaličko, Dú, kravičky, dú, Když jsem já sloužil)

b) instrumentální činnosti

*hra na hudební nástroje (reprodukce motivů, témat, jednoduchých skladeb pomocí nástrojů z Orffova instrumentáře, zobcových fléten), rytmizace, hudební hry (otázka – odpověď), hudební improvizace*

- pozná a rozlišuje hudební nástroje podle zvuku – klavír, trubka, kytara, housle, pikola, flétna, buben, triangel, rytmická dřívka
- umí používat jednoduché hudební nástroje

c) hudebně pohybové činnosti

*taktování, pohybový doprovod znějící hudby ve 2/4 taktu, pohybové vyjádření hudby, pohybová improvizace*

- umí se pohybovat podle daného rytmu
- při tanci umí tleskat a při pochodu bubnovat
- umí pohybově vyjádřit hudbu, zpěv tancem v písních Marjánko, Ach synku, Na tý louce zelený

d) poslechové činnosti

*kvalita tónů, vztahy mezi tóny (akord), hudebně výrazové prostředky, hudební prvky (pohyb, melodie, rytmus), hudba vokální, instrumentální, vokálně instrumentální, lidský hlas, hudební nástroje, hudební styly (pochod, taneční hudba, ukolébavka)*

- rozlišuje umělou a lidovou píseň
- seznámí se s vybranými skladbami klasických hudebních skladatelů (I. Hurník – Nedokončená pohádka, Kukačka, B. Smetana – Pochod komediantů, V. Trojan – Žabák, P. I. Čajkovskij – Skřivánek)

**Hudební vystoupení v 1. ročníku probíhají v rámci besídky a vystoupení na komunitním shromáždění.**

**Očekávané výstupy ve 3. ročníku:**

a) vokální činnosti

*pěvecký a mluvní projev, rozšiřování hlasového rozsahu, hlasová hygiena, hudební rytmus, realizace písní ve 2/4 a 3/4 taktu, dvojhlas, kánon*

- umí vytleskat 2/4 a 3/4 takt
- umí pojmenovat notovou osnovu
- rozliší a přečte z notového zápisu takt 2/4 a takt 3/4
- rozlišuje notu celou, půlovou a čtvrtovou
- podle zápisu not pozná stoupavou a klesavou
- dbá na správné dýchání
- umí zpívat vybrané písně – Slunéčko, Slunce za hory, Na shledanou, Vlastovičko, Koulelo se, Až já pojedu přes ten les, Zub, Komáři se ženili, Když jsem jel do Prahy, Pásla husy, Bum, Já nechci žádného, Červený šátečku, Kdes kukačko, Okolo Třeboně, A já su synek, hymna ČR

b) instrumentální činnosti

*hra na hudební nástroje, rytmizace, hudební hry, jednoduchá hudební improvizace*

- umí rozeznat dechové, smyčcové, žesťové nástroje a umí uvést příklad od každé skupiny
- umí doprovázet píseň na rytmické nástroje

c) hudebně pohybové činnosti

*taktování, pohybový doprovod znějící hudby (2/4 takt), pohybové vyjádření hudby, pohybová improvizace*

- rozliší rytmus valčíku a polky
- umí polkové a valčíkové a mazurkové kroky
- umí pohybově vyjádřit hudbu

d) poslechové činnosti

*kvalita tónů, vztahy mezi tóny, hudebně výrazové prostředky, hudební prvky, hudební styly*

- pozná B. Smetanu, A. Dvořáka a zná některá jejich díla
- poslechem rozezná hudební nástroje
  - poslouchá díla vybraných klasických autorů – W. A. Mozart – Menuet, I. Hurník – U ohníčku, B. Smetana – Má Vlast, A. Dvořák – Humoreska, Slovanský tanec č. 7, Korsakov – Let čmeláka,

**Očekávaný výstup ve 4. ročníku**

a) vokální činnosti

*pěvecký a mluvní projev, hudební rytmus, dvojhlas, vícehlas, realizace písní ve 2/4, 3/4, 4/4 taktu, intonace a vokální improvizace, grafický záznam vokální hudby, orientace v notovém zápisu*

- nácvik vybraných písní (Beskyde, Na našem dvoře, Už ty pilky, Muzikant, Ten chlumecký zámek, Stojí vrba košatá, Večerníček, Valčíček, Kolik je na světě věcí,



Voláme sluníčko, Kdyby byl Bavorov, Náchodský zámek, Zlaté stěvičky, Červená řeka, Okoř, Tři čuníci, Růže z Texasu)

- dbá se na správné dýchání
- zná pojmy repetice
- umí napsat houslový klíč
- rozlišuje délky not a umí je zapsat,
- pozná dynamická znaménka – p, mf, f
- zná stupnici C dur

b) instrumentální činnosti

*hra na hudební nástroje (reprodukce motivů, témat, jednoduchých skladbiček pomocí Orffova instrumentáře, rytmizace, melodizace, tvorba hudebního doprovodu, grafický záznam melodie, rytmické schéma jednoduché skladby*

- rozlišuje nástroje dechové, žesťové, smyčcové, klávesové, strunné
- doprovází písně na rytmické nástroje
- rytmizace říkadel

c) hudebně pohybové činnosti

*pohybový doprovod písní v 2/4, 3/4, 4/4, polky, valčík, mazurka, pantomima, pohybová improvizace, orientace v prostoru – zapamatování si tanečních pohybů*

- umí pohybově vyjádřit hudbu

d) poslechové činnosti

*kvalita tónů, vztahy mezi tóny, hudebně výrazové prostředky, hudební prvky, hudební styly a žánry, hudební formy (malá a velká písňová forma), interpretace hudby*

- pamatuje si nejdůležitější údaje o B Smetanovi a zná jeho nejdůležitější díla
- zná názvy symfonických básní cyklu Má Vlast
- seznámí se s dílem L. Janáčka
- pozná opakující se téma ve skladbě

**Očekávaný výstup v 5. ročníku**

a) vokální činnosti

*pěvecký a mluvní projev, hudební rytmus, dvojhlas, intonace a vokální improvizace, grafický záznam vokální hudby*

- rozezná smyčcové nástroje – housle, violoncello, kontrabas
- rozezná dechové nástroje – trubka, pozoun, lesní roh
- seznámí se s hudebními nástroji v symfonickém orchestru
- umí jednoduché vybrané dvojhlasé písně
- naučí se vybrané písně Uhlíře a Svěráka
- dbá na správné dýchání
- zná noty stupnice C dur, repetice, dynamická znaménka, pozná basový klíč
- umí provést rozbor zapsané písně, druh písně
- nácvik nových písní (Avignonský most, Tráva neroste, U panského dvora, Tři tamboři, Ukolébavka pro dcerku, Měsíček svítí, Sivá holubičko

b) instrumentální činnosti

*hra na hudební nástroje, rytmizace, melodizace, hudební improvizace, grafický záznam melodie*

- doprovodí písně na rytmické a melodické hudební nástroje
- umí rytmizovat ve 4/4 taktu

c) hudebně pohybové činnosti

*taktování, pohybový doprovod znějící hudby, hudební improvizace, pantomima, orientace v prostoru – zapamatování si tanečních kroků daných tanců*

- umí pohybově vyjádřit nálady
- seznámí se s relaxací

d) poslechové činnosti

*výrazové prostředky, hudba vokální, vokálně instrumentální, instrumentální, lidský hlas, hudební nástroje, hudební formy, interpretace hudby*

- poslechem rozpozná vybrané smyčcové a dechové hudební nástroje
- pozná varhanní hudbu
- rozpozná hudbu patřící ke konkrétním tradicím (vánoční koledy, trampské písně k táboráku)
- poslech písní (L. Janáček – Říkadla, Lašské tance; B. Smetana – Libuše, Prodaná nevěsta, Má vlast; A. Dvořák – Symfonie z nového světa; W. A. Mozart – Don Giovanni; Händel – Vodní hudba, J. J. Ryba – Česká mše vánoční

## Očekávaný výstup v 6. ročníku

### a) vokální činnosti

*intonační cvičení, vzestupná a sestupná stupnice, způsoby nápravy hlasových problémů při zpěvu, techniky vokálního projevu, rozlišování hlasového rozsahu, zpěv lidových písní*

- zpívá dle svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně
- umí slovně charakterizovat rozdíl mezi stupnicí a tóninou
- uplatňuje získané pěvecké dovednosti a návyky při zpěvu i mluvním projevu v běžném životě
- ovládá techniky hlasové relaxace
- zpívá lidové písně a rozumí jejich obsahu
- orientace v grafickém záznamu melodie
- zazpívá melodii na základě zápisu

### b) instrumentální činnosti

*reprodukce známých písní s důrazem na první a třetí dobu, rytmické cítění v písni, říkadla, vyhledávání rytmu v písni, hra a tvorba doprovodů použitím nástrojů z Orffova instrumentáře*

- na základě svých hudebních schopností a dovedností doprovází píseň
- vytváří si vlastní rytmické motivy
- dokáže rytmicky vyjádřit text
- vyhledá rytmus v zápisu písně

- správně rytmicky doprovází jednoduchou píseň na Orffovy nástroje

c) hudebně pohybové činnosti

*pochod, polka, valčík, mazurka, taktování (hra Na dirigenta), dramatizace písní,*

- pohybem vyjadřuje pochodový, polkový, valčíkový rytmus
- umí dirigovat 2/4, 3/4, 4/4 takt
- vyjádří pohybem obsah písně
- zvolí vhodný typ pohybových prvků k poslouchané hudbě

d) poslechové činnosti

*píseň lidová – umělá, melodram, vokální i instrumentální skladba, muzikál, opereta, opera, symfonie, koncert*

- rozlišuje zvuk daných nástrojů a pojmenuje je
- rozpozná lidovou a umělou píseň
- vystihne charakteristické prvky muzikálu
- orientuje se v jednotlivých hudebních formách
- charakterizuje tvorbu z období baroka a klasicismu
- poslech písní – Claudio Monteverdi, J. Haydn, L. van Beethoven, B. Smetana, A. Dvořák, L. Janáček, C. Monteverdi

**Očekávané výstupy v 7. ročníku**

a) vokální činnosti

*lidové a umělé písně, dynamika při hudebním projevu, rytmus, výběr písní různých období*

- při zpěvu dbá na správné pěvecké návyky
- podle individuálních dispozic zpívá intonačně čistě a rytmicky přesně,
- zařadí jednotlivé písně do stylového období dle doby vzniku

b) instrumentální činnosti a pohybové činnosti

*prolnutí ostatních hudebních činností z celého předchozího roku, taktování, taneční kroky tanců – polka, valčík, mazurka, pochod; moderní tance, vlastní choreografie, dramatizace písní*

- pohybem reaguje na znějící hudbu s využitím jednoduchých tanečních kroků
- rozpozná a umí dirigovat 4/4, 3/4, 2/4 takt
- ovládá jednoduché moderní taneční variace
- zvolí vhodný typ hudebně pohybových kroků k poslouchané hudbě
- dokáže využít získaných znalostí a dovedností k vytvoření hudebně dramatického vystoupení
- orientuje se v zápisu písní a skladeb jednotlivých stylů a žánrů

c) poslechové činnosti

*pochod, tanec, klasická hudba, výběr ze skladatelů – Vivaldi, Mozart, Beethoven, Chopin, Schubert, Smetana Dvořák*

- vnímá hudebně výrazové prostředky použité v písni
- popíše rozdíly mezi komorní a symfonickou hudbou

- pozná a zařadí skladbu, autora do příslušného období
- vystihne jednotlivé charakteristické prvky tvorby v daném období

### **Očekávané výstupy v 8. ročníku**

#### a) vokální činnosti

*hlasová a rytmická cvičení, intervaly, rytmický výcvik s oporou hudebního nástroje, zpěv lidových i umělých písní, stupnice dur i mol, divadla malých forem*

- dodržuje správné pěvecké návyky a hlasovou hygienu
- respektuje dynamiku písně
- umí použít jednoduché nástroje k doprovodu zpěvu
- zná pojem akord
- ovládá jednoduché kytarové akordy
- rozliší durovou a molovou stupnici
- zvládá zpěv ve dvojhlase
- seznámí se s charakteristickými prvky jazzové hudby

#### b) instrumentální činnosti

*vlastní instrumentální tvorba, výběr skladeb s výrazně odlišným rytmem*

- tvoří jednoduché doprovody, dle individuálních dispozic vytleská i obtížný rytmus

#### c) hudebně pohybové činnosti

*dirigování, taneční kroky, improvizace, dramatizace, pantomima*

- pohybem vyjadřuje různé taneční rytmy
- rozpozná a umí dirigovat 2/4, 3/4, 4/4 takt
- naučí se základní kroky latinsko-amerických tanců jive, cha cha
- využije získaných dovedností k vytvoření hudebně dramatického vystoupení
- dokáže vytvořit pásmo hudby a mluveného slova

d) poslechové činnosti

*poslech různých hudebních žánrů a jejich srovnávání, opera, oratorium, poslech dalších významných skladatelů - G.Gershwin – Rhapsody in Blue, J. Scott The Entertainer, Bach, Vivaldi, Chopin, Liszt, Čajkovskij, Schubert*

- umí rozpoznat rytmické změny v poslouchané skladbě
- vnímá hudebně výrazové prostředky
- sluchem rozliší základní vlastnosti tónu
- poslechem rozpozná melodii vzestupnou a sestupnou
- pozná skladbu, určí autora a zařadí do příslušného období

### **Očekávané výstupy v 9. ročníku**

a) vokální činnosti

*opakování učiva předchozích ročníků, lidové i umělé písně s důrazem na dynamiku, melodii a rytmus*

- dodržuje správné pěvecké nácviky a hlasovou hygienu



- dle svých individuálních dispozic intonuje

b) instrumentální činnosti

*hudební výrazové prostředky, hudební nástroje historické a současné, vlastní instrumentální tvorba*

- spojuje poslech s instrumentální činností
- rozpozná hudební nástroje
- tvoří jednoduché doprovody k lidovým písním

c) pohybově instrumentální činnosti

*vlastní pohybové ztvárnění hudby, tance, dramatizace k různým příležitostem*

- využije získaných znalostí a dovedností k vytvoření hudebně dramatického vystoupení
- ovládá základní taneční variace
- zvolí vhodný typ hudebně pohybových prvků k poslouchané hudbě

d) poslechové činnosti

*poslech písní ze starého Egypta, Řecka a Říma, duchovní hudby, Gregoriánského chorálu, madrigal, mše, klasicismu, baroka, romantismu a hudebních směrů 20. století*

- při poslechu využívá získaných znalostí
- je si vědom významu hudby v kulturním, společenském a historickém kontextu
- seznámí se s vybranými skladbami českých skladatelů
- orientuje se v hudebních směrech 20. století
- pojmenuje vybrané hudební formy a popíše rozdíly mezi nimi

Seznam skladeb určených k poslechové činnosti na hudební výchově v 9. třídě na základní škole při Dětském diagnostickém ústavu v Plzni:

středověk – Hospodine, pomilujny, Kdož sú boží bojovníci

renesance – píseň Viva la musica, Fuga trium vocum

baroko – J. S. Bach, Blaženost má

klasicismus – J. Haydn – Intervaly, L. van Beethoven – Óda na radost

romantismus - F. Schubert – Pstruh, Verdi – Nabucco

hud. žánry 20. století – B. Martinů – Rozmarýn, L. Janáček – Ej, mamko

jazzová hudba – G. Gershwin – Summertime, J. Ježek – Klobouk ve křoví

Suchý, Šlitr – Pramínek vlasů, Krajina posedlá tmou

country písně – Montgomery, Všichni jsou už v Mexiku

### **8.3 Výzkumné šetření:**

#### Rozhovor s vyučujícími hudební výchovy v Dětském diagnostickém ústavu v Plzni

Ve strukturovaném rozhovoru jsem položila dvěma respondentkám (učitelkám hudební výchovy) 17 otázek. K mému neštěstí bohužel jedna ze dvou učitelek, které učí hudební výchovu na základní škole při Dětském diagnostickém ústavu, dlouhodobě onemocněla, tudíž naše komunikace probíhala pouze přes emaily. Strukturovaný rozhovor jsem v jejím případě poslala v podobě psané, tedy dotazníku. Cílem položených otázek bylo zjistit průběh výuky hudební výchovy na škole v Dětském diagnostickém ústavu. Obě paní učitelky nemají vystudovanou hudební výchovu na některé z pedagogických fakult. Jejich vzděláním je magisterský titul ze speciální pedagogiky. Obě paní učitelky učí pouze jednu hodinu hudební výchovy týdně, tedy standardní jako na běžné základní škole.

- Cílem další otázky rozhovoru bylo složení žáků v jedné třídě hudební výchovy.

Při hudebních výchovách jsou ve třídě žáci z různých ročníků. Zjistila jsem, že se vedoucí školy snaží rozřazovat každého žáka při vstupu do školy tak, aby v dané třídě byl co nejmenší ročníkový rozptyl a zároveň byli v jedné třídě žáci podobných zkušeností a dovedností a mentální úrovně. Avšak někdy dochází k přeplněnosti tříd s žáky 8. a 9. ročníku, a z důvodu, aby ve třídě nebylo více než 9 žáků, se žáci s těchto ročníků ocitnou v ročnících nižších. Někdy se stává, že přeplněnost nastane i na 1. stupni, tudíž samostatnější jedinci jsou řazeni do vyšších ročníků. **Bohužel je možná i skutečnost, že se ve třídě 9 dětí učí žáci se sedmi různými programy.** Standardní bývá složení třídy ze 2 – 3 ročníků.

- Následující otázka směřovala běžnému počtu žáků v hudební výchově na základní škole při Dětském diagnostickém ústavu v Plzni.

Častý počet žáků v hodině hudební výchovy je 9 žáků, nejméně 5 žáků

- Další otázka se týkala toho, jak často se žáci v hodinách hudební výchovy na základní škole při Dětském diagnostickém ústavu v Plzni obměňují.

Odpověď byla velice nekonkrétní, neboť ji nelze zobecnit, protože každý případ daného žáka je individuální a záleží na rozhodnutí soudu. Někteří žáci odcházejí po běžné diagnostice po skončení dvou měsíců, jiní zůstávají dle nařízení soudu i měsíců šest a ve výjimečných případech i celý školní rok, ale to bylo pouze ve dvou případech.

- Následující otázkou jsem měla za cíl zjistit průběh běžné hodiny hudební výchovy.

Ráda bych popsala dva přístupy každé z tázaných učitelek hudební výchovy. Shodně vnímám fakt, že na rozdíl od jiných vyučovaných předmětů, se při výuce hudební výchovy obě snaží najít společnou náplň hodiny pro všechny žáky. Pouze hodnocení je pak individuální dle schopností a dovedností každého žáka.

- a) přístup 1. paní učitelky, je takový, že se při výuce hudební výchovy snaží žáky pozitivně motivovat a odstraňovat negativní pocity vůči vzdělávání a vzdělání, které si někteří jedinci přinášejí z kmenových škol. Z tohoto důvodu se příprava

hodin hudební výchovy nedrží jen Školního vzdělávacího programu Dětského diagnostického ústavu v Plzni, ale snaží se zařazovat i jiné činnosti, které baví současné žáky (dle složení tříd opět). Někdy zařazuje romské i jiné lidové písně. Někteří žáci doprovázejí zpěv s kytarou na Orffovy nástroje. Rytmizace a tanec žáky velmi baví. Nejradši však žáci pouští ostatním dětem písně svých oblíbených interpretů, které se pak snaží imitovat prostřednictvím poslechu z YouTube. Znalost not či klasické hudby paní učitelka zmiňuje jako minimální, přesto se ale snaží občas zařadit do své výuky poslech klasické hudby, který pak doprovází kolektivní rozhovor o pocitech a vnímání z daného poslechu. Biografii hudebních autorů se ale spíše vyhýbá. Do některých svých hodin řadí i relaxační hudbu, na kterou introvertní děti reagují velmi pozitivně.

- b) přístup 2. paní učitelky probíhá podle Školní vzdělávacího programu základní školy při Dětském diagnostickém ústavu v Plzni, a to: úvodem, seznámení s průběhem, dechová, intonační, rytmizační, pohybová či jazyková cvičení, opakování písní s nástrojem a dalšími, cituji, „pomůckami“, základy teorie, poslech, hry a soutěže, nácvik nových písní, hodnocení.
- Jako další otázku jsem zvolila, zda výuka hudební výchovy probíhá podle jejich představ, a pokud ne, co by bylo možné změnit.

Velkým přáním obou učitelek je mít hudebnu, která ale není realizovatelná z prostorových důvodů.

Protože si učitelky nemůžou zvolit složení žáků, snaží se přizpůsobit výuku hudební výchovy jejich možnostem, a přitom se snaží plnit ŠVP. Avšak jedna z tázaných učitelek vnímá postoj žáků k hudbě spíše negativní, a proto se snaží zařazovat do hudební výchovy soutěže typu Superstar. Jako pozitivní vnímá naklonění vedoucí i ředitele školy alternativním metodám výuky, a proto někdy s žáky chodí do přírody, kde zpívají s kytarou.

- Následnou otázkou jsem cílila k dosažení informací o dostupné vybavenosti pro výuku hudební výchovy.

Obě učitelky mají možnost nákupu hudebních nástrojů, ve třídě mají kytaru, kterou někdy využívají i v jiných předmětech. Děti mají při odpoledních činnostech v klubovně přístup k pianu, kde právě někteří jedinci zjistili a odhalili své hudební nadání a touhu se něco naučit. Zde paní učitelka poznamenává, že není jisté, zda bude mít v následujícím zařízení daný žák/žákyně dostupné piano pro případné cvičení. Při výuce k poslechu využívá zejména vlastní CD, ale mají možnost nakupovat i dokupovat potřebné vybavení školní hudební sbírky. Dále materiály, ze kterých vyučují, získávají z internetu a odborné literatury, učebnic.

Při výuce se snaží řadit do svých aktivit aktivní používání Orffových nástrojů, rytmických i melodických v základních řadách.

- Na otázku: Na co se při výuce hudební výchovy zaměřujete:

paní učitelky odpověděly rozdílně, a to v případě 1. na pozitivní motivaci a v případě druhé, na výuku nových písní a základů teorie.

- Následující osobní otázku, zda jim osobně jako učitelé hudební výchovy něco chybí, jsem položila z důvodu, jestli samy učitelky shledávají nějaké nedostatky např. v oblasti hudebního vzdělání.

Odpověď však byla pochopena oběma učitelkami spíše materiálně, tudíž odpovědi se týkaly postrádání kvalitních kláves, kytary a již zmíněné učebny hudební výchovy

- Další otázka byla zjišťující, jakou hodnotu a váhu má hudební výchova ve vztahu s dalšími předměty pro tázané vyučující.

Zde dochází opět k rozdílným odpovědím, a proto bych jejich interpretaci ráda uvedla rozděleně:

- a) v případě 1. paní učitelky, odpovědi vyjádřila své osobní nadšení pro hudbu, ráda hraje na hudební nástroje a zpívá a poslouchá hudbu, a proto hudební výchově přisuzuje značný význam. Hudbu vnímá jako velmi efektivní, právě pro sociálně znevýhodněné děti i v rámci muzikoterapie. Hudební výchovu vnímá jako interdisciplinární předmět, který prolíná všechny předměty.

b) v případě 2. paní učitelky, odpověď, na otázku jakou hodnotu a váhu má pro ni hudební výchova, zněla, že hudební výchovu vnímá pozitivně, protože je to předmět, kteří žáci mají rádi a dochází při něm také k pozitivní motivaci, ale nemá pro ni hodnotu jako například český jazyk.

- Následující otázka se týkala, zda mají učitelky nějaké preference a oblibu ve třídách, ve kterých učí hudební výchovu.

Výuku v každé třídě 1.-5., 6.+7., 8. a 9. ročníku vnímají specificky. Menší děti ochotněji nacvičují nové písně, rády zpívají. Starší žáci jsou vnímáni, že preferují poslech. Ale vždy záleží na momentálním složení dané třídy.

- Na otázku, zda se při hudebních činnostech aktivně zapojují žáci, mi paní učitelky odpověděly, že při vhodné motivaci téměř všichni.

- Další otázkou jsem zjišťovala, zda se žáci se zájmem o hudbu, zapojují do mimoškolních hudebních aktivit.

Každý rok se organizují Soutěže dětských domovů a ústavů, na který se většinou nacvičuje nějaké hudební vystoupení. Při odpoledních aktivitách s vychovateli či s etopedy společně nacvičují písně a tance, někdy i scénky. Při příležitostech, jako je např. Mikulášská nadílka, Vánoční besídka, nebo při komunitách, dané vystoupení představí.

- Poslední otázka směřovala na možný rozvoj žáků, kteří mají zájem v hudbě, jestli ji mají možnost studovat či navštěvovat nějakou ze základních uměleckých škol.

Vzhledem nastavení Dětských diagnostických ústavů (obecně), není možné, aby jedinec, který je zařazen do daného diagnostického ústavu studoval či navštěvoval ZUŠ, neboť před jeho příchodem není známo, že dané dítě o hudbu zájem má. Je to možné pouze v případě, že po soudním rozhodnutí, kdy jsou děti přemístěni na jiné místo na delší dobu, např. dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav, a paní učitelky zažádají o možné hudební vyjádření a učení daného jedince. V Dětském diagnostickém ústavu je možné navštívit ZUŠ pouze při dni otevřených dveří, neboť děti, soudně umístěné, potřebují neustálý dohled i při odpoledních aktivitách.

## Rozhovor s vychovatelem z Dětského diagnostického ústavu v Plzni

Po rozhovoru s panem vychovatelem Dětského diagnostického ústavu v Plzni bych ráda do své diplomové práce uvedla jeho pohled na význam hudby ve vztahu k dětem umístěných v tomto zařízení.

Vzhledem k tomu, že děti, kteří jsou v dětském diagnostickém ústavu 24 hodin pod neustálým dozorem, tak hudba je jedním z hlavních prostředků, která jim pomáhá překonat čas strávený v něm a různá úskalí jejich ne vždy jednoduchých životů. Děti přirozeně vnímají jako součást jejich životů, ať už poslechem nebo produkovanou hudbou či pohybovou činností. K hudbě mají velmi blízko, rádi zpívají a tančí.

Děti s poruchou chování jsou většinou jedinci, kteří nezvládají svůj osobní život ani školu, a mají možnost skrze hudbu najít sami sebe při těchto aktivitách. Mohou objevit svůj talent, nadání, o kterém dosud ani nevěděli. Z tohoto důvodu by nemělo docházet při hudebních či jiných uměleckých aktivitách, aby děti byly nějakým způsobem odrazeny špatným vedením či nemotivujícím prostředím. Děti, které jsou celý život ponižované, mají možnost skrze výchovy hudební či výtvarnou, zvýšit své sebevědomí a zároveň sebedůvěru sám v sebe. Problém pan vychovatel shledává v tom, že si danou aktivitu neumí (nechtějí) sami vymyslet, proto je důležité vedení právě zkušeného pedagoga či vychovatele nebo etopeda.

Na základně zkušeností daného pana vychovatele, starší žáci organizovávají pro mladší žáky hry.

Osobně jsem měla možnost tuto aktivitu pozorovat:

Žáci seděli při odpolední aktivitě v kruhu, včetně vychovatele, který hrál rytmicko jazzovou hudební smyčku a děti do ní „jamovaly.“ Došlo k tomu, že děti, které neumí hrát na žádné hudební nástroje, byly vedeny kytarou a předávaly si sóla na různé druhy bubínků, které byly vytvořeny jakýmkoli plastovým či dřevěným víkem či podobným možným nástrojem pro bubnování. Všechny děti krásně kooperovaly, předávaly si sóla a celek vždy držel rytmus. Jako další části připravené soutěže byly tance. Porota, složená ze třech starších dětí, připravila hudební podklad a zvala týmy po dvojicích, aby tanečně

improvizovaly na daný podklad. Mezi dětmi obecně panovala pozitivní atmosféra bez agrese či negativity a prostor měli i žáci, kteří jsou při jiných chvílích introvertní.

Dozvěděla jsem se, že každý z vychovatelů působících v Dětském diagnostickém ústavu v Plzni je zaměřený nějakým způsobem, např. na sport, hudbu, výtvarnou činnost, keramiku.

### Hudební mimoškolní aktivity žáků z Diagnostického ústavu v Plzni:

#### **Nejmilejší koncert**

FDD ČR každým rokem pořádá přehlídku uměleckých aktivit dětí z dětských domovů a ústavů nazvanou „Nejmilejší koncert“.

Finálová přehlídka má celostátní rozměr a je podporována MŠMT ČR a sponzory, kteří napomáhají k realizaci. Celostátnímu finále přechází regionální kola, která jsou na rozdíl od celostátního soutěžní. Postup je možný prostřednictvím hudebního, tanečního, dramaticko-literárního či muzikálového vystoupení. O tom, že je „Nejmilejší koncert“ kvalitní událostí, hovoří i fakt, že někteří účinkující jsou studenty konzervatoře. Divadelní představení jsou řazena do regionálních postupových kol, ale bez možnosti postupu do celorepublikové přehlídky. První ročník proběhl v roce 2005. Každoročně je možné na celorepublikovém pódiu vidět až 70 účinkujících ve 34 vystoupeních. V letošním roce proběhlo regionální kolo této soutěže v Plzni 22. 4. 2017 a kromě Dětského diagnostického ústavu v Plzni se účastnil i Dětský domov ve Staňkově.

V současné chvíli žáci, umístění v Dětském diagnostickém ústavu v Plzni, spolu s vychovatelem nacvičují své hudebně taneční vystoupení na přehlídku dětských domovů, dětských domovů se školou a dětských diagnostických ústavů, pořádanou v Hostouni.

Pro toto vystoupení si žáci vybrali hudbu, na kterou by rádi tančili, vymysleli si k ní choreografii a při odpoledních aktivitách ji i kolektivně nacvičili. S panem vychovatelem nacvičili i písně, které budou zpívat. Dva žáci – bratři – se rozhodli vystupovat společně, a to s pěveckou činností.



## 8.4 Záznam z hospitace:

Z důvodu zjištění podmínek a průběhu výuky hudební výchovy v Dětském diagnostickém ústavu v Plzni jsem se s paní učitelkou hudební výchovy domluvila a sjednala možnost hospitace. K mému neštěstí, si daná paní učitelka zlomila dva dny před mým příchodem ruku, avšak tento problém byl vyřešen tím, že se mnou do hodiny přišel i můj kolega, který instrumentální dovednost na kytaru ovládá výborně.

Jak jsem se již v předchozích kapitolách zmiňovala, výuka probíhá v tzv. malotřídkách o cca 7-9 žáků. Avšak do hodiny hudební výchovy, na kterou jsem se přišla podívat, chtěli i žáci z jiných tříd, a proto se jich ve výsledku ve třídě ocitlo 14.

Výuka probíhala v jejich běžné třídě s pěti lavicemi. Učebna se nachází v podkroví se střešními okny, takže i v nepříznivém počasí prochází do třídy světlo. Zdi jsou vymalované do žluta a zdobí je výtvary dětí, mapa a výukové materiály na cizí jazyky.

1) Jako první aktivitu si paní učitelka připravila pěveckou činnost. Rozdali si zpěvníky, které mají vytvořené dle nacvičených písní, a bez rozezpívání začali za doprovodu kytary zpívat písně – Když jsem já sloužil, Tři kříže, Holubí dům a vzhledem k tomu, že nejméně 1/4 žáků jsou Romové, chtěli zazpívat romskou píseň Paš o Paňori, kterou kolega, který doprovázel na kytaru, shodou okolností znal, a proto ji mohli interpretovat.

*Píseň měla úžasný náboj. Připojili se všichni žáci, zpívali naplno a měli tendenci spontánně doprovázet rytmicky a pohybově. Na rozdíl od třech předchozích písní, bylo znatelné, jak rádi žáci hudbu mají a jak přirozeně na ni reagují.*

2) Druhou aktivitou byly hudební hádanky. Tato činnost spočívala v tom, že paní učitelka připravila ukázky písní/skladeb, které žákům pouštěla, a oni měli za úkol uhádnout interpreta, autora, název skladby, cokoliv, co by je k dané písni napadlo.

V ukázkách se objevil B. Smetana – Vltava, Beatles – Yesterday, J. Nohavica – Vlastovko let', Brontosauři - Růže z papíru, Mozart – Malá noční hudba, Beethoven – Osudová

Nejvyšší počet uhádnutých skladeb byl 3 správné odpovědi.

*Zde se, dle mého názoru, i po konzultaci s paní učitelkou, projevila rozdílnost žáků, které přichází z různých zařízení a jsou vedeny odlišným způsobem. Proto v některých případech např. Mozart zazněl poprvé v životě.*

- 3) Při další aktivitě došlo k opětovnému poslechu skladeb/písní z předchozí činnosti a k detailnějšímu řazení daných skladeb. Můžeme říci, že tato činnost měla žákům osvětlit (přiblížit) teorii z daných hudebních stylů a žánrů.
- 4) Neboť v tomto počtu žáků bylo poněkud náročnější korigovat chování a vyrušování žáků, následujícím krokem byla reflexe, jak paní učitelky, tak žáků. Došlo ke zhodnocení činnosti v hodině, ale i k hlubšímu rozboru chování žáků, ke kterému se sami měli vyjádřit a vysvětlit, co je k němu vedlo.

## **8.5 Návrh modelu a provedení dvou modelů hudební výchovy na základě přechozího výzkumného šetření:**

Vzhledem k tomu, že jsem byla upozorněna, že jsou žáci velmi živí, až někdy příliš, rozhodla jsem se využít ve svém návrhu modelu hudební výchovy prvky z muzikoterapeutické a hudební činnosti, do kterých by se mohli zapojit všichni a nejlépe propojení, jak pěvecké, pohybové i instrumentální činnosti. Ve svém návrhu jsem vycházela z faktu, že v hodině budu mít i několik romských žáků, o kterých jsem předem věděla, že jsou velice hudebně talentovaní.

Z náslechové hodiny jsem poznala, že romské děti preferují skladby především romské, avšak všimla jsem si, že se může jednat o jistý druh sociální pózy, neboť velice kladně a aktivně reagovali na české písně, které jsou výrazné rytmicky, nebo mají zajímavý text, který se jich dotýkal, a právě toho jsem se ve svých dvou hodinách držela.

## 1. Model hudební výchovy:

### 1) Rytmické hry v kruhu: (v kruhu na koberci)

- Udala jsem rytmickou pulzaci pleskáním o nohy a ostatní se přidali, až došlo k celkovému sladění se na sebe

poté následovala:

- Improvizace, kdy celek stále pleskal stejné metrum a každý jedinec měl prostor se tleskáním, pleskáním, dupáním či luskáním rytmicky vyjádřit. Po každém jedinci, který improvizoval, došlo k opětovnému sladění se. Totéž se opakovalo i s rytmickými nástroji z Orffova instrumentáře, kdy jsem hrála hudební smyčku na kytaru a žáci měli po jednom prostor rytmicky improvizovat.
- Vyjádření emocí

Tato aktivita proběhla opět v kruhu na koberci, kdy každý jedinec měl pouze rytmicky vyjádřit to, jak se právě cítí. Činnost proběhla ve formě ozvěny, kdy jedinec vyjádřil svůj pocit skrze hudbu a ostatní se ho pokusili zopakovat.

Po vystřídání všech v kruhu, proběhl krátký feedback a uhádnutí, jaké emoce byly vyjádřeny a jakým způsobem. Cítil-li se někdo nepříjemně, pozorovala jsem ho celou hodinu, jak se zapojuje. A na konci hodiny jsme společně zhodnotili, zda se jeho stav zlepšil.

### 2) Rytmicko-vokální činnost s písní *Skoč tam, natrhej*

Tato aktivita byla zvolena především z důvodu, aby žáci v kruhu spolupracovali i v rámci kolektivu. Probíhala opět na koberci. Nejprve jsme si povídali o otrokářství, o tom, jak Černoši byli využíváni a co jim práci ulehčovalo, a poté si zkusili zazpívat píseň a při tlesknutí na druhou dobu jeden druhému předat bonbón, který si na konci hodiny mohli sníst.

### 3) Nácvik indiánské písně *Ympataya*

Pro stejné nastavení stejných podmínek všem, jsem se rozhodla zvolit nácvik písně, která má text složený z jazyka, který je naprosto odlišný češtině, romštině i všem jazykům, které jsme kdy mohli slyšet. Je složený ze slabik, které nám nedávají smysl, avšak text má indiánský význam. Melodie a atmosféra této písně má spíše uklidňující charakter a má svoji specifickou, která je svým způsobem velmi netradiční, a proto zajímavá. Píseň má celkem 8 slok, z toho první a poslední sloka je indiánsky a sloky mezitím jsou autorem vymyšlené v českém jazyce.

a) jako první jsem žákům píseň zazpívala s kytarou

b) jako další, jsme společně několikrát nahlas četli hlavní první sloku:

### Ympataya song

- |   |  |
|---|--|
| 1) Ympataya navazi<br>navazi na ciso zee<br>máya máya lecja guva ná               | 4) Dívka slunci odpoví<br>oheň zemi hlídá<br>hlídá, hlídá, s měsícem se<br>střídá        |
| 2) Proti proudu potoka<br>na kamenech stála<br>stála, stála, se sluncem si hrála  | 5) Slunce běží k západu<br>cestou se mu stýská<br>stýská, stýská, noc je tolik<br>blízká |
| 3) Pak se k tanci vystrojí<br>světlem dívku láká<br>láká, láká, k sobě nad oblaka | 6) Pohlídá ji lásku mou<br>její klidný spánek<br>spánek, spánek, čistý jako<br>vánek     |

7) Ympataya navazi

navazi na ciso zee

máya máya lecja guva ná

- c) poté jsme do říkání textu přidali i rytmicky padnoucí tleskání a pleskání o nohy
- d) píseň jsme společně za doprovodu kytary společně zazpívali, nejprve ve velmi pomalém tempu, a poté v tempu správném
- e) poté jsme do zpěvu písně za doprovodu kytary zapojili předem nacvičené tleskání a pleskání.
- f) poté jsme žáky rozdělili do dvou skupin, které měli následně za úkol vymyslet v každém týmu sloku písně.

Každý jsme se věnovali jedné skupině a vzhledem k tomu, že text je o slunci a dívce, podařilo se oběma týmům složit krásné sloky, které do podle textu písně úžasně zapadly. Jelikož si týmy během činnosti předávaly informace, o čem píšou, jejich sloky na sebe navazují.

Výsledky produktivní hudební činnosti:

Až se ráno probudí

paprskem ji vítá

vítá, vítá, novým dnem ji vítá

Dívka slunci zamává

s úsměvem, že má ho ráda

ráda, ráda, s úsměvem mu mává

- g) následoval závěrečný zpěv celé písně s kytarovým doprovodem, rytmickým doprovodem tleskáním a pleskáním, včetně zapojení dvou nově vytvořených slok

- 4) Celou hodinu zakončilo zhodnocení v kruhu, jaká aktivita měla úspěch, jak se při nich cítili, zda by něco změnili.

*Osobně celou hodinu hudební výchovy hodnotím velmi kladně, neboť vzhledem k propracovanosti a k návaznosti aktivit, se žáci neprojevovali žádným rušivým způsobem, ale naopak se ukázalo, jak prostřednictvím hudby, vedením a odlišnými aktivitami jsou schopni hudbu produkovat či reprodukovat, ale vždy s energií, která nevychází ze zlenivělého přístupu, ale věřím, že přímo z nich samých.*

## **2. Model hudební výchovy:**

Při vytváření druhého modelu hudební výchovy jsem vycházela ze zkušeností z předchozího modelu a forem aktivit, jaké se mi osvědčily.

### **1) Dialogy tleskáním (v kruhu, na koberci)**

Pro sladění kolektivu jsem zvolila tuto aktivitu, kterou popisuje Zdeněk Šímanovský a upravila jsem ji tak, že žáci sedí v kruhu na koberci a já jsem vytleskala první rytmus, který žák vedle mě sedící měl za úkol zopakovat, a poté vytvořit svůj vlastní. Další žák zopakoval rytmus žáka předchozího, a tak se to opakovalo, než se vystřídali žáci všichni. Aktivitu jsem upravila, protože se mi více osvědčilo, když žáci pracovali v kolektivu aktivněji než ve dvojicích.

### **2) Rytmické vyjádření vokálního projevu**

Následující aktivita proběhla opět v kruhu na koberci, a to tak, že jsem předzpívala melodické linky různého charakteru na různých vokálních slabikách a žáci měli za úkol zopakovat předzpíváním, ale ne rytmicky, ale zapojením rytmických nástrojů z Orffova instrumentáře. Ve chvíli, kdy jsem měla pocit, že si děti aktivitu dostatečně zautomatizovaly, předala jsem prostor všem ostatním, aby se vystřídali při vokálním vyjádření, a my jsme ho rytmicky zopakovali.

### 3) Nácvik rytmické písně (trojhlasu) Hallo Django

Protože se mi při předchozí hodině velmi osvědčila píseň s textem, který není známý ani běžný, rozhodla jsem se zapojit píseň Hallo Django, která má text založený na jazzových slabikách. Nejprve jsem žákům zahrála na klavír první hlas i s rytmem, ve kterém je píseň napsána, a poté jsme si stoupli do kruhu a pohybovou činností ve stejném tempu jsme se začali pohupovat krok vpravo, krok vlevo. Následovalo přidání lusknutí na druhou dobu. Předzpívávala jsem jim první hlas po částech, aby došlo k řádnému zafixování. Žáci měli za úkol se na sebe úplně naladit, poslouchat se navzájem a cítit se být součástí celku. Ve chvíli, kdy jsem měla pocit, že došlo k zafixování, zazpívala jsem do prvního hlasu, kteří všichni zpívali, pohupovali se při něm a luskali na prsty, druhý hlas, a následně přešla zpět ke sjednocení do hlasu prvního. Následně došlo k rozdělení, na dvě skupiny. Rozdělení jsem nechala dobrovolně, kde se kdo cítil lépe. A celý průběh se opakoval, až se podařilo zazpívat kolektivně hlas první, poté se druhá skupina odpojila a zpívala se mnou hlas druhý, a já jsem jim do toho poté zazpívala hlas třetí, a tím se následně stalo to, že z původního celku se vytvořily tři skupiny, které měli dobře zafixovaný hlas první, a proto nebylo obtížné udržet původní tempo.

*Zde si dovolím poznámku, že o žácích, které jsem v hodině měla možnost vést, jsem se předem dozvěděla, že moc nezpívají anebo že zpívají pouze jejich „moderní“ písně. Po skončení této aktivity se potvrdil naprostý opak. Zpívali úplně všichni a bylo viditelné, že jsou plně koncentrování a zpívají v hlase dle svých hlasových dispozic a na co se v danou chvíli cítili. Ale zpívali všichni.*

### 4) Píseň Paš o Paňori

Na základě náslechu v hodině hudební výchovy v Dětském diagnostickém ústavu jsem se rozhodla zvolit jako následující píseň romskou tradiční, lidovou Paš o Paňori. Využila jsem přítomnosti romských žáků, abychom si o textu písně řekli něco více, než jen to, že ho zazpíváme. Dozvěděli jsme se, že text nemá jen jeden možná překlad. Překládá se totiž volným

způsobem, neboť Romové si z důvodu lepší rytmičnosti písně, vkládají do textu slova, slabiky, které nic neznamenají. V případě písně Paš o Pañori se jedná o slabiku „de“. Text má ale milostný význam, kdy si muž stěžuje u své matky, že se měl sejít u potůčku s dívkou, kterou miluje a se kterou se tam pravidelně scházejí, avšak ona nepřišla.

- a) Nejprve jsme si text písně přečetli. Hlavní čtení jsem přenechala žákům, kteří tuto píseň znají, abychom si společně nacvičili slabiky, které mají být vyslovovány s důrazem.
  - b) Text jsme si přeložili do češtiny.
  - c) Píseň jsme zaspívali s kytarovým doprovodem.
  - d) Žáci, kteří chtěli, si vzali rytmické nástroje a během skladby se doplňovali v doprovodu a zvýraznili tak temperamentní charakter písně.
  - e) Žáci se spontánně měli potřebu vyjadřovat i tanečně, a proto jsem vytvořila skupinku ze dvou tančících dívek, které se pokusily píseň dramaticky a pohybově vyjádřit.
- 5) Jako poslední proběhl feedback proběhlé hodiny. Žáci měli prostor vyjádřit, jak co se jim líbilo a jak se cítili. Jak se jim spolupracovalo. I já jsem jim vyjádřila svůj dojem, poznatky a zážitky z hodiny s nimi.

*Jako důkaz toho, že modely připravené na hudební výchovu, dopadly a proběhly opravdu pozitivně, bylo to, že paní učitelka mi navrhla, vedení hudebního kroužku a individuální hudební vedení žáků, kteří se po mých dvou hodinách ptali, zda bych s nimi mohla dělat hudební činnosti a tedy docházet za nimi do diagnostického ústavu.*

## **8.6 Závěr průzkumného šetření**

Průzkumným šetřením bylo zjištěno, že odpověď na mou cílovou otázku, zda je možné dodržovat Školní vzdělávací program při výuce hudební výchovy na základní škole při Dětském diagnostickém ústavu v Plzni i přes neustálou obměnu žáků, je spíše možné



dodržovat ŠVP, avšak vnímám do určité míry jako „handicap“ ze strany učitelek jejich nehudební vzdělání, neboť se mi potvrdilo, že všichni žáci mají kladný postoj k hudbě, a tudíž shledávám velký potenciál dětem právě skrze hudbu spoustu vědomostí a dovedností předat. Obecně žáci hudbu vnímají jako možnost seberealizace, prostor pro sebeocení, zlepšení sebevědomí a zároveň prostřednictvím muzikoterapeutických účinků hudby i možnost uzdravení některé ze svých traumat, které jsou většinou hlavní příčinou toho, proč se v diagnostickém ústavu ocitnou.

Zároveň z pohledu učitelek vnímám jako velmi náročnou obměnu žáků a ročníkovou nejednotnost a zároveň velmi obdivuji jejich schopnost zvládat v jedné vyučovací hodině tolik rozdílných podmínek pro vzdělávání a individuálních přístupů. Při mém výzkumném šetření jsem se setkala pouze s pozitivním a lidským přístupem učitelek ke vzdělávání žáků s poruchami chování. Bylo mi potěšením pozorovat, že se paní učitelky žáků, které mají možnost vzdělávat většinou po dobu dvou až tří měsíců, mohou stát pro některé žáky i pozitivním vzorem.

## 9 Závěr

V závěru své diplomové práce bych chtěla vyjádřit svůj vděk právě učitelkám v Dětském diagnostickém ústavu v Plzni a žákům, které jsem měla možnost v průběhu učení modelů hudební výchovy vést.

Diplomová práce mě velmi obohatila v přístupu ke vzdělávání, pomohla ujednotit priority i hodnoty, neboť žáci v Dětském diagnostickém ústavu v Plzni a nejen v Plzni, nemají tolik možností, jaké máme my. Z laického pohledu by se totiž mohlo zdát, že si za to, že jsou v diagnostickém ústavu, můžou sami, ale realita je taková, že jsou to děti, se kterými nebylo v nějakém ohledu, jednáno správně. Ať už ze strany rodičů, učitelů či jejich nejbližšího okolí. Terénním šetřením jsem se dozvěděla, že velká část rodičů dětí umístěných v diagnostickém ústavu se aktivně neúčastní docházení do zařízení a nemá snahu vztahy se svými dětmi napravit. A proto s největší pravděpodobností tyto děti poputují do dalších diagnostických ústavů či dětských domovů a pouze někteří jedinci se vrací zpět ke svým rodinám.

Přínos své práce a vysvětlení svých přechozích tvrzení vidím v tom, že hudba má obrovský vliv. Hudba pro děti v dětském diagnostickém ústavu může znamenat to, že si budou připadat v něčem dobré, nebo najdou prostor se seberealizovat, nebo pocítí úspěch. Proto shledávám hudební vzdělávání žáků v dětských diagnostických ústavech jako zásadní pro jejich následující život.

Terénním výzkumem jsem také zjistila, že je velmi náročné dodržovat v hodinách hudební výchovy školní vzdělávací program, neboť žáci mají velmi odlišné znalosti a poznatky, které se týkají hudební teorie, avšak prostřednictvím správně zvolených hudebních aktivit, si žáci jsou schopni osvojit základy potřebné pro dodržení školního vzdělávacího programu.

## 10 Summary

The title of this final thesis is „Musical Education at Children’s diagnostic institute in Pilsen“. The aim of the thesis is to introduce some important specifics of educating of pupils with behavioural disorders in music education and to explore if there is possibility to follow curriculum for music education which is similar to curriculum in common primary school.

The text is divided into six main chapters. The first part describes children’s institute generally, conditions for accepting to institute, characterization.

The second part contents behavioural disorders, its division, causation and the third part focuses on specifics of education of pupils with certain behavioural disorder. The following part of final thesis monitors music education, its meaning and effects. In the fifth’s part is described the aim of investigation and the last part is clearly focused on Children’s diagnostic institute in Pilsen and the investigation with interviews with teachers of music education, observation on music classes and my methodological tool for music education.

The method used for the research is the form of interview with the teachers and observation during the lessons of music education.

## 11 Seznam použitých zdrojů

AUGER, M., BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák : Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha : Portál, 2005. 121 s. ISBN 807178-907-0.

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J.: *Psychopedie*, Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení : zlepšení školní úspěšnosti a kvality života : metodické postupy : využití netradičních hudebních nástrojů : zásobník technik a relaxačních cvičení : zpěvník s instrumentálními doprovody*. Praha: Grada Publishing, 2011. 155 s. ISBN 978-80-247-3520-7

ČÁP, J., MAREŠ, J.(2001) *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X

JAHODA, Jaroslav. *Hudební výchova pro 1.-3. ročník speciálních škol: Metodická příručka*. 1. vyd. Praha: Septima, 1993, 64 s. ISBN 80-901-4468-3.

Kraus B., *Základy sociální pedagogiky*, 1. vyd., Praha: Portál 2008, 216 s., ISBN 978- 80-7367-383-3

KYRIACOU, CH., *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha : Portál, 2005. 151 s. ISBN 80-7178-945-3.

MATĚJČEK Zdeněk: *Co děti nejvíc potřebují*. 1. vydání. Portál Praha. 1994. ISBN 80-7178-006-5.

MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A.: *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-226-2.

*Mezinárodní klasifikace nemocí 10. Revize, Duševní poruchy a poruchy chování*, Přeloženo z anglického originálu, 1. vyd., Praha: Psychiatrické centrum Bohnice, 1992, s. 234-236.  
Mezinárodní klasifikace nemocí 10. Revize. Praha: Praha: Psychiatrické centrum Bohnice, 1992.

ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo... : Informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Praha : ISV nakladatelství, 2003. 170 s. ISBN 80-86642-18-6.

PIPEKOVÁ, J. et al.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšíření a přepracované vydání. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy*. 2. upravené. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-440-88.

SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy na prvním stupni základní školy*. 2. upravené. Praha: Státní pedagogické vydavatelství, 1988. ISBN 14-440-88.

SEDLÁK, František a VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přeprac. a rozš., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2013. 406 s. ISBN 978-80- 246-2060-2.

Šimanovský, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. 2. vydání. Praha: Portál, 2008. s. 11-28

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2011. 246 s. ISBN 978-80- 7367-928-6.

THEINER, P. WWW Poruchy chování u dětí a dospívajících. In. *Psychiatrie pro praxi* [online]. 2007, č. 2 Dostupný z WWW: <[http://www.zdravcentra.cz/cps/rde/xbc/zc/7PSY2007\\_02\\_08.pdf](http://www.zdravcentra.cz/cps/rde/xbc/zc/7PSY2007_02_08.pdf)>.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 382-119-97.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : Karolinum, 1998. 170 s. ISBN 382-049-98.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80\_246-1074-4.

VÁŇOVÁ, H., SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha : Karolinum, 2002. 196 stran. ISBN 80-246-0435-3.

VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie I : Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2008. 136 s. ISBN 97880-210-4573-6.

VEČERKA, K.; HOLAS, J.; ŠTĚCHOVÁ, M. *Problémy dětí ve školských výchovných zařízeních*. Praha : Knok Polygrafie, spol. s r. o., 2000. 83 s. ISBN 80-

VOCILKA, M.: *Netradiční forma prevence poruch chování. Regionální středisko výchovy a vzdělávání s.r.o. Most*, 1994. ISBN 80-902134-8-0.

ZELEIOVÁ, Jaroslava. *Muzikoterapie: východiska, koncepty, principy a praxe*. Vyd.1. Praha: Portál, 2007. 142 s. ISBN 978-80-7367-237-9.

## **11.1 Elektronické zdroje**

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 12. [cit. 2014-03-21]. Dostupné z WWW: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007\\_07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007_07.pdf).

## **11.2 Seznam pramenů**

Školní vzdělávací program Dětského diagnostického ústavu v Plzni

## 12 Seznam příloh

příloha č. 1	– Pracovní list s písní Ympataya .....	I
příloha č. 2	– Pracovní list s písní Hallo Django.....	II
příloha č. 3	– Text a akordy k písni Paš o Paňori.....	III

Příloha č. 1

# Ympataya

Indiánská píseň

C G Am C G Am

Ympa-ta-ya na-va-zi, na-va-zi na ci-so ze-e, má-ya, má-ya, lec-ja gu-va ná.



Příloha č. 2

# Hallo Django

*Jazz-canon*  
round

swing: ♩ = ♩<sup>♩</sup>

Uli Führe (\*1957)

1 Dm Dm/F E<sup>♭7</sup> A<sup>7</sup> Dm Dm/F E<sup>♭7</sup> A<sup>7</sup>

Doom de doom de doom de doom de doom de doom de doom de doom de doom de doom de doom de

5 Dm D/C Gm/B<sup>♭</sup> E<sup>♭7</sup> Dm/A E<sup>7</sup> A<sup>7</sup>

doom de doom de doom de doom de doom de, dap dap dap dap, dow wow wow wow.

9 2

Shoo-wi doo-ah shoo-wi doo-ap, da da da, shoo-wi doo-ah, shoo-wi doo-ap, da da da,

13

shoo-wi doo-wi doo - ah shoo-wi doo-wi da, dap dap dap dap, dow wow wow wow.

17 3

Doo shoo-wi da shoo - wi doo-wi doo - ap, doo shoo-wi da shoo-wi doo-wi doo - ap.

21

shoo-wi doo-wi doo - ap shoo-wi doo-wi da, dap dap dap dap, dow wow wow wow.

### Příloha č. 3

Ami7 E7  
Paš o paňori čhajori romani,  
Ami7  
me la igen kamav. hraj 2x

A7 Dmi7 G7  
Joj mamó, joj mamó,  
C F  
de man paňi mamó,  
Dmi7 E7  
de man paňi mamó,  
Ami7 A7  
de man paňi.

Ami7 E7  
Paš o paňori, bešelas korkori,  
Ami7  
pre ma užarelas. hraj 2x

A7 Dmi7 G7  
Joj mamó, joj mamó,  
C F  
de man paňi mamó,  
Dmi7 E7  
de man paňi mamó,  
Ami7 A7  
de man paňi.

U vody, romskou dívku,  
jsem velice miloval.

Joj matko, joj matko,  
u vody matko,  
u vody matko,  
u vody.

U vody, přišel jsem sám,  
čekal jsem ji.

Joj matko, joj matko,  
u vody matko,  
u vody matko,  
u vody.